

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 26**

**Київ – 2025**

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 26**

**Kyiv - 2025**

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 № 4 від 27 березня 2025 року)

Заснований 2000 р. До 2009 р. виходив під назвою «Дидактичні та соціально- психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі»

З 2009 р. зареєстрований зі зміною назви «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»

Свідоцтво про державну реєстрацію 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 копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами без письмового дозволу видавця.

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка  
НАПН України, 2025

## 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 № 4, 27 March, 2025)

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, 2025

## 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

- Владислав Бестужев.* СТРУКТУРА ТА ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ АВТОМАТИЗОВАНОЇ СИСТЕМИ ОБЛІКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ **11–29**
- Ольга Волошина, Олег Орлов, Андрій Гончарук, Ігор Попович.* КОМПАРАТИВНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УПРАВЛІННЯ ІНКЛЮЗИВНИМ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА НІМЕЧЧИНІ **29–46**
- Оксана Кисла.* ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З СИНДРОМОМ РЕТТА **46–63**
- Богдан Куліш.* ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10–12 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ **63–83**
- Віталій Литовченко.* ВИКОРИСТАННЯ МУЗЕЙНИХ ЕКСПОЗИЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ ДОТРИМАННЯМ НОРМ ДОСТУПНОСТІ **83–97**
- Zulfia Mamatova, Larisa Arnautova.* PATHOLOGICAL CONDITION IN CHILDREN WITH COGNITIVE DISORDERS: CLINICAL FEATURES AND CORRECTIVE SUPPORT (ПАТОЛОГІЧНИЙ СТАН У ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: КЛІНІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА КОРЕКЦІЙНА ПІДТРИМКА) **97–110**
- Ольга Маруда.* ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН ПІДТРИМКИ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ **110–124**
- Ірина Ніколенко.* ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ, РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИХОВАТЕЛІВ, АСИСТЕНТІВ ВИХОВАТЕЛІВ **124–138**
- Людмила Ніколенко.* ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ (ПРИКЛАД ЧЕХІЇ ТА СЛОВАЧЧИНИ) **138–152**
- Ірина Омельченко, Андрій Боярчук.* ПСИХОЛОГІЯ РОДИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ **152–168**

***Ірина Орленко.*** РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: СТРАТЕГІЧНІ ПІДХОДИ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ **169–183**

***Леся Прохоренко.*** ДІЯЛЬНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ: МІФИ ТА РЕАЛІЇ **183–199**

***Лідія Рапіна.*** ПОЗИЦІЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ФЕДЕРАЦІЇ ГЛУХИХ ЩОДО ЖЕСТОВИХ МОВ **199–212**

***Наталія Сергєєва.*** ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» **213–226**

***Ганна Соколова, Катерина Кучіна.*** ФОНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ У БІЛІНГВАЛЬНИХ ДІТЕЙ З ДИСЛЕКСІЄЮ: ВИКЛИКИ, РИЗИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ **227–246**

***Наталія Ярмола.*** ОСВІТНІ РЕФОРМИ В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ **246–255**

## CONTENT

<i>Vladyslav Bestuzhev.</i> STRUCTURE AND CONTENT OF THE AUTOMATED REGISTRATION SYSTEM FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	11–29
<i>Olha Voloshyna, Oleh Orlov, Andrii Honcharuk, Ihor Popovych.</i> COMPARATIVE STUDY OF MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF INCLUSION: THE EXPERIENCE OF UKRAINE AND GERMANY	29–46
<i>Oksana Kysla.</i> PSYCHOCORRECTIONAL TECHNOLOGIES IN WORKING WITH CHILDREN WITH RETTE SYNDROME	46–63
<i>Bohdan Kulish.</i> THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMING INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN GRADES 10–12	63–83
<i>Vitalii Lytovchenko.</i> USE OF MUSEUM EXHIBITIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION WITH COMPLIANCE WITH ACCESSIBILITY STANDARDS	83–97
<i>Zulfia Mamatova, Larisa Arnautova.</i> PATHOLOGICAL CONDITION IN CHILDREN WITH COGNITIVE DISORDERS: CLINICAL FEATURES AND CORRECTIVE SUPPORT	97–110
<i>Olha Maruda.</i> INDIVIDUAL SUPPORT PLAN FOR ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES	110–124
<i>Iryna Nikolenko.</i> ORGANIZATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS, DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF TEACHERS AND TEACHER ASSISTANTS	124–138
<i>Liudmyla Nikolenko.</i> THE PRACTICE OF ORGANISING INCLUSIVE EDUCATION IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (THE EXAMPLE OF THE CZECH REPUBLIC AND SLOVAKIA)	138–152

- Iryna Omelchenko, Andriy Boyarchuk.* PSYCHOLOGY OF A MILITARY FAMILY RAISING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS **152–168**
- Iryna Orlenko.* DEVELOPMENT OF INCLUSIVE RESOURCE CENTRES UNDER MARTIAL LAW: STRATEGIC APPROACHES AND METHODOLOGICAL GUIDELINES **169–183**
- Lesia Prokhorenko.* THE ACTIVITIES OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS IN WARTIME: MYTHS AND REALITIES **183–199**
- Lidiia Rapina.* POSITION OF THE WORLD FEDERATION OF THE DEAF ON SIGN LANGUAGES **199–212**
- Natalia Sergeieva.* THE USE OF INTERACTIVE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEXES IN THE LESSONS OF THE INTEGRATED COURSE «I EXPLORE THE WORLD» **213–226**
- Hanna Sokolova, Kateryna Kuchina.* PHONOLOGICAL COMPETENCE IN BILINGUAL CHILDREN WITH DYSLEXIA: CHALLENGES, RISKS, AND SUPPORT STRATEGIES **227–246**
- Natali Yarmola.* EDUCATIONAL REFORMS IN THE EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN UKRAINE **246–255**

**УДК 37.018-056.3(477)(045)**

**Владислав Бестужев,**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

E-mail: [bestuzhev97@gmail.com](mailto:bestuzhev97@gmail.com).

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-9297-9044>

**Vladyslav Bestuzhev,**

PhD student (third-level higher education, educational and scientific degree)

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

вул. Алчевських, 29, м. Харків,

61002, Україна

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Street Alchevsky, 29, Kharkiv

61002, Ukraine

## **СТРУКТУРА ТА ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ АВТОМАТИЗОВАНОЇ СИСТЕМИ ОБЛІКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

### **STRUCTURE AND CONTENT OF THE AUTOMATED REGISTRATION SYSTEM FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**Анотація.** Статтю присвячено комплексному аналізу структури, функціональних можливостей та перспектив розвитку автоматизованої системи обліку дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в Україні. Метою дослідження є визначення оптимальної архітектури системи, її впливу на освітній менеджмент, а також оцінка ефективності її впровадження в умовах сучасних викликів, зокрема воєнного стану. У ході роботи використано методи системного аналізу, порівняльного аналізу міжнародного досвіду та моделювання. Процедура дослідження охоплювала аналіз нормативно-правових актів, наукової літератури та наявних технологічних рішень для створення концептуальної моделі автоматизованої системи.

Результати дослідження демонструють, що запропонована система дає можливість створити централізовану базу даних для обліку дітей з ООП, моніторингу освітніх маршрутів, планування та оцінки надання корекційно-розвиткових послуг. Основні функції системи передбачають облік, планування, моніторинг, аналітику, а також управління інформацією про

фахівців, які надають послуги дітям. Впровадження автоматизованої системи сприятиме підвищенню ефективності управлінських процесів, забезпеченню прозорості обліку, персоналізації освітніх послуг і раціональному використанню ресурсів. Систему також адаптовано для роботи у кризових умовах, що є важливим аспектом в умовах сучасних викликів в Україні.

Особливу увагу приділено технологічній основі системи, яка містить багаторівневу автентифікацію, механізми захисту персональних даних, можливості масштабування та інтеграції з іншими державними платформами. Аналіз міжнародного досвіду впровадження подібних систем у країнах ЄС підтвердив, що їхнє використання забезпечує мобільність даних, ефективний моніторинг та гнучке планування освітніх потреб. Практична цінність системи полягає у створенні прозорого механізму обліку, який дає змогу швидко реагувати на зміну обставин, забезпечуючи стабільність надання освітніх послуг навіть у кризових ситуаціях.

Висновки підкреслюють важливість впровадження автоматизованої системи обліку дітей з ООП для покращення якості освітніх послуг, підвищення їх доступності та забезпечення ефективного управління ресурсами. Доведено, що така система сприяє адаптації до кризових умов, створює основу для довгострокового планування та інтеграції з міжнародними платформами, що відкриває нові можливості для розвитку інклюзивної освіти в Україні.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, автоматизована система, централізована база даних, моніторинг, аналітика, прийняття рішень, адаптація до кризових умов.

**Abstract.** The article is devoted to a comprehensive analysis of the structure, functional capabilities, and development prospects of an automated system for accounting children with special educational needs (SEN) in Ukraine. The purpose of the study is to determine the optimal system architecture, its impact on educational management, and assess its effectiveness in the context of modern challenges, particularly during martial law. The study employs methods of systems analysis, comparative analysis of international experiences, and modeling. The research procedure included analyzing regulatory acts, scientific literature, and existing technological solutions to develop a conceptual model of the automated system.

The research results demonstrate that the proposed system enables the creation of a centralized database for accounting SEN children, monitoring their educational routes, planning, and evaluating the provision of correctional and developmental services. The system's main functions include accounting, planning, monitoring, analytics, and managing information about specialists providing services to children. Implementing the automated system will enhance the efficiency of management processes, ensure transparency in accounting, personalize educational services, and optimize resource usage. The

system is also adapted to operate in crisis conditions, which is a critical aspect given Ukraine's current challenges.

Particular attention is given to the system's technological foundation, which includes multi-level authentication, data protection mechanisms, scalability, and integration capabilities with other state platforms. The analysis of international experience in similar systems' implementation in EU countries confirmed that their use ensures data mobility, effective monitoring, and flexible educational planning. The practical value of the system lies in creating a transparent accounting mechanism that allows for quick responses to changing circumstances, ensuring the stability of educational services even in crisis situations.

The conclusions emphasize the importance of implementing an automated accounting system for SEN children to improve the quality of educational services, enhance their accessibility, and ensure efficient resource management. It has been proven that such a system facilitates adaptation to crisis conditions, lays the foundation for long-term planning, and integrates with international platforms, opening new opportunities for the development of inclusive education in Ukraine.

**Key words:** inclusive education, automated system, centralized database, monitoring, analytics, decision-making, adaptation to crisis conditions.

**Актуальність дослідження.** Впровадження автоматизованих систем обліку дітей з ООП набуває особливої актуальності в умовах збройної агресії Росії проти України, яка істотно вплинула на освітню систему країни. Значна кількість дітей змушена була змінити місце проживання, що створює проблеми для своєчасного реагування та забезпечення освітніх потреб. За даними аналітичного звіту, понад 40% дітей з ООП у постраждалих регіонах втратили доступ до регулярної освіти, що загострює потребу у швидкому зборі, збереженні та обробці даних про них (Бойчук Ю., Коваленко В., Сінопальнікова Н., Якуба Л., 2025).

У таких умовах автоматизовані системи відіграють ключову роль, забезпечуючи централізований облік і даючи змогу оперативно надавати якісну підтримку. Згідно з аналітичними даними, близько 50% закладів освіти в регіонах, що постраждали від воєнних дій, зазнали руйнувань, а їхні ресурси значно скоротилися. Такі системи дають можливість забезпечити прозорість обліку дітей з ООП та ефективність розподілу ресурсів навіть у складних умовах. Крім того, автоматизовані платформи допомагають відновлювати освітню інфраструктуру шляхом моніторингу доступності послуг та прогнозування їх потреби на основі

реальних даних. Це є критичним інструментом для відновлення освітньої системи в регіонах, які зазнали руйнувань, та для довгострокового стратегічного планування ресурсів (Бойчук Ю., Коваленко В., Лященко В., 2023).

Крім того, сучасні технології відкривають нові можливості для аналізу даних та моніторингу. Це передбачає використання бізнес-інтелекту (ВІ) для аналізу великих обсягів даних, прогнозування освітніх потреб і ресурсів. ВІ-платформи дають можливість створювати інтерактивні звіти, відстежувати динаміку прогресу учнів і швидко виявляти проблемні зони в освітніх процесах. Крім того, алгоритми машинного навчання можуть використовуватися для автоматизації аналізу даних, що допомагає вчасно реагувати на зміни та оптимізувати освітні стратегії. Використання автоматизованих систем дає змогу збирати, зберігати та обробляти інформацію про освітні потреби дітей, надані послуги, а також результати їхнього прогресу. Це сприяє швидкому реагуванню на зміни та підвищенню ефективності управління ресурсами. Наприклад, використання централізованих реєстрів дає можливість миттєво відстежувати зміни в освітніх маршрутах дітей, таких як зміна місця проживання або закладу освіти. Крім того, модулі прогнозування автоматично визначають потребу у фахівцях чи ресурсах в певному регіоні, що дає змогу освітнім закладам своєчасно реагувати на запити і уникати дефіциту послуг. З огляду на це, створення таких систем стає невідкладним завданням, яке має забезпечити більш точну й персоналізовану підтримку для кожної дитини з ООП.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури демонструє значний інтерес дослідників до автоматизації процесів в освітній сфері, особливо в контексті інклюзивної освіти. В останні роки з'явилося кілька важливих праць, які стали основою для розробки автоматизованих систем.

Ю. Бойчук, В. Коваленко, В. Лященко (2023) у своїй роботі «Інноваційні підходи до моніторингу освітніх послуг у системі інклюзивної освіти» наголошують на важливості інтеграції сучасних технологій для забезпечення прозорості та ефективності управління. Автори пропонують модель, що передбачає створення єдиного реєстру дітей з ООП та їх освітніх маршрутів. У дослідженні детально описано, як використання автоматизованих інструментів дає можливість

забезпечити безперервний контроль за навчальним процесом та розробляти персоналізовані освітні стратегії для дітей з ООП (Бойчук Ю., Коваленко В., Лященко В., 2023).

Н. Лопатинська (2022) у статті «Використання цифрових платформ у роботі інклюзивно-ресурсних центрів» аналізує можливості впровадження цифрових платформ для зберігання та моніторингу даних про дітей з ООП. Вона звертає увагу на ефективність таких платформ у зборі даних про надані послуги, що спрощує планування ресурсів і дає змогу виявляти проблеми в освітніх процесах (Лопатинська Н., 2022).

Е. Данілавічюте та В. Тарасун (2021) у монографії «Цифрові технології в логопедичній та психолого-педагогічній практиці» досліджують інтеграцію цифрових рішень у практику надання корекційно-розвиткових послуг. Вони пропонують використання модульних інформаційних систем для обліку, планування та оцінки ефективності роботи з дітьми, акцентуючи увагу на необхідності стандартизації даних для забезпечення сумісності між різними системами (Данілавічюте Е., Тарасун В., 2021).

Міжнародний досвід також демонструє ефективність автоматизованих систем. Дослідження А. Клейна (2020) «Цифрова трансформація в системах інклюзивної освіти» аналізує, як впровадження таких систем у країнах ЄС сприяє підвищенню якості освітніх послуг та оптимізації ресурсів. Особливу увагу автор приділяє забезпеченню мобільності учнів через інтеграцію з національними й міжнародними платформами (Клейн А., 2020).

Л. Прохоренко (2022) у статті «Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни» звертає увагу на критичну важливість адаптації освітніх платформ до умов кризових ситуацій, таких як війна. Автор пропонує підходи до забезпечення надійності зберігання даних та їх доступності в умовах переміщення дітей із зон активних бойових дій (Прохоренко Л., 2022).

Аналітичний звіт за результатами дослідження стану та якості інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в Харківській області, проведеного в межах імплементації проєкту Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) «Посилення

інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з інвалідністю, в Харківській області», розкриває важливість автоматизованих систем для моніторингу та підтримки дітей з ООП у кризових умовах. У звіті наголошено на необхідності інтеграції інформаційних платформ для обліку, підтримки та забезпечення доступу до освітніх послуг для внутрішньо переміщених осіб. Особливий акцент зроблено на мобільності даних і забезпеченні швидкого реагування на запити від освітніх закладів і батьків (Бойчук Ю., Коваленко В., Сінопальнікова Н., Якуба Л., 2025).

Отже, попередні дослідження демонструють актуальність і значні перспективи впровадження автоматизованих систем у сферу освіти дітей з ООП. Незважаючи на відмінності в підходах, усі автори сходяться на думці про необхідність централізованого обліку, персоналізованого підходу до дітей з ООП і використання сучасних цифрових технологій для підвищення якості освітніх послуг. Крім того, впровадження таких систем має базуватись на суворому дотриманні вимог захисту персональних даних (Дейт К., 2018). Ці технології повинні забезпечувати багаторівневу автентифікацію, шифрування інформації та обмеження доступу відповідно до ролей користувачів. Такі заходи захисту гарантують безпеку чутливих даних про дітей та підвищують довіру до системи серед фахівців освітніх установ.

Теоретичним підґрунтям розробки та впровадження автоматизованої системи обліку дітей з особливими освітніми потребами є низка нормативно-правових актів України, що регулюють питання освіти дітей з ООП та захисту прав дітей. Ці акти не лише забезпечують правові підстави для створення системи, а й визначають конкретні механізми її функціонування.

Закон України «Про освіту» (2017) встановлює засади функціонування системи освіти в Україні та підкреслює право кожної дитини на рівний доступ до якісної освіти. У статті 19 закону прописано забезпечення інклюзивного навчання як ключового механізму соціалізації дітей з ООП. Автоматизована система обліку виконує роль інструменту, який допомагає реалізувати цю норму через моніторинг доступності послуг (Бойчук Ю., Коваленко В., Сінопальнікова Н., Якуба Л., 2025).

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) деталізує питання організації освітнього процесу, акцентуючи увагу на створенні індивідуальних програм розвитку (ІПР) для дітей з ООП. Автоматизована система виконує ключову роль у цьому процесі, даючи змогу ефективно створювати, зберігати та оновлювати ІПР. Завдяки автоматизації педагоги отримують швидкий доступ до актуальної інформації, а адміністратори мають змогу контролювати відповідність програм освітнім стандартам. Це сприяє персоналізації навчального процесу та забезпечує прозорість у роботі закладів освіти.

Постанова Кабінету Міністрів України № 545 (2019) визначає порядок організації інклюзивного навчання, зокрема адаптацію освітнього середовища для дітей з ООП. Цей документ підкреслює необхідність створення доступного середовища, яке відповідає індивідуальним потребам кожної дитини. Автоматизована система забезпечує реалізацію цих вимог шляхом інтеграції механізмів обліку та моніторингу процесу адаптацій.

Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 (2021) регламентує діяльність інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), акцентуючи увагу на їх обов'язках щодо оцінювання дітей з ООП та складання висновків. Це дає змогу адміністраторам моніторити якість та своєчасність надання послуг, що підвищує прозорість процесів і довіру до роботи ІРЦ.

Закон України «Про захист персональних даних» (2010) встановлює основні принципи обробки персональних даних, які є критично важливими для забезпечення конфіденційності та безпеки інформації про дітей. У межах цього закону автоматизована система реалізує шифрування всіх даних, що гарантує захист інформації навіть у разі несанкціонованого доступу. Контроль доступу здійснюється через чітке розмежування ролей користувачів, що дає можливість кожному учаснику освітнього процесу отримувати доступ лише до необхідної інформації. Багаторівнева автентифікація, зокрема використання одноразових паролів та біометричних даних, забезпечує додатковий рівень захисту (Коннолі Т., Бегг К., 2020). Це дає змогу не лише відповідати вимогам закону, а й гарантувати довіру батьків, педагогів та адміністраторів до системи.

Отже, нормативна база створює необхідні умови для впровадження та функціонування автоматизованої системи, забезпечуючи її відповідність міжнародним стандартам і гарантії прав дітей

**Метою** статті є аналіз структури, функціональних можливостей та перспектив автоматизованої системи обліку дітей з ООП. Зокрема, мета передбачає визначення оптимальної архітектури системи, оцінку її впливу на освітній менеджмент, а також виявлення ключових проблем впровадження.

У процесі дослідження використовувалися такі **методи**:

1. Аналіз документів та літератури: систематичний аналіз нормативно-правових актів України та наукових праць, які стосуються інклюзивної освіти та автоматизації освітніх процесів.

2. Порівняльний аналіз: дослідження міжнародного досвіду впровадження аналогічних систем у сфері освіти, зокрема у країнах ЄС.

3. Моделювання: створення концептуальної моделі автоматизованої системи, що враховує особливості українського контексту.

**Результати дослідження.** Сучасні виклики у сфері інклюзивного навчання потребують впровадження ефективних інструментів, які забезпечують якісну підтримку дітей з особливими освітніми потребами. Одним із таких інструментів є автоматизовані системи обліку та моніторингу. У цьому контексті важливо проаналізувати наявні рішення, такі як загальноукраїнська автоматизована система «ІРЦ» та регіональні локальні системи, щоб зрозуміти їхні переваги та недоліки. Це дасть змогу запропонувати нову інтегровану систему, яка врахує досвід і усуне існуючі обмеження.

Автоматизована система «ІРЦ», створена на загальноукраїнському рівні, є важливим кроком у напрямі підтримки інклюзивного навчання. Вона спрямована на облік дітей з особливими освітніми потребами (ООП), моніторинг їхніх освітніх маршрутів та планування корекційно-розвиткових послуг. Однак на рівні регіонів використовуються локальні автоматизовані системи, які мають обмежений функціонал і не завжди відповідають сучасним викликам. Нижче розглянуто

переваги загальноукраїнської системи «ІРЦ», а також недоліки регіональних рішень (Бойчук Ю., Коваленко В., Сінопальнікова Н., Якуба Л., 2025).

Позитивні риси загальноукраїнської системи «ІРЦ»:

1. Централізований реєстр дітей з ООП. Система дає можливість створювати та підтримувати єдиний реєстр, який містить інформацію про дітей з ООП, які проходили комплексну оцінку в ІРЦ.

2. Можливості моніторингу та звітності. Загальноукраїнська система надає функції для збору статистичних даних про кількість дітей з ООП, типи освітніх труднощів і рівні підтримки. Ці дані дають змогу формувати аналітичні звіти та приймати обґрунтовані управлінські рішення.

3. Дотримання стандартів захисту даних. Система відповідає вимогам законодавства України щодо захисту персональних даних, включаючи шифрування інформації та багаторівневу автентифікацію користувачів. Це гарантує конфіденційність інформації про дітей.

4. Уніфікація процесів. Загальноукраїнська система забезпечує уніфікацію процедур оцінювання, обліку та планування, що спрощує взаємодію між різними освітніми установами (Бойчук Ю., Коваленко В., Сінопальнікова Н., Якуба Л., 2025).

Недоліки регіональних автоматизованих систем:

1. Фрагментація даних. Регіональні системи часто не інтегровані з центральними платформами, що призводить до фрагментації даних. Це ускладнює створення повного профілю дитини та моніторинг її освітнього маршруту, особливо у випадках зміни місця проживання.

2. Обмежений функціонал. Багато регіональних систем не забезпечують таких можливостей, як прогнозування потреб у фахівцях або ресурсах, аналітична підтримка чи інтеграція з іншими державними базами даних.

3. Недостатня технічна підтримка. Локальні системи часто страждають від нестачі технічної підтримки та ресурсів, що ускладнює їхнє впровадження та використання у повному обсязі.

4. Відсутність мобільності. Регіональні системи не підтримують можливості синхронізації даних або доступу до інформації через мобільні додатки, що обмежує зручність їхнього використання (Бойчук Ю., Коваленко В., Сінопальнікова Н., Якуба Л., 2025).

Аналіз існуючих систем підкреслює потребу у створенні нової інтегрованої автоматизованої системи, яка поєднає позитивні аспекти загальноукраїнської системи «ІРЦ» і усуне недоліки регіональних рішень. Основними напрямками розвитку нової системи мають стати:

1. Підвищення якості та актуальності даних.
2. Додаткові функції аналітики та прогнозування. Використання алгоритмів машинного навчання для аналізу даних і прогнозування потреб у фахівцях, ресурсах та послугах.
3. Підтримка мобільності. Нова система має підтримувати роботу в умовах змінних обставин, наприклад, переміщення дітей між регіонами або за кордон, забезпечуючи безперервність доступу до даних.
4. Робота в кризових умовах. Необхідно забезпечити можливість автономної роботи системи з подальшою синхронізацією даних у разі відновлення доступу до інтернету.
5. Зручність для користувачів. Розробка інтуїтивно зрозумілого інтерфейсу для адміністраторів системи (Бойчук Ю., Коваленко В., Лященко В., 2023).

Результати порівняльного аналізу міжнародного досвіду (на основі дослідження А. Клейна «Цифрова трансформація в системах інклюзивної освіти») показали, що адаптація подібних систем сприяє оптимізації освітніх послуг (Клейн А., 2020). Наприклад, у Швеції автоматизовані платформи дають змогу створювати індивідуальні освітні плани для кожної дитини, що значно підвищує ефективність роботи педагогів. У Німеччині використання подібних систем забезпечує координацію між різними освітніми установами, даючи змогу оперативно адаптувати навчальні маршрути дітей, які змінюють місце проживання (Бойчук Ю., Коваленко В., Сінопальнікова Н., Якуба Л., 2025).

Зокрема, використання автоматизованих систем у країнах ЄС дає можливість:

1. Забезпечити прозорість у процесі планування та реалізації освітніх програм. Наприклад, у Фінляндії система відстежує кожен етап реалізації індивідуальних програм розвитку дитини, забезпечуючи доступ до актуальної інформації.

2. Оптимізувати використання людських і матеріальних ресурсів. У Польщі автоматизація обліку дітей з ООП сприяє ефективному розподілу фахівців між школами та регіонами, що дає можливість знизити навантаження на освітні заклади.

3. Генерувати обґрунтовані управлінські рішення на основі зібраних статистичних даних. У Нідерландах аналіз даних, зібраних через автоматизовані системи, допомагає прогнозувати потреби в освітніх послугах на кілька років уперед, що дає змогу закладам освіти та державним органам діяти на випередження (Клейн А., 2020).

Результати дослідження вказують на значний потенціал впровадження автоматизованої системи обліку дітей з особливими освітніми потребами в Україні.

Основні досягнення можна резюмувати так: у ході дослідження було створено концептуальну модель автоматизованої системи, що передбачає кілька ключових елементів. Зокрема, система містить централізовану базу даних.

Централізована база даних є ядром автоматизованої системи обліку дітей з особливими освітніми потребами. Вона забезпечує зберігання, обробку та доступ до інформації, необхідної для планування, моніторингу та управління освітніми послугами (Дейт К., 2018). Основні складові бази даних:

База даних побудована на основі реляційної моделі даних, що дає можливість зберігати інформацію у форматі таблиць із чіткими зв'язками між ними. Цей підхід спрощує оновлення даних і забезпечує їх цілісність (Шрайбер М., Геллер К., 2020).

Також визначено використання таких типів сховищ даних для подальшої реалізації.

Операційні бази даних (OLTP) для щоденного обліку та моніторингу дітей з ООП. OLTP-системи оптимізовані для виконання великої кількості транзакцій, що дає можливість зберігати та оновлювати інформацію в реальному часі. Наприклад, педагоги можуть оперативнo додавати дані про відвідуваність, корекційно-розвиткові послуги чи зміну освітнього маршруту дитини. Адміністратори мають змогу швидко перевіряти поточні записи, формувати звіти для управління освітнім процесом, а також реагувати на запити батьків чи контролюючих органів. OLTP-системи забезпечують високу швидкість і точність обробки інформації, що є ключовим для ефективного управління у сфері освіти (Робертсон Дж., Карденас Л., 2021).

Аналітичні сховища даних (OLAP) для глибокого аналізу та прогнозування освітніх потреб і ресурсів. Ці сховища дають змогу накопичувати великі обсяги даних із різних джерел, забезпечуючи можливість багатовимірного аналізу. Наприклад, фахівці можуть використовувати OLAP для аналізу успішності учнів у різних регіонах, виявлення тенденцій у наданні освітніх послуг або оцінки впливу окремих програм на результати дітей з ООП. OLAP-системи також забезпечують створення інтерактивних звітів і візуалізацію даних, що спрощує прийняття управлінських рішень (Райт М., Томас Дж., 2019).

Сховища великих даних (Big Data) для роботи з великими обсягами інформації та автоматизації складних аналітичних процесів. Ці сховища дають змогу зберігати величезні обсяги різноманітних даних, що надходять у реальному часі з різних джерел, таких як школи, інклюзивно-ресурсні центри, батьківські опитування тощо. Big Data дають можливість використовувати передові алгоритми аналізу для виявлення прихованих тенденцій та закономірностей, які можуть залишатися поза увагою під час роботи з менш об'ємними даними. Наприклад, аналітика Big Data допомагає прогнозувати, які регіони потребуватимуть більше фахівців у найближчий період, або визначати типи підтримки, що мають найвищу ефективність для дітей з різними типами порушень. Крім того, Big Data сприяють побудові моделей довгострокового планування освітніх ресурсів і програм, з

урахуванням динаміки демографічних та соціальних змін (Робертсон Дж., Карденас Л., 2021).

Також, згідно з аналітичним звітом та додатковою інформацією від ІРЦ, було визначено окремі сутності для реалізації в моделі даних, такі як:

Профіль дитини: містить персональні дані (ПІБ, дата народження, місце проживання), загальні висновки ІРЦ за результатами проведеної комплексної оцінки, освітній маршрут (тип і місце закладу освіти, форма навчання), типи та обсяг отриманих корекційно-розвиткових послуг (логопед, психолог, тифлопедагог тощо).

Дані про фахівців: зберігається інформація про спеціалістів, які надають послуги (освіта, досвід роботи, місце основної діяльності, територіальна громада, де можливе надання послуг).

Освітні установи: реєстр закладів освіти із зазначенням їхніх ресурсів для дітей з ООП.

Дані про послуги: облік усіх корекційно-розвиткових послуг із деталізацією місця, часу та виконавця (Бойчук Ю., Коваленко В., Сінопальнікова Н., Якуба Л., 2025).

Функції бази даних:

1. Облік дітей з ООП: формування реєстру дітей з ООП із зазначенням їхніх освітніх маршрутів, отриманих послуг і спеціалістів, які працюють із ними. Дає можливість зберігати актуальну інформацію про дітей в одному місці, що зменшує дублювання інформації та мінімізує ризики втрати даних. Фахівцям це дає змогу швидко отримувати повний профіль дитини для побудови індивідуального плану навчання.

2. Моніторинг освітніх маршрутів: відстеження змін у навчальному закладі дитини, змін у формі навчання або кількості отриманих послуг. Забезпечує прозорість освітнього процесу, даючи можливість педагогам та адміністраторам миттєво отримувати інформацію про зміни. Це особливо важливо для швидкої адаптації індивідуальних планів дитини в разі переїзду або зміни закладу освіти.

3. Аналіз даних: генерація звітів про прогрес дітей, кількість наданих послуг, ефективність корекційних заходів. Дає можливість фахівцям аналізувати результати навчання та визначати сильні й слабкі сторони освітнього процесу для його покращення. Наприклад, аналіз ефективності логопедичних занять може сприяти адаптації підходів для досягнення кращих результатів.

4. Планування ресурсів: прогнозування кількості потрібних спеціалістів (логопедів, психологів тощо) та матеріальних ресурсів для закладу освіти. Ефективне планування дає змогу запобігти браку фахівців у конкретних регіонах і допомагає оптимально розподілити ресурси для надання якісних освітніх послуг. Наприклад, система може вказати на потребу в додаткових логопедах у певному закладі або регіоні.

Система базується на SQL-сервері, що забезпечує швидке зберігання та запитання даних. SQL-сервер є одним із найефективніших засобів управління базами даних, який дає змогу обробляти великі обсяги даних у реальному часі. Він забезпечує високу продуктивність та надійність, що є важливим для роботи з великим масивом даних, пов'язаних із дітьми з особливими освітніми потребами. Це дає можливість педагогам отримувати доступ до актуальної інформації за лічені секунди, що є особливо цінним в умовах кризових ситуацій (Коннолі Т., Бегг К., 2020).

Впроваджені механізми резервного копіювання для запобігання втраті даних. Резервне копіювання дає змогу створювати копії всієї бази даних або її окремих частин, що зберігаються у віддалених або захищених середовищах. У випадку технічних збоїв або аварійної ситуації дані можна швидко відновити, забезпечуючи безперервність роботи системи. Для педагогів це означає, що важлива інформація про дітей та надані послуги завжди буде доступна, навіть у випадку непередбачених обставин (Райт М., Томас Дж., 2019).

Використовується багаторівнева автентифікація для захисту персональної інформації. Цей механізм передбачає кілька рівнів підтвердження доступу до системи: логін і пароль, підтвердження через мобільний додаток або код із SMS. Для педагогів це означає, що їхні дані, а також інформація про дітей, захищено від

несанкціонованого доступу. Багаторівнева автентифікація гарантує безпеку навіть у разі втрати пароля або компрометації облікового запису (Коннолі Т., Бегг К., 2020).

Переваги централізації:

1. Централізована система дає можливість зберігати всі дані в одному місці, забезпечуючи швидкий доступ до необхідної інформації (Лопатинська Н., 2023).

2. Завдяки централізації даних фахівці можуть отримати доступ до актуальної інформації в межах своїх повноважень.

3. Зниження ймовірності дублювання та втрати інформації. Оскільки всі дані зберігаються у централізованій базі, зникає необхідність створення дублюючих записів або зберігання інформації в кількох місцях. Це не лише підвищує ефективність, а й мінімізує ризики втрати важливих даних, що критично важливо для дітей з ООП.

4. Централізована система дає змогу впроваджувати високі стандарти безпеки, охоплюючи шифрування, резервне копіювання та багаторівневу автентифікацію. Це забезпечує захист персональних даних дітей, доступ до яких можливий лише для уповноважених осіб (Бойчук Ю., Коваленко В., Сінопальнікова Н., Якуба Л., 2025). У випадках зміни місця проживання дитини або її переходу до іншого навчального закладу централізована база дає можливість оперативно оновлювати інформацію, зберігаючи цілісність освітнього маршруту дитини.

Аналіз продемонстрував, що об'єднання інформації про дітей з ООП у єдину централізовану базу значно підвищує ефективність процесів моніторингу. Зокрема:

1. легше відстежувати зміни в освітньому маршруті дитини, особливо в умовах внутрішнього переміщення через воєнні дії;

2. система спрощує взаємодію між інклюзивно-ресурсними центрами, освітніми закладами та органами управління освітою;

3. виділення бюджетних коштів на проведення корекційно-розвиткових послуг.

Виявлення бар'єрів впровадження. У ході дослідження було визначено ключові проблеми, які можуть виникнути на етапі впровадження системи в Україні:

1. низький рівень технічної підготовки персоналу освітніх закладів та інклюзивно-ресурсних центрів;
2. недостатнє фінансування для забезпечення належної технічної бази та навчання користувачів;
3. необхідність адаптації системи до умов воєнного часу, включаючи забезпечення роботи у віддаленому режимі та доступ до даних у кризових ситуаціях.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Автоматизована система обліку дітей з особливими освітніми потребами демонструє значний потенціал для покращення якості освітніх послуг і управлінських процесів у сфері освіти дітей з ООП. Підсумовуючи результати дослідження, можна зробити такі висновки.

Впровадження централізованої бази даних дає можливість ефективно управляти інформацією про дітей з ООП, їх освітні маршрути та отримані послуги, забезпечуючи оперативний доступ до актуальних даних для всіх учасників процесу.

Інтеграція міжнародного досвіду та адаптація до українських умов сприяють уникненню поширених проблем впровадження автоматизованих систем.

Використання таких систем дає змогу значно підвищити прозорість, точність і персоналізацію освітніх послуг.

Отже, перспективи подальших досліджень відкривають широкі можливості для вдосконалення автоматизованої системи обліку дітей з ООП. Їх реалізація сприятиме створенню сучасного, адаптивного та ефективного інструменту для забезпечення якості інклюзивної освіти в Україні.

1. Розширення функціональності. Інтеграція бізнес-інтелекту (ВІ) для покращення аналітики та прогнозування. ВІ-рішення можуть забезпечити

багатошарову візуалізацію даних, швидке виявлення трендів і прогнозування потреб у ресурсах.

2. Автоматизація управлінських рішень. Дослідження можливостей інтеграції алгоритмів штучного інтелекту для прийняття рішень на основі аналізу великих обсягів даних.

3. Адаптація до кризових умов. Подальша робота над системами, які можуть працювати в умовах обмеженого доступу до інтернету та ресурсів (зокрема, у віддалених регіонах або під час надзвичайних ситуацій).

4. Міжнародна інтеграція. Дослідження можливостей інтеграції українських систем із міжнародними платформами для забезпечення мобільності дітей з ООП у разі міграції.

Загалом, впровадження таких систем сприятиме не лише покращенню якості освітніх послуг, а й створенню більш ефективного освітнього середовища, орієнтованого на потреби дітей.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук, Ю., Коваленко, В., Сінопальнікова, Н., & Якуба, Л. (2025). *Аналітичний звіт за результатами дослідження стану та якості інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в Харківській області, проведеного в межах імплементації проєкту Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) «Посилення інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з інвалідністю, в Харківській області» (UKR/PSA2024395/PD2024482)*. Інформаційне видання. Харків.
2. Бойчук, Ю., Коваленко, В., & Лященко, В. (2023). Інноваційні підходи до моніторингу освітніх послуг у системі інклюзивної освіти. *Наука і освіта*, (3), 25–32.
3. Дейт, К. (2018). *Основи систем баз даних*. Київ: Видавничий дім «Наука», 2018.
4. Данілавічюте, Е., & Тарасун, В. (2021). *Цифрові технології в логопедичній та психолого-педагогічній практиці*. Київ: Освіта.
5. Коннолі, Т., & Бегг, К. (2020). *Основи проєктування баз даних*. (6-те вид.). Київ: Альянс.
6. Клейн, А. (2020). Цифрова трансформація в системах інклюзивної освіти. *Журнал освітніх систем*, 35(4), 12–18.
7. Лопатинська, Н. (2022). Використання цифрових платформ у роботі інклюзивно-ресурсних центрів. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (2), 15–22.

8. Лопатинська, Н. (2023). Інноваційні підходи до роботи з великими даними в інклюзивній освіті. *Науковий журнал освітніх технологій*, (5), 42–50.
9. Прохоренко, Л. (2022). Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни. *Наука і освіта*, (4), 50–58.
10. Робертсон, Дж., & Карденас, Л. (2021). Управління великими даними у сфері освіти. *Журнал сучасних технологій у навчанні*, 29(2), 85–95.
11. Райт, М., & Томас, Дж. (2019). Бази даних: основи проектування та управління. Київ: Освіта.
12. Шрайбер, М., & Геллер, К. (2020). Реляційні бази даних: архітектура та основи функціонування. Київ: Технології.

## REFERENCES

1. Boichuk, Y., Kovalenko, V., Sinopalnikova, N., & Yakuba, L. (2025). *Analitichnyi zvit za rezultaty doslidzhennia stanu ta yakosti inkluzyvnoi osvity ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v Kharkivskii oblasti, provedenoho v mezhakh implementatsii proiektu Dytiachoho fondu OON (YUNISEF) «Posylennia inkluzyvnoi osvity dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy, zokrema ditei z invalidnistiu, v Kharkivskii oblasti»(UKR/PCA2024395/PD2024482)* [Analytical report on the results of a study of the state and quality of inclusive education for children with special educational needs in the Kharkiv region, conducted within the framework of the implementation of the United Nations Children's Fund (UNICEF) project «Strengthening inclusive education for children with special educational needs, including children with disabilities, in the Kharkiv region»]. Informatsiine vydannia. Kharkiv. [in Ukrainian].
2. Boichuk, Y., Kovalenko, V., & Liashchenko, V. (2023). Innovatsiini pidkhody do monitorynhu osvitnikh posluh u systemi inkluzyvnoi osvity [Innovative approaches to monitoring educational services in the inclusive education system]. *Nauka i osvita*, (3), 25–32. [in Ukrainian].
3. Date, C. (2018). *Osnovy system baz danykh* [Fundamentals of database systems]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Nauka». [in Ukrainian].
4. Danilavichiute, E., & Tarasun, V. (2021). *Tsyfrovi tekhnolohii v lohopedychnii ta psykholog-pedahohichnii praktytsi* [Digital technologies in speech therapy and psycho-pedagogical practice]. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian].
5. Connolly, T., & Begg, C. (2020). *Osnovy proiektuvannia baz danykh* [Database design basics]. (6th ed.). Kyiv: Aliance. [in Ukrainian].
6. Klein, A. (2020). *Tsyfrova transformatsiia v systemakh inkluzyvnoi osvity* [Digital transformation in inclusive education systems]. *Zhurnal osvitykhn system*, 35(4), 12–18. [in Ukrainian].

7. Lopatynska, N. (2022). Vykorystannia tsyfrovyyh platform u roboti inkliuzyvno-resursnykh tsestriv [Using digital platforms in the work of inclusive resource centers]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, (2), 15–22. [in Ukrainian].
8. Lopatynska, N. (2023). Innovatsiini pidkhody do roboty z velykymy danymy v inkliuzyvni osviti [Innovative approaches to working with big data in inclusive education]. *Naukovyi zhurnal osvity i tekhnologii*, (5), 42–50. [in Ukrainian].
9. Prokhorenko, L. (2022). Inkliuzyvnist ta bezbariiernist v osviti osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh viiny [Inclusivity and accessibility in education for people with special needs in wartime]. *Nauka i osvita*, (4), 50–58. [in Ukrainian].
10. Robertson, J., & Cardenas, L. (2021). Upravlinnia velykymy danymy u sferi osvity [Big Data Management in Education]. *Zhurnal suchasnykh tekhnologii u navchanni*, 29(2), 85–95. [in Ukrainian].
11. Wright, M., & Thomas, J. (2019). Bazy danykh: osnovy proiektuvannia ta upravlinnia [Databases: Design and Management Basics]. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian].
12. Shraiber, M., & Heller, K. (2020). Reliatsiini bazy danykh: arkhitektura ta osnovy funktsionuvannia [Relational databases: architecture and fundamentals of functioning]. Kyiv: Tekhnologii. [in Ukrainian].

***Матеріал надійшов до редакції 15.02.2025р.***

**УДК 376:373.22/.24:005]001.53(477+430)**

**Ольга Волошина,**

науковий співробітник відділу компаративістики і міжнародних наукових зв'язків, аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

e-mail: [olha.voloshyna@ispukr.org.ua](mailto:olha.voloshyna@ispukr.org.ua)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-9298-8922>

**Olha Voloshyna,**

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

**Олег Орлов,**

кандидат психологічних наук,

провідний науковий співробітник відділу компаративістики і міжнародних наукових зв'язків,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
e-mail: [orlovoleh@gmail.com](mailto:orlovoleh@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0954-4402>

**Oleh Orlov, PhD,**

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

**Андрій Гончарук,**

науковий співробітник відділу компаративістики і міжнародних наукових зв'язків, аспірант,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
e-mail: [andrewpolm1@gmail.com](mailto:andrewpolm1@gmail.com)

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

**Andrii Honcharuk,**

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

**Ігор Попович,**

доктор психологічних наук, професор,  
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,  
старший науковий співробітник відділу компаративістики і міжнародних наукових зв'язків,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
e-mail: [ihorpopovych999@gmail.com](mailto:ihorpopovych999@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1663-111X>

**Ihor Popovych,**

Doctor of Psychological  
Sciences, Full Professor, Corresponding Member in the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine,  
Senior Research Fellow, Department of Comparative Research and International Scientific Relations  
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,  
м. Київ, Україна,  
вул. Берлінського 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

## **КОМПАРАТИВНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ: ДОСВІД УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ**

### **COMPARATIVE STUDY OF MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF INCLUSION: THE EXPERIENCE OF UKRAINE AND GERMANY**

**Анотація.** У статті проаналізовано досвід управління інклюзивними закладами дошкільної освіти України та Німеччини. Обґрунтовано необхідність впровадження європейського управлінського досвіду для розв'язання сучасних проблем дошкільної освіти в Україні. Здійснено огляд нормативних документів, які гарантують право на дошкільну освіту дітей з особливими освітніми потребами. Проаналізовано дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців із зазначеної проблематики.

Метою статті є здійснення компаративного аналізу управління інклюзивними закладами дошкільної освіти в Україні та Німеччині, виокремлення ефективних форм, методів та технологій управління, які успішно впроваджуються керівниками таких закладів.

На підставі результатів опитування керівників інклюзивних ЗДО (закладів дошкільної освіти) проаналізовано стан упровадження інклюзивного навчання в німецьких та українських закладах дошкільної освіти, зокрема визначено рівень сприйняття інклюзивного навчання управлінцями, стан комунікації між інституціями в контексті інклюзивного навчання, особливості фінансування дошкільної освіти в Україні та Німеччині, визначено проблеми, які найчастіше виникають у керівників закладів дошкільної освіти під час організації інклюзивного навчання, виокремлено ідеї, які можна застосувати в процесі управління тощо. Констатовано, що вдосконалення фінансової складової в українській дошкільній освіті зумовить розв'язання ряду проблем, які безпосередньо залежать від фінансового забезпечення.

У статті зроблено висновок, що процес організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти був і є складним як в Україні, так і в Німеччині, незважаючи на досвід, напрацювання та сучасні технології менеджменту.

**Ключові слова:** інклюзивне навчання; менеджмент; заклад дошкільної освіти; особливі освітні потреби; закордонний досвід; індекс інклюзії.

**Abstract.** The experience of managing inclusive preschool education institutions in Ukraine and Germany has been analyzed in the article. The necessity of implementing European managerial experience to solve contemporary problems of preschool education in Ukraine has been justified. A review of normative documents guaranteeing the right to preschool education for children with special educational needs has been conducted. Research by both domestic and foreign scholars on the topic has been analyzed.

The aim of the article was to conduct a comparative analysis of the management of inclusive preschool education institutions in Ukraine and Germany, identifying effective forms, methods, and management technologies that have been successfully implemented by the leaders of such institutions.

Based on the results of a survey conducted with the leaders of inclusive preschools, the state of inclusive education implementation in German and Ukrainian preschool institutions has been analyzed, including the level of perception of inclusive education by managers, the state of communication between institutions in the context of inclusive education, peculiarities of preschool education financing in Ukraine and Germany, as well as the problems most commonly faced by preschool leaders when organizing inclusive education. Ideas that can be applied in the management process have been identified. It has been stated that improving the financial component of Ukrainian preschool education will lead to solving several problems directly related to financial provision.

The article concludes that the process of organizing inclusive education in preschool institutions has been and remains complex both in Ukraine and Germany, despite the experience, developments, and modern management technologies available.

**Key words:** inclusive education; management; preschool education institution; special educational needs; foreign experience; inclusion index.

**Актуальність дослідження.** Освітня стратегія України, регламентована низкою нормативних документів, посвідчує вагоме значення дошкільної освіти в становленні та розвитку дитини. Дошкільна освіта – процес і результат всебічного розвитку, виховання, навчання, соціалізації дітей та формування у них необхідних життєвих навичок і компетентностей до початку здобуття початкової освіти (Закон України ..., 2024). Законом України «Про дошкільну освіту» гарантується право на здобуття дошкільної освіти та створюються можливості для його реалізації з урахуванням індивідуальних особливостей, особливих освітніх та інших потреб і

можливостей кожної дитини (Закон України..., 2024). Відповідно до Закону кожній дитині гарантується безоплатне здобуття дошкільної освіти у державних та комунальних закладах освіти. У Базовому компоненті дошкільної освіти наголошується на обов'язковості отримання дошкільної освіти (Міністерство..., 2012).

Одним із сучасних викликів в дошкіллі є інклюзивне навчання, адже з кожним роком чисельність дітей з особливими потребами збільшується, що приводить до стрімких змін у законодавстві та організації освітнього процесу. Відтак, Кабінетом Міністрів України схвалено «Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року», відповідно до якої вагомим значення набуває створення інклюзивного, безпечного, сприятливого для розвитку освітнього середовища, яке сприяє формуванню життєвих компетентностей, розвитку здібностей та обдарувань кожного незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, місця проживання, мови спілкування, соціального і майнового стану тощо (Кабінет..., 2024).

Дошкільна освіта України знаходиться нині на стадії реформування, а одним із шляхів до змін є впровадження передового досвіду зарубіжних науковців та практиків. Зарубіжна дошкільна освіта має надзвичайно потужний потенціал, особливої уваги заслуговує досвід Німеччини, нагадаємо, що вперше поняття «дитячий сад» було введено саме німецьким педагогом і дослідником Ф. Фребелем, завдяки зусиллям якого в 1837 році в м. Бад-Бланкенбург було відкрито перший простір для дітей 2-6 років, що мав назву «Kindergarten» (Марченко, 2022). Тож дослідження, аналіз та впровадження закордонного досвіду з питань дошкільної освіти беззаперечно є актуальністю сьогодення та вагомим внеском в процес реформування української освіти.

З огляду на це, **мета дослідження:** здійснити порівняльний аналіз управління інклюзивними закладами дошкільної освіти в Україні та Німеччині, виокремити ефективні форми, методи та технології управління, які успішно впроваджуються керівниками таких закладів.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Дослідженню дошкільної освіти присвячено чимало наукових праць відомих науковців, серед них К. Крутій, А. Марченко, О. Самсонова, Т. Соловійова, Н. Шматко та ін.; питання інклюзивного навчання відображені в роботах Л. Андрушко, В. Бондар, А. Висоцької, В. Гладуш, Е. Данілавічутє, В. Засенка, І. Калініченко, Г. Кравченко, Г. Луканської, В. Ляшенко, О. Мармази, Л. Прохоренко, О. Савченко, Т. Сак, Н. Софій та ін.

Беззаперечно, якість дошкільної освіти залежить від результативної управлінської діяльності, водночас існує низка проблем, які ускладнюють менеджмент інклюзивних закладів дошкільної освіти. Проблеми менеджменту в освіті вивчали Н. Гавриш, І. Зязюн, В. Кремень, Т. Лук'янова, А. Макаренко, О. Співаковський та ін. Вивченню закордонного досвіду присвячено дослідження І. Беха, О. Коваленко, Л. Козак, О. Літченко, Л. Маляр, А. Марченко, О. Ступак та ін.

Аналізуючи закордонний досвід, особливу увагу в контексті теми дослідження звертали на праці таких німецьких вчених, як Ф. Армстронг, С. Бейдер, Т. Бут, Л. Дерман-Спаркс, Л. Джексон, Б. Каліцкі, Х. Левін, Д. Мітчел, Х. Розенкеттер, Х. Россель, А. Сандер, К. Сейбел, У. М. Сендхоп, Д. Турані, Х. Фрайсе, Ф. Шмітт. Автори свідчать, що незважаючи на передовий досвід Німеччини в освіті, організація інклюзивного навчання викликає багато запитань та незрозумілостей. Утім науковці наполегливо працюють над дослідженням ефективних інструментів для впровадження інклюзії. Зокрема, одним із таких інструментів в закладах дошкільної освіти, на думку Х. Россель, є застосування індексу інклюзії. Цей індекс є відкритою колекцією показників і питань. Він розділений на кілька розділів, над якими може працювати поступово та модульно в будь-якому порядку будь-яка команда в установі, ставлячи за мету:

- створення інклюзивних культур;
- створення інклюзивних структур;
- розвиток інклюзивних практик (Rossel, 2023)

Авторами інструменту є науковці Великої Британії, які орієнтувалися на англійську школу, але згодом адаптовані версії посібника поширилися і в інших країнах. Про сильні сторони «Індексу інклюзії» говорять і вітчизняні науковці. Зокрема Г. Луканська вважає, що застосування цього інструменту – це припинення дискримінації у всіх її формах та гарантія рівного доступу до освіти (Інклюзивна освіта..., 2022).

Завдяки міжнародній співпраці стало можливим створення українськими науковцями, практиками та представниками влади української версії посібника, адаптованого для закладів дошкільної освіти. «Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад» спрямовано на організацію та розвиток інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти (Індекс інклюзії:..., 2013).

Отже, впровадження інклюзії в закладах дошкільної освіти залишається складним завданням попри чималу практику як в Україні, так і за кордоном. До того ж, воєнні дії в Україні ускладнюють організацію навчання, збільшуючи необхідність у додаткових заходах безпеки та тримаючи в постійній напрузі всіх учасників освітнього процесу. Водночас ці події спричинили виклики і для німецької освіти, адже з кожним днем в Німеччині росте кількість дітей, сім'ї яких вимушено залишають Україну, що призводить до збільшення потреби у підтримці, зокрема мовній. Так, у своїй праці У. М. Сендхоп наголошує, що сучасна система німецької освіти не враховує стрімку зміну частки дітей з міграційним походженням, а, отже, не є справедливою та інклюзивною для них. Вона вважає цю проблему викликом для німецьких освітян та пропонує переглянути та адаптувати освітні стандарти підвищення кваліфікації, зокрема в питаннях міжкультурної компетентності (Sandhop, 2023).

**Процедура та методи дослідження.** Дослідження відбувалося в такі етапи:

1. Планування та підготовка (на цьому етапі було визначено мету і завдання дослідження, обрано методи та інструменти, визначено об'єкт та обсяг дослідження, розроблено опитувальник «Оцінка управління інклюзивним закладом дошкільної освіти»).

2. Проведення дослідження (під час цього етапу проводився збір даних згідно з розробленим планом, онлайн-бесіди, круглий стіл, анкетування керівників інклюзивних закладів дошкільної освіти, зокрема було опитано 540 керівників українських закладів дошкільної освіти з різних областей України, надіслано запит до Федерального міністерства освіти і наукових досліджень Німеччини, за розглядом якого отримано відповіді, в наданні яких сприяв Німецький молодіжний інститут (DJI) – один із найбільших соціально-наукових дослідницьких інститутів в Європі).
3. Аналіз та обробка отриманої інформації (на цьому етапі відбувся аналіз отриманих даних. Інформація опрацьовувалася за допомогою статистичних методів, графічних зображень, компаративного аналізу тощо).
4. Результати (на цьому етапі було сформовано результати дослідження та підготовлено наукову статтю).

**Результати дослідження.** Освітня модель Німеччини відрізняється від української. Через устрій Німеччини значний вплив на освітні процеси мають федеральні землі. Це призводить до регіональних відмінностей у практичній роботі закладів освіти, зокрема і у впровадженні інклюзивного навчання. Попри ці розбіжності та попри всі виклики освітня система Німеччини вважається зразковою. В Україні ж, в результаті реформи децентралізації, об'єднані громади хоч і отримали автономність, проте основні напрями освітньої політики, стратегічні цілі та загальні принципи освітньої системи формує центральна влада.

Було створено запит «Оцінка управління інклюзивним закладом дошкільної освіти», який складався з низки питань для керівників інклюзивних закладів дошкільної освіти. Передусім, ми з'ясували особисте ставлення до інклюзивного навчання керівників, які його впроваджують. Було з'ясовано, що керівники як німецьких, так і українських закладів дошкільної освіти, загалом позитивно ставляться до інклюзії. За даними, які ми отримали від колег з Німеччини, лише 5,3% керівників дитячих садків скоріше негативно ставляться до інклюзивного

навчання (Grönke, ..., 2018). У порівнянні, за даними нашого дослідження – лише 4,3% українських керівників мають негативне сприйняття інклюзії (рис. 1).

Тобто керівники обох країн відкриті до інклюзивної освіти та відзначають її багатоаспектну користь для дітей з ООП.



*Рис. 1. Ставлення керівників закладів дошкільної освіти до інклюзії*

На запит щодо нормативно-правової бази в контексті інклюзивного навчання, якою управлінці керуються в роботі, німецькі колеги надали перелік таких нормативних документів: Конвенція ООН про права дитини, прийнята в 1989 році, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, яка була юридично імplementована через різні закони та реформи: поправка до SGB IX, поправка до Закону про рівність людей з інвалідністю (BGG), Національний план дій (NAP, 2011), Закон про інклюзію (2016), Федеральний закон про участь (2017), Закон «Про зміцнення здоров'я дітей та молоді». Крім того, закони 16 федеральних земель Німеччини можуть містити додаткові положення, які диференціюють національне законодавство в кожному конкретному випадку. Керівники українських закладів дошкільної освіти надали перелік законів та нормативних документів, якими користуються в процесі управління, зокрема це: Закон України «Про дошкільну освіту», Закон України «Про охорону дитинства», Положення про дошкільний навчальний заклад із змінами, внесеними постановою Кабінету Міністрів України від 29.07.2015 року №530 «Про внесення змін до Положення про дошкільний

навчальний заклад», Концепція розвитку інклюзивного навчання, затверджена наказом МОН України від 01.10.2010 року №912, Порядок комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах затверджено спільним наказом МОН України та МОЗ України від 06.02.2012 р. № 104/52, Примірне Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, затверджено наказом МОН України від 08.06.2018 р. №609, Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, затверджений Постановою КМ України від 10.04.2019 р. №530 із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ №769 від 28.07.2021 р., № 483 від 26.04.2022 р. тощо.

Як бачимо, українське законодавство не менш змістовне та сприятливе для розвитку інклюзивної освіти. Втім при виконанні законодавчих вимог щодо організації інклюзивного навчання виникає низка проблем та викликів. Зокрема, українські керівники часто стикаються з проблемою наповнюваності інклюзивних груп відповідно до законодавства, нестачею кваліфікованих кадрів, несвоєчасним фінансуванням оплати праці спеціалістів, які працюють з інклюзивними дітьми тощо.

Німецькі колеги однією з головних проблем дотримання законодавства називають саме організацію безбар'єрного середовища в дитячих садках, оскільки інфраструктурна система дитячих закладів ще не є достатньо інклюзивною. Іншою серйозною проблемою вважають нестачу кваліфікованих кадрів у сфері дошкільної освіти загалом, а особливо кваліфікованих працівників з відповідною спеціальною підготовкою. За даними дослідження TALIS Starting Strong брак кадрів є тягарем для самих керівників. Приблизно троє з п'яти вважають, що нестача педагогічного персоналу для забезпечення безперебійної роботи дитячого садка є особистим тягарем та ставить під загрозу їхню ефективність як керівників (Turani, ..., 2022: 160). До того ж, на прикладі Баварії можна побачити такі кадрові проблеми: більшість керівників баварських дитячих садків не звільнено або лише частково звільнено від групових обов'язків (Wölfl, ..., 2017: 17). Це означає, що вони мають

на управління менше часу, а розвиток інклюзії в закладі потребує часу та ресурсів на рівні керівництва.

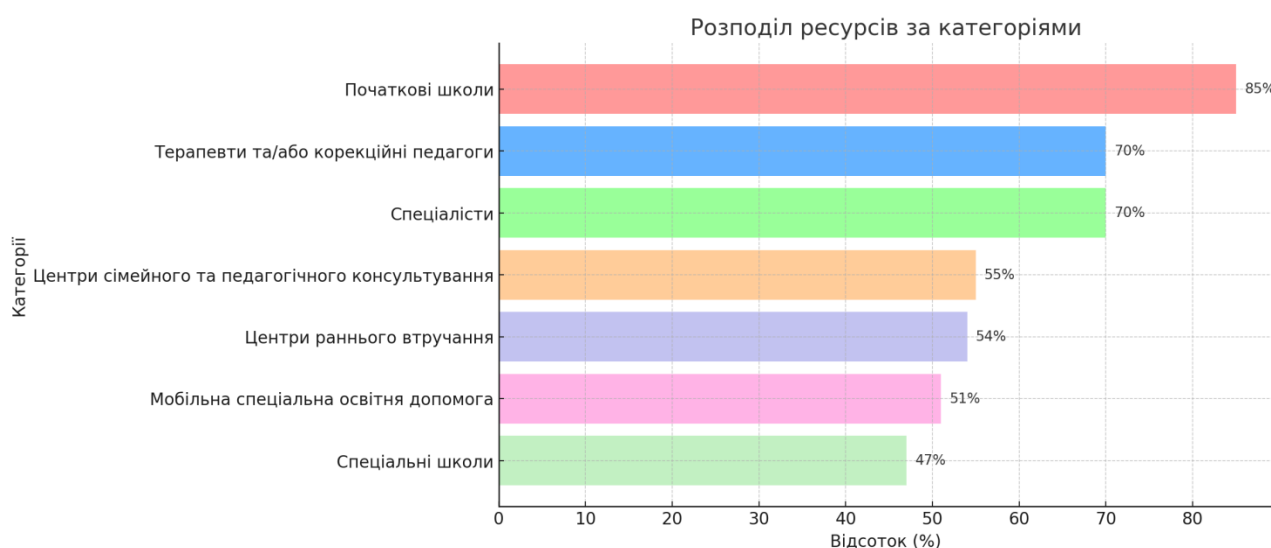
Україна ж сьогодні переживає важкі часи, спричинені військовою агресією сусідньої країни. Потреба в кваліфікованих кадрах з кожним днем зростає ще й через відтік українців до інших країн не лише в дошкіллі, а і в інших сферах, а мізерна заробітна плата дошкільників ще більше поглиблює кадрову проблему. В індивідуальних бесідах українські керівники повідомили, що досить складно знайти та втримати асистента вихователя та необхідних фахівців, так як низька оплата праці, а в деяких ЗДО навіть затримка виплат за корекційно-розвиткові заняття та особливості роботи з дітьми з ООП стають причиною звільнень з дошкільних закладів. Водночас значною проблемою є недостатній рівень кваліфікації фахівців, високий рівень стресу та вигорання, а в деяких випадках, за даними опитування, перешкодою на шляху управління стоїть опір педагогів впровадженню інклюзивного навчання через небажання змінювати стиль роботи.

Досліджуючи глибше стан фінансування німецької та української дошкільної освіти, було з'ясовано, що в Німеччині інклюзивні заклади дошкільної освіти отримують фінансування з різних джерел. Йдеться як про державне фінансування, так і інші джерела, такі як батьківські внески або фонди, пожертви, спадщина, спонсорські кошти, кампанії зі збору коштів батьками або опікунами. Багато українських керівників теж намагаються власними зусиллями покращувати фінансове забезпечення очолюваного закладу, створюючи благодійні рахунки, залучаючи до співпраці місцевий бізнес або небайдужих батьків, чи беручи участь у грантах. Проте, як німецькі, так і українські керівники не відчують себе достатньо поінформованими щодо процедури отримання грантової фінансової допомоги і висловлюють відповідну потребу в консультаціях.

Успішне впровадження інклюзії значною мірою залежить від багатопрофільної співпраці, яка вважається ключовим фактором успіху, тож важливим було дізнатися про стан комунікації між установами у сфері інклюзивного навчання.

В результаті дослідження було з'ясовано, що партнерами по співпраці німецьких дошкільних закладів на прикладі Баварії є:

- початкові школи (85%);
- терапевти (наприклад, ерготерапія та фізіотерапія) та/або корекційні педагоги (70%);
- спеціалісти (70%);
- центри сімейного та педагогічного консультування (55%);
- центри раннього втручання (54%);
- мобільна спеціальна освітня допомога (51%);
- спеціальні школи (47%) (Wölfel, ..., 2017: 33) (рис. 2).



*Рис. 2. Партнери по співпраці німецьких закладів дошкільної освіти на прикладі Баварії*

Труднощі у співпраці:

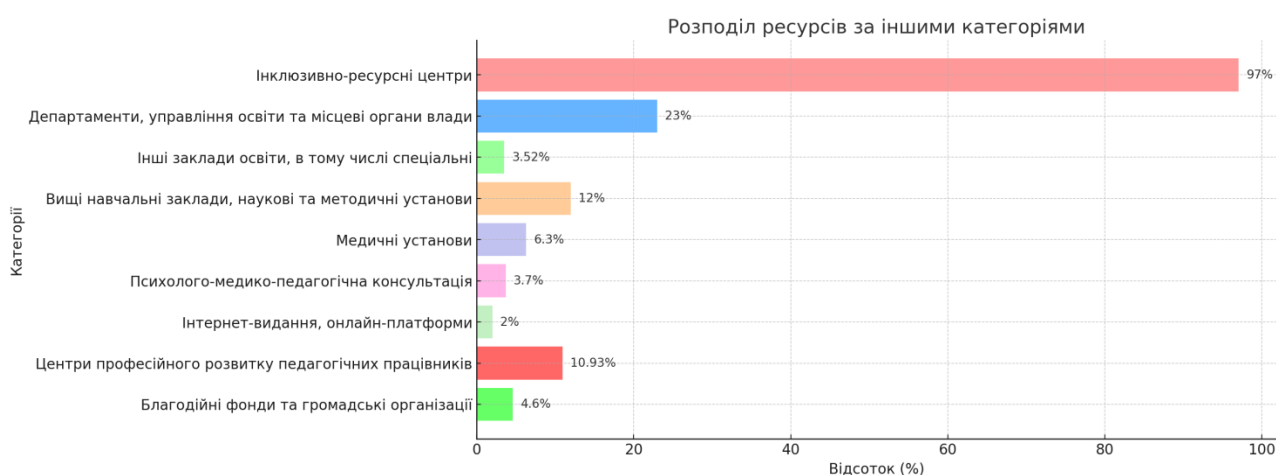
- зазвичай, не визначаються контактні особи та їх обов'язки;
- брак часу для налагодження зв'язків;
- відсутність приміщень (наприклад, для проведення дискусій та терапевтичних програм);
- труднощі у спілкуванні між педагогічно підготовленими працівниками дошкільних закладів та медичними або психологічними працівниками;

- система виставлення рахунків за медичні, психологічні та психотерапевтичні послуги робить співпрацю з денним стаціонаром фінансово непривабливою для закладів (Kißgen, ..., 2019).

Втім, незважаючи на труднощі у співпраці, рівень комунікації німецьких дошкільників з відповідними установами в контексті інклюзії є досить високим.

Українські ж заклади дошкільної освіти, згідно з опитуванням, здебільшого обмежуються співпрацею з інклюзивно-ресурсними центрами:

- інклюзивно-ресурсні центри (97%);
- департаменти, управління, відділи освіти та місцеві органи влади (23%);
- інші заклади освіти, в тому числі спеціальні (3,52%);
- вищі навчальні заклади, наукові та методичні установи (12%);
- медичні установи (дитячі лікарні, реабілітаційні центри) (6,3%);
- психолого-медико-педагогічна консультація (3,7%);
- інтернет-видання, онлайн-платформи (2%);
- центри професійного розвитку педагогічних працівників (10,93%);
- благодійні фонди та громадські організації (4,6%);
- не співпрацюють (5%) (рис. 3).



*Рис. 3. Партнери по співпраці українських закладів дошкільної освіти з питань інклюзії*

Українські керівники визначають такі труднощі у співпраці:

- відсутність інструкцій для чіткої координації між установами;

- бюрократія;
- розбіжності в розумінні та підходах до інклюзивної освіти;
- відсутність або перевантаження спеціалістів;
- територіальне розташування установ;
- фінансування.

Не менш важливим аспектом розвитку інклюзивної освіти є просування інклюзії. На думку німецьких колег, покращенню процесу організації інклюзивного навчання сприяє створення освітніх серверів, де керівники та фахівці дитячих садків можуть дізнатися про різні аспекти інклюзивної дошкільної освіти, численні спеціалізовані статті та колекція відповідних джерел інформації допомагають глибше зануритися в тему інклюзії, поширення інформаційних брошур та створення веб-сайтів, які містять додаткові цінні пропозиції та поради щодо розвитку інклюзивного навчання в дитячих садках, використання індексу інклюзії для впровадження інклюзивного навчання.

Українські керівники наголошують на важливості просвітницької роботи, особливо серед батьків дошкільнят, адже трапляються випадки несприйняття дітей з особливими потребами батьками нормотипових дітей.

У сучасних умовах управління як німецькими, так і українськими закладами дошкільної освіти відбувається з використанням сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій. За результатами нашого дослідження, широке застосування серед керівників українських ЗДО отримують автоматизовані системи управління, програми контролю за проходженням курсів підвищення кваліфікації, єдина атестаційна система, комунікаційні платформи для швидкого обміну інформацією з підлеглими та батьками тощо.

Під час дослідження було з'ясовано, що німецька сторона надавала більш розлогі та змістовні відповіді на запитання, водночас більшість українських управлінців відповідали досить стисло. На нашу думку, існує необхідність у підвищенні рівня обізнаності українських представників дошкільної освіти щодо важливості участі у вітчизняних дослідженнях. Втішним є те, що 95% опитаних висловили готовність до співпраці з науковцями.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, управління інклюзивними закладами дошкільної освіти має низку проблем та викликів. Як в Україні, так і в Німеччині успішному впровадженню та функціонуванню інклюзивного навчання перешкоджає відсутність безбар'єрного середовища та кадрового забезпечення.

Беззаперечно, ефективна система інклюзивної освіти в Україні можлива за умови поєднання різних факторів, насамперед посилення фінансування та кадрового забезпечення інклюзії. Сьогодні в Україні ці питання потребують нагального вирішення.

Не менш важливим є й постійне підвищення кваліфікації педагогів та управлінців, використання сучасних технологій в організації освітнього процесу, проведення регулярного моніторингу та аналізу ефективності впровадження інклюзивного навчання, впровадження та вдосконалення інклюзивних практик шляхом співпраці з науковцями, формування позитивного ставлення до інклюзії в суспільстві тощо.

Попри всі виклики ставлення керівників обох країн до інклюзії позитивне. Водночас німецька дошкільна освіта в контексті інклюзивного навчання може бути прикладом для України. Зокрема вартий уваги аспект комунікації між інституціями, дотичними до інклюзії, та досвід використання «Індексу інклюзії» в закладах дошкільної освіти.

Подальших досліджень потребує проблема впровадження «Індексу інклюзії» в українських закладах дошкільної освіти, питання комунікації та співробітництва у сфері інклюзивної освіти та розлоге вивчення питання цифровізації управління.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про дошкільну освіту», 6 червня 2024 р., № 3788-IX. (2024). Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20>
2. Міністерство освіти і науки України. (2012). *Базовий компонент дошкільної освіти в Україні*. Кабінет Міністрів України. <https://mon.gov.ua/ua/npa/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti>

3. Кабінет Міністрів України. (2024, червень 7). *Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024—2026 роки* (Розпорядження № 527-р). Офіційний сайт Кабінету Міністрів України. <https://www.kmu.gov.ua/ua/news/uriad-skhvalyv-nacjonalnu-strategiyu-rozvytku-inklyuzyvnoho-navchannya>
4. Марченко, А. (2022). Педагогічні ідеї Фрідріха Фребеля / А. Марченко, А. Боярська-Хоменко // *Персоналії у науково-педагогічному дискурсі : матеріали наук.-практ. конф. здобувачів першого (бакалавр.), другого (магістер.), третього (освіт.-наук.) рівнів вищ. освіти*, Харків, верес. 2022 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків. С. 61–63.
5. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: *Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка* (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.) / Упор. Удич З.І., Шульга І.М. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. 208 с.
6. Луканська, Г.А. (2022). ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТІ. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету: [збірник]. – Одеса: Видавничий дім, 207.*
7. Grönke, M., & Sarimski, K. (2018). Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderungen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 4–17. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000373>
8. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол.упорядників: Патрикеева О.О., Дятленко Н.М., Софій Н.З., Найда Ю.М. Під аг. ред. Шинкаренко В.І. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2013. 100 с. ISBN 978-966-2432-16-98.
9. Wölfl, J., Wertfein, M., & Wirts, C. (2017). IVO – *Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern: Kita-Ergebnisbericht* (IFP-Projektbericht 30/2017). Institut für Frühpädagogik. [www.ifp.bayern.de](http://www.ifp.bayern.de)
10. Turani, D., Seybel, C., & Bader, S. (2022). *Kita-Alltag im Fokus: Deutschland im internationalen Vergleich*. Beltz Juventa. <https://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6574-9>
11. Kißgen, R., Austerhmühle, J., Franke, S., Limburg, D., & Wöhrle, J. (2019). *Rheinland-Kita-Studie: Inklusion von Kindern mit Behinderung. Abschlussbericht*. Universität Siegen. Eine Studie im Auftrag des LVR-Landesjugendamtes Rheinland. [https://www.bildung.uni-siegen.de/rheinlandkitastudie/abschlussbericht\\_rheinlandkitastudie\\_final\\_190518.pdf](https://www.bildung.uni-siegen.de/rheinlandkitastudie/abschlussbericht_rheinlandkitastudie_final_190518.pdf)

## REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [Law of Ukraine «For Early Childhood Education»], 6 chervnia 2024 r., № 3788-IX. (2024). Verkhovna Rada Ukrainy. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20> [in Ukrainian].
2. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2012). Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini [Basic component of preschool education in Ukraine]. Kabinet Ministriv Ukrainy. <https://mon.gov.ua/ua/npa/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].
3. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024, cherven 7). Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii rozvytku inkluzyvnoho navchannia na period do 2029 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii na 2024—2026 roky [For approval of the National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period up to 2029 and approval of the Operational Plan for its Implementation for 2024—2026] (Rozporiadzhennia № 527-r). Ofitsiinyi sait Kabinetu Ministriv Ukrainy. <https://www.kmu.gov.ua/ua/news/uriad-skhvalyv-naczionalnu-strategiyu-rozvytku-inkluzyvnoho-navchannya> [in Ukrainian].
4. Marchenko, A. (2022). Pedagogichni idei Fridrikha Frebelia [Pedagogical ideas of Friedrich Frebel] / A. Marchenko, A. Boiarska-Khomenko // Personalii u naukovu-pedahohichnomu dyskursi : materialy nauk.-prakt. konf. zdobuvachiv pershoho (bakalavr.), druhoho (mahister.), tretoho (osvit.-nauk.) rivniv vyshch. osvity, Kharkiv, veres. 2022 r. / Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv. S. 61–63. [in Ukrainian].
5. Inkluzyvna osvita: ideia, stratehiia, rezultat: Materialy II Vseukrainskoi mizhdystsyplynarnoi naukovopraktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu na bazi inkluzyvno-resursnoho tsentru Ternopilskoho natsionalnoho pedagogichnoho universyteti imeni Volodymyra Hnatiuka [Inclusive education: idea, strategy, result: Materials of the II All-Ukrainian interdisciplinary scientific and practical conference with international participation based on the inclusive resource center of the Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University] (m. Ternopil, 20 zhovtnia 2022 r.) / Upor. Udych Z.I., Shulha I.M. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, 2022. 208 s. [in Ukrainian].
6. Lukanska, H.A. (2022). Osoblyvosti vprovadzhennia pryntsyviv inkluzii v osviti [Features of implementing the principles of inclusion in education]. Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu:[zbirnyk].Odesa: Vydavnychi dim, 207 [in Ukrainian].
7. Grönke, M., & Sarimski, K. (2018). Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderungen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 4–17. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000373> [in German].
8. Indeks inkluzii: doshkilnyi navchalnyi zaklad: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Inclusion index: pre-school educational institution: Early childhood education institution] / Kol.uporiadnykiv: Patrykeieva O.O., Diatlenko N.M., Sofii N.Z., Naida Yu.M. Pid ah.red.Shyнкarenko V.I. – K.: TOV Vydavnychi dim «Pleiady», 2013. 100 s. ISBN 978-966-2432-16-9 [in Ukrainian].

9. Wölfl, J., Wertfein, M., & Wirts, C. (2017). IVO – Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern: Kita-Ergebnisbericht (IFP-Projektbericht 30/2017). Institut für Frühpädagogik. [www.ifp.bayern.de](http://www.ifp.bayern.de) [in German].
10. Turani, D., Seybel, C., & Bader, S. (2022). *Kita-Alltag im Fokus: Deutschland im internationalen Vergleich*. Beltz Juventa. <https://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6574-9> [in German].
11. Kißgen, R., Austermühle, J., Franke, S., Limburg, D., & Wöhrle, J. (2019). *Rheinland-Kita-Studie: Inklusion von Kindern mit Behinderung. Abschlussbericht*. Universität Siegen. Eine Studie im Auftrag des LVR-Landesjugendamtes Rheinland [in German].

*Матеріал надійшов до редакції 5.02.2025р.*

**УДК: 376-056.36:616.8-056.7**

**Оксана Кисла,**

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

E-mail: [kisla0108@gmail.com](mailto:kisla0108@gmail.com),

ORCID ID: 0009-0004-2523-9146

**Oksana Kysla,**

PhD student at 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

м. Київ, Україна

вул. 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,

Berlinsky st., 9, 04060, Ukraine

## ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З СИНДРОМОМ РЕТТА

### PSYCHOCORRECTIONAL TECHNOLOGIES IN WORKING WITH CHILDREN WITH RETTE SYNDROME

**Анотація.** У статті розкривається питання використання дієвих психокорекційних технологій у роботі з дітьми з синдромом Ретта (СР). Представлено аналіз вітчизняних та зарубіжних літературних джерел, сучасних досліджень щодо проблем психолого-педагогічного супроводу дітей з означеної категорії. Акцентовано увагу на структурі порушення розвитку у дітей з СР, що зумовлено генетичним розладом та охоплює інтелектуальну, рухову та комунікативно-мовленнєву сфери. Розкрито стадії розвитку синдрому Ретта у дітей. Репрезентовано сучасні практики навчання та підтримки дітей з СР у корекційно-розвивальному середовищі. Детально представлено психокорекційні технології, які охоплюють різні напрями роботи з дітьми з СР: масаж, лікувальну гімнастику, арт-терапію, музикотерапію, гідротерапію, поведінкову та пісочну терапії, альтернативні комунікативні стратегії, розвиток комунікативних навичок. Наголошено на важливості раннього втручання та підтримки дітей з СР.

Акцентується увага на індивідуальному та комплексному підході до психолого-педагогічного супроводу дітей з СР в освітньому середовищі, що сприятиме поліпшенню якості їхнього життя та формуванню соціальних навичок. Доведено, що психокорекційна робота повинна здійснюватись системно та безперервно, що вимагає наполегливості та співпраці всіх залучених сторін.

Висвітлено питання організації, забезпечення комплексного корекційно-розвивального та реабілітаційного впливу на розвиток дітей з метою соціальної адаптації та формування життєво необхідних навичок. Акцентується увага на важливості злагодженої роботи фахівців, залучення батьків дітей з ООП у процес навчання та підтримки, надання психокорекційної допомоги дітям із СР. Представлено перспективи подальшого дослідження з окресленої проблематики.

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, синдром Ретта, психокорекційні технології, принципи навчання, психолого-педагогічний супровід, арт-терапія, музикотерапія, поведінкова та пісочна терапії, альтернативні комунікативні стратегії.

**Abstract.** The article reveals the issue of using effective psychocorrectional technologies in working with children with Rett syndrome (RS). An analysis of domestic and foreign literary sources, modern research on the problems of psychological and pedagogical support of children from the specified category is presented. Attention is focused on the structure of developmental disorders in children with RS, which is caused by a genetic disorder and covers the intellectual, motor and communicative-speech spheres. The stages of development of Rett syndrome in children are revealed. Modern practices of teaching and supporting children with RS in a correctional and developmental environment are presented. Psychocorrectional technologies are presented in detail, which cover various areas of work with children with RS: massage, therapeutic gymnastics, art therapy, music therapy, hydrotherapy, behavioral and sand therapy, alternative communication strategies, development of communication skills. The importance of early intervention and support for children with RS is emphasized.

The article focuses on an individual and comprehensive approach to psychological and pedagogical support for children with special needs in the educational environment, which will contribute to improving the quality of their life and the formation of social skills. It is proven that psychocorrectional work should be carried out systematically and continuously, which requires perseverance and cooperation of all parties involved.

The issue of organization, ensuring a comprehensive corrective, developmental and rehabilitation impact on the development of children with the aim of social adaptation and the formation of vital skills is highlighted. The article emphasizes the importance of coordinated work of specialists, involving parents of children with special needs in the process of education and support, and providing psychocorrectional assistance to children with special needs. Prospects for further research on the outlined issues are presented.

**Key words:** children with special educational needs, Rett syndrome, psychocorrectional technologies, principles of learning, psychological and pedagogical support, art therapy, music therapy, behavioral and sand therapy, alternative communication strategies.

**Актуальність дослідження.** Специфіка порушень розвитку у дітей з синдромом Ретта (СР) зумовлює виникнення багатьох соціально-адаптаційних труднощів, що створює низку бар'єрів у взаємодії дитини з оточуючим світом. У цьому контексті психічний та фізичний розвиток дітей з СР потребує окремого вивчення. Комплексний характер такого порушення та його вплив на міжособистісну взаємодію дитини з дорослими та однолітками потребує наукового

дослідження та систематизації практичного досвіду (Душка, 2022; Омельченко, 2020; І. Мартиненко, 2019; Н. Бабич, 2021; Скрипник, 2019; та ін.).

Структура порушення у дітей з СР зумовлена генетичним розладом та охоплює інтелектуальну, рухову та комунікативно-мовленнєву сфери розвитку. Дефіцит візуальної інформації, сенсорно-пізнавального та рухового досвіду ускладнюється їх інтелектуальною обробкою, створюючи специфічні утруднення під час взаємодії з навколишнім світом. Особливо негативний вплив такий дизонтогенез справляє на стан соціально-емоційної та пізнавальної сфери дитини, спричиняючи значне уповільнення та регрес психофізичного розвитку, зумовлює комунікативну обмеженість, яка деформує міжособистісні стосунки, викликаючи високу тривожність, аутичність та своєрідні поведінкові розлади (Т. Скрипник, Д. Шульженко, Н. Franclin, М. Dodds, А. Tracey та ін.).

Системне порушення пізнавального, комунікативно-мовленнєвого, фізичного та емоційно-вольового розвитку у дітей з СР потребує комплексного дослідження та вивчення. У цьому контексті відіграють важливу роль психокорекційні методики та технології, які поліпшують психофізичний стан та забезпечують оптимальний розвиток таких дітей (Г. Блеч, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Мартиненко, І. Омельченко, І. Сухіна, С. Трикоз, О. Чеботарьова та ін.)

Науковці та практичні фахівці наголошують на необхідності використання спеціальних технологій навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з синдромом Ретта, з урахуванням стану психофізичного розвитку, індивідуальних особливостей та можливостей, своєчасної корекційно-реабілітаційної допомоги.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Як засвідчують зарубіжні дослідження, розлад викликає неврологічну затримку розвитку, що виявляється у різноманітних порушеннях, таких як втрата цілеспрямованих рухів, набутого мовлення, апраксії, атаксії, дисфункціях дихання, м'язового тону та ін. Через тяжкий стан психофізичного розвитку, що обумовлений особливостями організації нервової системи осіб із СР, такі діти майже не включені в освітній процес, а отже, позбавлені різних форм навчання, що повинно забезпечувати передачу досвіду під

час наслідування та спілкування з дорослим, соціальної взаємодії, становлення соціальних стосунків (L. Jobe, S. White), позитивних контактів з однолітками (K. Koenig, L. Scahill).

Науковці та практичні фахівці наголошують на необхідності розробки спеціальних методів навчання дітей з синдромом Ретта, своєчасному та ефективному подоланні освітніх бар'єрів. Особливості розвитку у дітей з СР висвітлено у низці міжнародних досліджень, які підкреслюють важливість формування вокалізації (тону і ритму дихання), міміки, виразів обличчя, зорового контакту, тактильних сигналів, рухів рук, а також рухів тіла (U. Bhattacharya, W. Pradana, L. Meer). Незважаючи на врахування індивідуальних особливостей дітей з синдромом Ретта, спостерігаються значні труднощі в їхньому навчанні. Це пов'язано з недостатньою ранньою підтримкою, недостатньою інформованістю батьків щодо можливостей допомоги та необхідності корекційно-розвивальної роботи з такими дітьми.

Так, у дослідженні Т. Кларксона зі співавторами (2017) було спрямовано увагу на вивчення когнітивного та моторного розвитку дітей з СР, із застосуванням шкали Маллена для оцінки раннього розвитку дітей та використанням технології погляду очей (MSEL-A/ET) та тесту Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4), адаптованого для оцінки рецептивного словникового запасу у дітей з СР. Технологія стеження за очима може полегшити виконання як формальних, так і неформальних завдань, а також розширює можливості комунікації та взаємодії з такими дітьми.

Також у зарубіжній та вітчизняній практиці використовується метод *безпосереднього (неструктурованого) спостереження* за поведінкою дітей під час навчання та в побутових ситуаціях, який дає змогу детально оцінити пізнавальні та комунікативні здібності дітей з синдромом Ретта. Було доведено, що такі діти часто використовують різні засоби спілкування (наприклад, за допомогою зорового контакту, зображень, символів, міміки, жестів, мови тіла). Зоровий контакт є найпоширенішим методом, який використовують діти для комунікації, та потребує

додаткових досліджень, щоб знайти кращі способи покращення спілкування для дітей з СР.

**Метою статті** є висвітлення питання навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з синдромом Ретта на основі психокорекційних технологій в освітньому середовищі.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення досліджуваного матеріалу.

**Результати дослідження.** Синдром Ретта проявляється через різні важкі порушення, що охоплюють моторні, когнітивні та поведінкові аспекти. До основних симптомів належить втрата набутого мовлення та моторних навичок після початкового періоду нормального розвитку (D’Mello, 2023). Зазвичай це відбувається у віці від 6 до 18 місяців, коли дитина починає втрачати здатність говорити, ходити та використовувати руки для цілеспрямованих дій. Замість цього з’являються стереотипні рухи рук, такі як махання, стискання, тертя або потирання. Ці рухи часто повторюються і є характерними для синдрому Ретта.

У медичній та психолого-педагогічній літературі зазначено, що синдром Ретта – це прогресуючий розлад нервової системи, що пов’язаний з важкими порушеннями інтелектуального розвитку, спілкування, аутичною поведінкою та стереотипними рухами рук. Дефіцит візуальної інформації, сенсорно-пізнавального та рухового досвіду у дітей ускладнює їх інтелектуальну обробку, створюючи специфічні утруднення під час взаємодії з навколишнім світом

Незважаючи на складнощі, які супроводжують цей стан, діти із синдромом Ретта мають потенціал для навчання і розвитку за умови врахування їхніх особливостей розвитку, правильної підтримки та індивідуального підходу.

#### *Особливості розвитку дітей із синдромом Ретта*

Синдром Ретта проявляється у ранньому віці, зазвичай після періоду нормального розвитку до 6–18 місяців. Основні симптоми охоплюють:

- втрату моторних навичок, таких як здатність ходити чи використовувати руки;
- регрес мови або її повна втрата;

- рухові стереотипії, наприклад, скручування чи плескання руками;
- труднощі з координацією та балансом;
- можливі проблеми з диханням та судом.

У наукових працях (Л. Нойл, Б. Херберг Я. Асса, А. Rett, U. Bhattacharya, К. Jellinger, W. Pradana, L. Meer, N. Amoako, D. Nare та ін.) висвітлено низку супутніх захворювань у випадку синдрому Ретта, які потрібно враховувати у процесі психолого-педагогічного супроводу:

– порушення опорно-рухового апарату (деформації суглобів, сколіоз, порушення кістково-м'язової системи, знижений м'язовий тонус, що призводить до відсутності навичок ходьби та пересування та ін.);

– судомний синдром/епілепсія;

– проблеми з диханням;

– порушення сну;

– порушення зору;

– порушення слуху;

– проблеми шлунково-кишкового тракту;

– порушення функцій жування, ковтання;

– бруксизм;

– гіперкінези;

– остеопороз;

– кахексія та ін.

Незважаючи на ці виклики, діти з цим синдромом можуть демонструвати певні досягнення, виявляти інтерес до навколишнього світу, емоційний зв'язок із рідними та здатність до навчання за умови адаптації методів.

Соціальна взаємодія може бути обмеженою через труднощі в розумінні та вираженні емоцій (Cargi, et. al., 2024). Тому одним з найважливіших аспектів підтримки дітей із синдромом Ретта є розробка та впровадження методів, спрямованих на покращення їх взаємодії з оточенням.

У наукових працях Т. Мооре (2008) також наголошено на важливості навчання таких дітей у ранньому віці, акцентується увага на важливості системного

супроводу дітей з СР з народження. Автор доводить, що для оптимального розвитку дітей з СР необхідно зосередити увагу на забезпеченні для них сприятливих умов, відповідних методик впливу, починаючи з раннього віку.

Автори підкреслюють важливу роль раннього втручання, зокрема, – забезпечення розвивального середовища і процесу налагодження взаємовідносин у родині – а саме, прихильності, участі та чуйності, що має особливе значення для розвитку дітей. Діти з СР рідко ініціюють взаємодію, подаючи невизначні комунікативні сигнали, які дорослим важко інтерпретувати. З метою компенсації означених порушень дорослим потрібно ініціювати комунікативну взаємодію з дітьми, створюючи позитивну емоційну атмосферу та підтримуючи мотивацію до взаємодії.

Підтверджено, що багато аспектів благополуччя та функціонального стану дітей з синдромом Ретта залежить від раннього втручання (L. Constance, G. Daniel, L. Jeffrey, E. Kaufmann) та правильно організованої інтенсивної програми раннього розвитку, спрямованої на психокорекційну допомогу та мультимодальну підтримку таких дітей.

Раннє втручання являє собою міждисциплінарну, орієнтовану на сім'ю систему підтримки дітей раннього віку (від народження до трьох років) з порушеннями розвитку або ризиком їх виникнення. Мета такої системи полягає в покращенні розвитку дитини та підвищенні якості її життя в родині. Проект Національної асоціації раннього втручання (ANIP) за підтримки Фонду Галуста Гюльбенкяна (CGF) «Projeto Im-Intervin Mais Intervin Methor» спрямований на забезпечення якісної програми раннього втручання, що підвищує ймовірність позитивних результатів для розвитку дитини.

У сучасних дослідженнях (Гладченко, 2024; Душка, 2022; Омельченко, 2020; І. Мартиненко, 2019; Н. Бабич, 2021; Скрипник, 2019; Чеботарьова, 2024; та ін.), присвячених особливостям навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з комплексними порушеннями розвитку, звертається увага на використання різних психокорекційних технологій, спрямованих на розвиток когнітивних функцій,

загальної та дрібної моторики, формування мовлення та соціально-комунікативних навичок, гармонізації психоемоційного стану у дітей.

Спектр психокорекційних технологій, що застосовуються для роботи з дітьми із синдромом Ретта, досить широкий:

- **фізична терапія** (лікувальна гімнастика, масаж, гідротерапія та ін.);
- **поведінкова терапія**;
- **альтернативні засоби комунікації** (асистивні технології);
- **арттерапія**;
- **музикотерапія**;
- **пісочна терапія та ін.**

Використання психокорекційних технологій у роботі з дітьми із синдромом Ретта є важливим етапом активізації їхнього розвитку. Завдяки комплексному підходу та індивідуальним програмам можна досягти значних успіхів у розвитку та навчанні дітей, поліпшити якість їхнього життя. Важливо розуміти, що психокорекційна робота – тривалий процес, який потребує системності, терпіння, наполегливості та співпраці всіх залучених сторін.

### **Фізична терапія**

Індивідуальна програма фізичних вправ, розроблена спільно з лікарем, може стати важливою частиною реабілітації для дітей із синдромом Ретта. Регулярні заняття допомагають зміцнити м'язи, покращити рухливість суглобів та координацію рухів, а також зменшити м'язові спазми. Все це сприяє підвищенню самостійності та покращенню рухової мобільності дітей з синдромом Ретта.

*Лікувальна гімнастика та масаж* є ефективними методами реабілітації та сприяють:

- відновленню рухової активності: запобіганню контрактур та деформацій;
- нормалізації м'язового тону: зниженню спастичності та покращенню м'язового балансу;
- розвитку координації та балансу: поліпшенню вестибулярної функції;
- профілактиці ортопедичних ускладнень: запобіганню розвитку сколіозу та інших деформацій;

- стимуляції сенсорної системи: покращенню тактильної чутливості;
- покращенню кровообігу та лімфівідтоку: що сприяє живленню тканин та виведенню продуктів обміну;
- розвитку сенсорної інтеграції: шляхом стимуляції різних рецепторів шкіри;
- поліпшенню психоемоційного стану: завдяки розслабленню м'язів та зменшенню болю.

*Гідротерапія* (водна терапія) є ефективним методом для підтримки дітей із синдромом Ретта завдяки поєднанню фізичних, сенсорних і терапевтичних засобів впливу. Цей метод використовується для сприяння руховій активності, розслабленню та покращенню загального стану дитини не лише фізично, а й емоційно, забезпечуючи підтримку рухових функцій, сенсорного розвитку та соціальної взаємодії. Завдяки унікальним властивостям води покращуються рухові функції, зменшується м'язовий тонус, покращується настрій та психоемоційний стан. Вода знижує навантаження на суглоби, дає змогу виконувати рухи, які складні на суші, та створює умови для розслаблення.

### ***Поведінкова терапія (АВА-терапія)***

Дослідження АВА-технологій зосереджено на розумінні принципів поведінки та навчання дітей взаємодії через індивідуальний підхід на основі візуальних підказок та стратегій підкріплення, створення структурованого середовища, що покращує комунікативні навички, сприяє незалежності, зменшує тривогу у дітей, сприяє розвитку навичок самостійності, саморегуляції та позитивної поведінки, емоційної стійкості, що зрештою приводить до значного прогресу у формуванні соціальної поведінки у дітей. Основна мета АВА-терапії:

1. Впровадження позитивних методів підкріплення. У контексті візуальної підтримки позитивне підкріплення можна ефективно використовувати для закріплення бажаної поведінки та навичок. Завдяки послідовному застосуванню позитивного підкріплення діти можуть стати більш гнучкими у своїй поведінці та реакціях.

2. Використання підказок. Це передбачає надання підказок або вказівок, які допомагають успішно виконати завдання чи продемонструвати певну поведінку/емоцію.

*Зазначимо, що методи АВА-терапії потребують певної адаптації для дітей із синдромом Ретта:*

1. Розвиток комунікації. Навчити дитину вибирати предмети або висловлювати бажання за допомогою погляду, жестів, міміки, мови тіла, карток (PECS); невербальних засобів: міміки, зорового контакту, звуків, рухів тіла; альтернативних засобів комунікації (АДК); використання комунікативних пристроїв, візуальних підказок, технології відстеження погляду очей.

2. Позитивне підкріплення: використання винагороди за бажану поведінку (наприклад, спроби комунікувати); винагорода має бути індивідуально значущою (улюблений предмет, контакт із дорослим).

3. Навчання через ігрові дії: гра як основний метод навчання, оскільки діти краще реагують у невимушеній атмосфері.

4. Розбивка завдань: поділ складних дій на маленькі кроки (наприклад: спочатку тримати ложку, потім переносити її до рота).

5. Розвиток поведінкових навичок: формування бажаної поведінки, заохочення правильних реакцій через позитивне підкріплення (похвала, улюблена іграшка, музика); заміщення небажаної поведінки: заміна небажаних дій (наприклад, повторюваних рухів) прийнятною альтернативою.

6. Створення структурованого середовища: чіткі правила, розклад і стабільні умови, які знижують тривожність.

7. Розвиток адаптивних навичок: навчання базових навичок самообслуговування (наприклад, використання ложки, миття рук).

8. Підказки та поступове їх зменшення: використання фізичних, візуальних чи вербальних підказок для виконання завдань, які поступово зменшується.

9. Контроль над поведінкою: використання візуальних сигналів (карток, розкладів) для керування поведінкою; заміщення небажаної поведінки прийнятною альтернативою.

10. Роль батьків і спеціалістів: батьки активно залучаються до процесу навчання, щоб отримати рекомендації щодо взаємодії з дитиною в домашніх умовах; спеціаліст співпрацює з родиною для розробки індивідуального плану роботи.

Отже, АВА-терапія для дітей із синдромом Ретта допомагає покращити якість їхнього життя, розвивати адаптивні навички та підтримувати їхній соціальний і емоційний розвиток, які є ключовим для успіху, орієнтовані на сильні сторони дитини та досягнення індивідуально значущих цілей.

### *Альтернативні засоби комунікації*

Для підтримки дітей із синдромом Ретта використовуються різні терапії, які допомагають розвивати альтернативні способи комунікації та поліпшувати емоційну регуляцію. Синдром Ретта часто супроводжується когнітивними порушеннями, які проявляються через значні труднощі у навчанні та виконанні завдань, що потребують концентрації. Більшість дітей мають проблеми зі спілкуванням і взаємодією з іншими людьми (Voniati, et. al., 2023).

Діти з синдромом Ретта мають складний рівень комунікативної поведінки, в більшості використовують невербальні форми спілкування, різні рухи тіла, вирази обличчя, міміки, рухи очей і вокалізацію. Для того, щоб підтримати та покращити наявні види комунікації, використовують асистивні технології, які можуть бути корисними у роботі з дітьми з синдромом Ретта:

- *комунікатори*: пристрої, які перетворюють рухи або погляди дитини на слова або фрази. Це можуть бути як прості комунікатори з кнопками, так і складні системи з синтезом мови;
- *комп'ютери та планшети*: з використанням спеціального програмного забезпечення, комп'ютери та планшети можуть стати потужними інструментами для навчання, спілкування та творчості;
- *пристрої для управління навколишнім середовищем*: пульти дистанційного керування, перемикачі, сенсорні панелі – все це дає можливість дитині самостійно керувати світлом, телевізором, іграшками та іншими пристроями;

- *системи відстеження погляду*: дають змогу дитині вибирати слова або фрази за допомогою погляду;
- *програмне забезпечення для навчання*: спеціальні програми, які допомагають розвивати когнітивні навички, мову та соціальну взаємодію.

### ***Арттерапія***

Діти з синдромом Ретта часто відчують труднощі в соціальній взаємодії. Арттерапія є ефективним методом корекційно-розвиткової роботи з дітьми з СР. Вона сприяє всебічному розвитку особистості, покращує якість життя та сприяє соціальній взаємодії. Заняття сприяють розвитку комунікативних навичок (невербальних та вербальних), соціальній адаптації, набуттю навичок співпраці та взаємодії з оточенням. Методи арттерапії передбачають:

- пасивні техніки: малювання пальцями, пензликами, долонями, використання штампів, малювання за допомогою дорослого;
- активні техніки: створення композицій з різних матеріалів;
- кольоротерапія: використання кольору як засобу емоційного вираження;
- спільна співпраця: парна та групова робота;
- тактильні відчуття: робота з різноманітними текстурами.

Арттерапія є ефективним методом корекційно-розвиткової роботи для дітей з синдромом Ретта. Цей метод демонструє значний потенціал у покращенні психоемоційного стану дітей та сприяє їхньому всебічному розвитку. Заняття арттерапією сприяють розвитку соціальних навичок, таких як співпраця, взаємодія з іншими дітьми та дорослими. Це допомагає дітям відчувати себе більш включеними в соціальне середовище. Через творчість і самовираження арттерапія допомагає дітям з синдромом Ретта краще розуміти та управляти своїми емоціями, сприяє розвитку пізнавальних процесів, таких як увага, пам'ять, мислення. Робота з різноманітними матеріалами під час занять арттерапією сприяє розвитку дрібної моторики, що є важливим для багатьох аспектів життя. Розробка індивідуальної програми арттерапії з урахуванням особливостей кожної дитини сприяє

психофізичному розвитку дітей з СР. Доцільною є також інтеграція арттерапії в комплексну програму реабілітації дітей з синдромом Ретта.

### ***Музикотерапія***

У дослідженні Chou, et. al. вивчалася ефективність музичної терапії в полегшенні симптомів синдрому Ретта (Chou, et. al., 2019). У результаті було доведено, що терапія з використанням музики сприяла покращенню стану психофізичного розвитку, вербальної і невербальної комунікації та соціальної взаємодії у дітей із синдромом Ретта.

У низці зарубіжних досліджень (F. Constanti, M. Chou, U. Jacob, J. Pillay, E. Oyefeso та ін.) доведено позитивний вплив музикотерапії на психоемоційний розвиток дітей з СР. Музика допомагає дітям зосередитися, запам'ятовувати інформацію, краще зрозуміти навколишній світ, може істотно вплинути на розвиток комунікативних навичок. Авторами наголошено на певних перевагах музикотерапії для дітей з СР:

- створення безпечного простору: музичні заняття створюють атмосферу довіри та безпеки, де діти відчують себе розслаблено і готові до взаємодії;
- невербальне спілкування: музика дає можливість дітям виражати свої почуття та емоції без слів, використовуючи звуки, рухи та міміку;
- розвиток соціальних навичок: спільне музикування сприяє розвитку навичок співпраці, чергування, взаємодії з іншими людьми;
- підвищення мотивації: музика робить навчання цікавим і приємним, що підвищує мотивацію дитини до комунікації;
- покращення когнітивних функцій: музичні заняття стимулюють розвиток пам'яті, уваги, сприймання та мислення.

### ***Пісочна терапія***

Техніка малювання на піску є багатофункціональним методом, який сприяє комплексному розвитку дитини. Заняття з малювання на піску сприяють розвитку сенсорних систем, розвивають дрібну моторику, координацію рухів, забезпечують емоційне розвантаження, розвиток творчих здібностей. Крім того, малювання на піску має позитивний вплив на розвиток дрібної та загальної моторики, що сприяє

фізичному розвитку дитини з СР. Гра з піском є провідним методом психокорекційного впливу у разі емоційних і поведінкових порушень невротичного характеру. Отже, заняття з піском поліпшують емоційний та психомоторний стан дітей з СР.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Аналіз сучасних наукових досліджень та практичний досвід доводять ефективність різних психокорекційних технологій у роботі з дітьми з СР. Важливою умовою є комплексна допомога таким дітям, починаючи з раннього віку, охоплюючи сензитивні періоди їхнього розвитку. Рання діагностика та втручання є важливими для оптимізації розвитку дітей з синдромом Ретта. Міждисциплінарна співпраця спеціалістів та активна участь батьків є необхідними умовами успішної реабілітації та навчання дітей з СР. Комплексний підхід, що передбачає поєднання різних психотерапевтичних методів, дає можливість досягти оптимальних результатів, водночас підбір конкретних інтервенцій має здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Результати дослідження підтверджують в цілому ефективність використання психокорекційних технологій у роботі з дітьми з синдромом Ретта. Проте для повного розуміння механізмів впливу цих технологій на психофізичний розвиток дітей з СР необхідні подальші дослідження, що передбачають розробку індивідуальних адаптованих/модифікованих програм психокорекційної роботи з урахуванням особливостей розвитку кожної дитини, забезпечення комплексного корекційно-розвивального та реабілітаційного впливу для формування життєво необхідних навичок, створення інноваційних технологій для підтримки навчання та комунікації дітей з СР. Оскільки синдром Ретта є нейрогенетичним розладом, що впливає на розвиток мовлення, рухових і соціальних функцій, потребують подальшого дослідження спеціальні методи поведінкової терапії, асистивні технології та методи корекції та реабілітації, які значно покращують якість життя дітей з синдромом Ретта.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. (2020). Київ: ФОП Ференець В.Б. 44с. <https://bit.ly/2E3xuLJ>
2. 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 Ярмаченка НАПН України, 2023. 433 с. <https://lib.iitta.gov.ua/728670/>
3. 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>
4. Чеботарьова, О. (2024). Дошкільна освіта дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичне забезпечення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 2(25), 284-300. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.272>
5. D’Mello, S. (2023). Rett and Rett-related disorders: Common mechanisms for shared symptoms?. *Experimental Biology and Medicine*, 248(22), 2095–2108. <https://doi.org/10.1177/15353702231209419>
6. Capri, T., Dovigo, L., Semino, M., Lotan, M., Zamarrà, G., & Fabio, R.A. (2024). Use of a low-tech tool in the improvement of social interaction of patients with Rett Syndrome: an observational study. *Frontiers in Public Health*, 12, 1353099. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1353099>
7. Chou, M., Chang, N., Chen, C., Lee, W., Hsin, Y., Siu, K., & Hung, P. (2019). The effectiveness of music therapy for individuals with Rett syndrome and their families. *Journal of the Formosan Medical Association*, 118(12), 1633-1643 <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2019.01.001>
8. Constanti, F. (2015). Emotional effects of music therapy on children with special needs. *12A*, 178–183.
9. Jacob, U., Pillay, J., & Oyefeso, E. (2021). Attention span of children with mild intellectual disability: Does music therapy and pictorial illustration play any significant role?. *Frontiers in Psychology*, 12, 677–703.
10. International Rett Syndrome Foundation Accelerating Research, Empowering Families, <https://research.rettsyndrome.org/>
11. Neul, J., Kaufmann, W., & Glaze, D. (2011). Rettsyndrome: revised diagnostic criteria and nomenclature. *Ann Neurol*. Dec; 68(6).
12. Using Visual Supports at ABA Therapy Centers (2020), <https://www.myteamaba.com/resources/using-visual-supports-at-aba-therapy-centers>.

13. Voniati, L., Georgiou, R., Papaleontiou, A., Tsapara, A., Papadopoulos, A., & Tafiadis, D. (2024). Scoping Review of Communication Abilities of Children with Rett Syndrome in Daily Routine: A Communication Partners' Perspectives. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s41252-024-00407>

14. Wandin, H., Lindberg, P., & Sonnander, K., (2022). A trained communication use of responsive strategies in aided communication with three adults with Rett syndrome: A case report. *Frontiers in Psychology*, 13:989319. DOI:10.3389/psyg.2022.989319

## REFERENCES

1. Kontsepsiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku. (2020). [The concept of education of children of early and preschool age]. Kyiv: FOP Ferenets V.B. 2020. 44s. <https://bit.ly/2E3xuLJ> [in Ukrainian].

2. Prohrama rozvytku ditei rannoho ta doshkilnoho viku z intelektualnymy porushenniamy [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. Chebotarovo, I.V. Hladchenko. K., ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, 2023. 433 s. <https://lib.iitta.gov.ua/728670/> [in Ukrainian].

3. Chebotarova, O., & Kryvosheia, S. (2023). Formuvannia sotsialnykh ta zhyttievych kompetentnosti u ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku yak osnovy harmoniinoho rozvytku osobystosti. [Formation of social and life competencies in children with intellectual disabilities as the 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].

4. Chebotarova, O. (2024). Doshkilna osvita ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: navchalno-metodychne zabezpechennia. [Preschool education of children with special educational needs: educational and methodological support]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy.*, 2(25), 284–300. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.272> [in Ukrainian].

5. D’Mello, S. (2023). Rett and Rett-related disorders: Common mechanisms for shared symptoms?. *Experimental Biology and Medicine*, 248(22), 2095–2108. <https://doi.org/10.1177/15353702231209419> [in English].

6. Capri, T., Dovigo, L., Semino, M., Lotan, M., Zamarrà, G., & Fabio, R.A. (2024). Use of a low-tech tool in the improvement of social interaction of patients with Rett Syndrome: an observational study. *Frontiers in Public Health*, 12, 1353099. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1353099> [in English].

7. Chou, M., Chang, N., Chen, C., Lee, W., Hsin, Y., Siu, K., & Hung, P. (2019). The effectiveness of music therapy for individuals with Rett syndrome and their families. *Journal of the Formosan Medical Association*, 118(12), 1633–1643 <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2019.01.001>. [in English].
8. Constanti, F. (2015). Emotional effects of music therapy on children with special needs. *12A*, 17–183. [in English].
9. Jacob, U., Pillay, J., & Oyefeso, E. (2021). Attention span of children with mild intellectual disability: Does music therapy and pictorial illustration play any significant role?. *Frontiers in Psychology*, 12, 677–703 [in English].
10. International Rett Syndrome Foundation Accelerating Research, Empowering Families, <https://research.rettsyndrome.org/> [in English].
11. Neul, J., Kaufmann, W., & Glaze, D. (2011). Rettsyndrome: revised diagnostic criteria and nomenclature. *Ann Neurol. Dec*; 68(6). [in English].
12. Using Visual Supports at ABA Therapy Centers (2020), <https://www.myteamaba.com/resources/using-visual-supports-at-aba-therapy-centers> [in English].
13. Voniati, L., Georgiou, R., Papaleontiou, A., Tsapara, A., Papadopoulos, A., & Tafiadis, D. (2024). Scoping Review of Communication Abilities of Children with Rett Syndrome in Daily Routine: A Communication Partners' Perspectives. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s41252-024-00407> [in English].
14. Wandin, H., Lindberg, P., & Sonnander, K. (2022). A trained communication use of responsive strategies in aided communication with three adults with Rett syndrome: A case report. *Frontiers in Psychology*, 13:989319. DOI:10.3389/ps [in English].

**УДК: 376-056.263].011.2:004.738.5:316.722**

**Богдан Куліш,**

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

E-mail: [bogdankulish777@gmail.com](mailto:bogdankulish777@gmail.com)

ORCID ID [0009-0009-1030-7923](https://orcid.org/0009-0009-1030-7923)

Researcher [rid90837](https://orcid.org/0009-0009-1030-7923)

**Bohdan Kulish,**

postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,  
м. Київ, Україна 04060, вул. М. Берлінського, 9

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education  
and Psychology, the National Academy of  
Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine  
Street M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ  
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ  
10–12 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

**THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMING INFORMATION AND  
COMMUNICATION COMPETENCE IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN  
GRADES 10–12**

**Анотація.** У статті проаналізовано сучасне освітнє законодавство та праці вчених щодо проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10–12 класів з порушеннями слуху. Зазначено, що інформаційно-комунікаційні технології мають важливе значення для забезпечення освітньої та корекційно-розвивальної складових навчання учнів з порушеннями слуху, а формування у старшокласників з порушеннями слуху інформаційно-комунікаційної компетентності сприятиме реалізації однієї з основних вимог до якості сучасної освіти – уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, оволодіння навичками роботи з великими масивами інформації та інформаційною грамотністю і культурою.

Висвітлено зміст поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність», представлене у працях вчених та підходи до її формування в учнів з особливими освітніми потребами. Доведено, що володіння учнями 10–12 класів з порушеннями слуху інформаційно-комунікаційними технологіями дасть змогу подолати бар'єри на шляху до навчання, оскільки завдяки їм вони отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у доступному і прийнятному для них форматі, безбар'єрну комунікацію і взаємодію відповідно до особливих освітніх потреб цієї категорії учнів. Інформаційно-комунікаційні технології здатні допомогти учням з порушеннями слуху здійснити своє право на освіту, розкрити свій потенціал та реалізувати себе як особистість у суспільстві.

З'ясовано, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні школярів з порушеннями слуху сприяє розвитку і корекції психофізичних процесів: мислення, пам'яті, моторики, орієнтації в просторі; впливає на підвищення якості підготовки учнів з порушеннями

слуху до самостійного життя на основі формування базових компетентностей, набуття досвіду соціальної діяльності.

Обґрунтовано, що систематична робота над розвитком і вдосконаленням інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10–12 класів з порушеннями слуху дасть змогу розв'язати низку завдань, таких як: розвиток навичок впевненого користування цифровими технологіями для власної освітньої, а в подальшому і професійної діяльності; вдосконалення вміння критично працювати з інформацією, дотримуватися цифрової етики; можливість налагодити ефективну комунікацію як в очному, так і в дистанційному форматі, що є надзвичайно актуальним в сучасних умовах.

**Ключові слова:** учні 10–12 класів з порушеннями слуху, інформаційно-комунікаційна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, безбар'єрна комунікація.

**Abstract.** The article analyses the current educational legislation and the works of scientists on the problem of forming the information and communication competence of students with hearing impairments in grades 10–12. It is noted that information and communication technologies are important for ensuring the educational, correctional and developmental components of teaching students with hearing impairments. The formation of information and communication competence in high school students with hearing impairments will contribute to the implementation of one of the main requirements for the quality of modern education - the ability to navigate the information space, mastering the skills of working with large amounts of information, information literacy and culture.

The article highlights the content of the concept of 'information and communication competence' presented in the works of scholars as well as approaches to its formation in students with special educational needs. It is proved that the mastery of information and communication technologies by students with hearing impairments in grades 10–12 will help to overcome barriers to learning. This is because such technologies provide them with access to a variety of didactic materials in an accessible and acceptable format, barrier-free communication and interaction in accordance with the special educational needs of this category of students. Information and communication technologies can help students with hearing impairments to exercise their right to education, unlock their potential and realise themselves as individuals in society.

It has been found that the use of information and communication technologies in teaching students with hearing impairments contributes to the development and correction of psychophysical processes: thinking, memory, motor skills, spatial orientation; affects the quality of preparation of students with hearing impairments for independent living through the formation of basic competencies, gaining experience in social activities.

It is substantiated that systematic work on the development and improvement of information and communication competence of students with hearing impairments in grades 10-12 will allow solving a number of problems, such as: development of skills of confident use of digital technologies for their own educational and, in the future, professional activities; improvement of the ability to work critically with information, to adhere to digital ethics; the ability to establish effective communication both in face-to-face and remote formats, which is extremely important in modern conditions.

**Key words:** students with hearing impairments in grades 10–12, information and communication competence, information and communication technologies, barrier-free communication.

**Актуальність дослідження.** Сучасні тенденції розвитку інформаційного суспільства сприяють активному використанню інформаційно-комунікаційних технологій в освіті осіб з особливими освітніми потребами. Випускник закладу загальної середньої освіти повинен оволодіти: надважливими навичками критичного мислення і вмінням розв'язувати проблеми; комунікативними навичками та навичками співробітництва; інформаційною грамотністю (вмінням швидко та ефективно шукати інформацію, критично її оцінювати та творчо використовувати); інформаційно-комунікаційною грамотністю (використання комп'ютерних технологій як інструменту для спілкування, досліджень тощо). Досягнення цієї мети можливе шляхом формування однієї з ключових учнівських компетентностей, якою є інформаційно-комунікаційна компетентність (далі – ІК-компетентність). Формування інформаційно-комунікаційної компетентності у наш час стало одним із пріоритетних завдань державної освітньої політики.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблемам формування ІК-компетентності та підготовки вчителів до використання ІКТ в освітньому процесі присвячено праці В. Бикова (2014, 2020), А. Гуржія (2013), М. Жалдака (2011), Т. Коваль (2009, 2011), О. Кузьминської (2010, 2011), С. Литвинової (2015), Н. Морзе (2006, 2019), О. Овчарук (2013), О. Спіріна (2020), Ю. Триуса (2015), Л. Чернікової (2010) та ін.

Використання інформаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами висвітлено у працях Т. Дегтяренко (2025), Ю. Запорожченко (2016), О. Качуровської (2014), Б. Кравець (2017), О. Легкого (2002), С. Миронової

(2003), Ю. Носенко (2013), Н. Савінової (2015), Л. Черкасової, М. Шеремет (2001), І. Холковської (2007) та інших.

Дослідження ключових аспектів формування інформаційно-комунікаційної компетентності осіб з порушеннями слуху та варіативність застосування ІКТ під час навчання учнів із особливими освітніми потребами здійснювали Т. Бондаренко (2018), Г. Гордійчук (2018, 2021), В. Лобода (2010), С. Кирильчук, О. Мотилькова (2014), С. Нетьосов (2018) та інші автори.

**Метою статті** є розкриття теоретичних основ формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10–12 класів з порушеннями слуху.

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

**Результати дослідження.** Теоретичним підґрунтям для формування ІК-компетентності учнів 10–12 класів з порушеннями слуху є сучасне міжнародне та вітчизняне освітнє законодавство, а також праці вчених, присвячені зазначеній проблемі.

Варто наголосити, що системно компетентнісний підхід в освіті було представлено на початку 2000-х рр. у «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006 р.), Європейській довідковій рамковій структурі ключових компетентностей для навчання впродовж життя та документі «Освіта та підготовка в Європі: різні системи – спільні цілі» (2006 р.). Документами визначено 8 груп компетентностей для навчання впродовж життя, зокрема: 1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземними мовами; 3) математичну компетентність та компетентність у галузі науки і технологій; 4) цифрову компетентність; 5) уміння навчатися; 6) соціальну та громадянську компетентності; 7) відчуття ініціативи та підприємництва; 8) культурну обізнаність і самовизначення (Биков, Овчарук та ін., 2014).

Як бачимо, у країнах Європейського Союзу цифрова компетентність є однією з ключових у контексті навчання впродовж життя і визначена як здатність упевнено, критично і творчо використовувати інформаційно-комунікаційні

технології для досягнення цілей, що належать до сфери діяльності, зайнятості, навчання, дозвілля, участі у житті суспільства. Ця компетентність розглядається як трансверсальна, що сприяє досягненню інших компетентностей, які стосуються сфери мов, математики, вміння навчатися, культурної обізнаності тощо і належать до навичок 21 століття, що їх мають досягти всі громадяни, аби забезпечити активну участь у житті суспільства та його економічному розвитку (Локшина, 2009:1).

Значущість ІК-компетентності засвідчує увага до проблеми її формування з боку міжнародних організацій, зокрема Міжнародної асоціації оцінювання навчальних досягнень (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA), Організації з економічного співробітництва та розвитку ОЕСР (Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD), які здійснюють моніторингові дослідження інформаційно-комунікаційної компетентності учнів закладів освіти в країнах Європи (Локшина, 2009).

Варто зазначити, що Україною ратифіковано основні міжнародні документи у сфері забезпечення прав дітей та прав людей з інвалідністю, згідно зі світовими стандартами освіти, соціального захисту та охорони здоров'я.

Актуальними для нашого дослідження вважаємо положення «Конвенції про права осіб з інвалідністю», прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН 13.12.2006 р. і ратифікованої Верховною Радою України 16.12.2009 р. Вона визначає обов'язок нашої держави щодо реалізації інклюзивної моделі освіти. Статтею 9 Конвенції вимагається від держав-учасниць вжити належних заходів для забезпечення особам з інвалідністю доступу нарівні з іншими до фізичного оточення, до транспорту, до інформації та зв'язку, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій і систем, а також до інших об'єктів і послуг, відкритих або таких, що надаються населенню, як у міських, так і в сільських районах (Конвенція про права осіб з інвалідністю, 2009).

У 2016 р. Європейською комісією було розроблено Рамку цифрової компетентності для громадян, яка стала орієнтиром для важливих державних документів, що унормовують основні підходи до реформування освіти в Україні з

урахуванням вітчизняного соціального, економічного, культурного контексту. Нині міжнародною педагогічною спільнотою порушується питання щодо розроблення уніфікованої рамки, базових стандартів з ІКТ, що сприятимуть розвитку національної освітньої політики та забезпеченню якісного рівня освіти (Локшина, 2009).

Сучасне законодавство в галузі освіти та освітні стандарти в Україні більшою мірою ґрунтуються на міжнародних документах, але не обмежуються ними. У Законі України «Про освіту» (2017 р.) надано визначення терміну «компетентність» – це «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон України про освіту, 2017: 3).

Увага до компетентісного підходу сприяла тому, що наукова та освітянська громадськість виокремила ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності, які впливають на особисту реалізацію та життєвий успіх особистості упродовж усього життя. Так, у Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.) визначено одинадцять ключових компетентностей, якими повинен оволодіти випускник закладу середньої освіти, серед яких й інформаційно-комунікаційна компетентність. Цю компетентність віднесено до інформатичної освітньої галузі. У документі зазначається, що «інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій для власного розвитку і спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності», а також зазначено, що «формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, зміст якої є інтегративним, відбувається у результаті застосування під час вивчення всіх предметів навчального плану діяльнісного підходу. Навчальними програмами обов'язково передбачається внесок кожного навчального предмета у формування зазначеної компетентності» (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України 14.12.2016 р. № 988-р) передбачено формування в учнів таких ключових компетентностей: спілкування державною мовою (і рідною у разі відмінності); спілкування іноземними мовами; математичної грамотності; компетентності у природничих науках і технологіях; уміння вчитися все життя; соціальних і громадських компетентностей; підприємливості; загальнокультурної грамотності; екологічної грамотності і здорового способу життя та інформаційно-цифрової компетентності. Інформаційно-цифрова компетентність «передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; оволодіння інформаційною і медіа-грамотністю, основами програмування, алгоритмічного мислення, роботою з базами даних, навичками безпеки в інтернеті та кібербезпеки, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)» (Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, 2016).

У документі зазначається, що саме інформаційно-комунікаційні технології сприяють інтенсифікації освітнього процесу в школі, підвищенню мотивації учіння, формуванню в учнів уміння і навички оперувати і керувати інформацією, швидко приймати рішення, застосовувати набуті знання на практиці. Наголошується також, що використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі Нової української школи сприятиме формуванню інформаційно-цифрової компетентності учнів, основ інформаційної культури, надбанню умінь життєво необхідних компетентностей, розвиває в учнів критичне мислення, емоційний інтелект, творчу активність, ініціативність, самостійність, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу.

Водночас Законом України «Про освіту» (ст. 1, 3, 19, 20) передбачено, що засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності серед інших передбачають:

- забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності;
- розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами;
- доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою.
- право на доступ до публічних освітніх, наукових та інформаційних ресурсів, у тому числі в мережі «Інтернет», електронних підручників та інших мультимедійних навчальних ресурсів (Закон України «Про освіту», 2017).

Реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти потребує забезпечення безбар'єрного доступу до закладів освіти та організації безпечного інклюзивного освітнього середовища. Проте перед багатьма громадянами України з особливими освітніми потребами виникають певні бар'єри у реалізації своїх прав, отриманні доступу до публічних послуг та повноцінної участі у суспільному житті. Ці бар'єри наявні у кожній сфері життя людини, зокрема ускладнений доступ до громадського транспорту та об'єктів фізичного оточення, відсутність адаптації інформації, сайтів та додатків для всіх громадян, суспільне несприйняття, бар'єри у доступі до освіти, працевлаштування. Особливо відчутними ці проблеми є для осіб з особливими потребами, зокрема осіб з порушеннями слуху. Доступ до публічної інформації є недостатньо адаптованим для таких осіб.

Тож важливим для розвитку освіти осіб з особливими потребами стало видання Указу Президента України «Про забезпечення створення безбар'єрного простору в Україні», створення Ради з безбар'єрності при Кабінеті Міністрів України; прийняття Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. На рівні законодавства безбар'єрність визначається

як загальний підхід до формування та імплементації державної політики для забезпечення безперешкодного доступу всіх груп населення до різних сфер життєдіяльності (Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, 2021).

У документі інформаційну і цифрову безбар'єрність віднесено до стратегічних напрямів розвитку безбар'єрного простору в Україні.

Інформаційна безбар'єрність передбачає доступ для осіб з особливими потребами незалежно від їх функціональних порушень чи комунікативних можливостей до інформації в різних форматах та з використанням таких технологій як шрифт Брайля, великошрифтовий друк, аудіодискрипція (тифлокоментування), переклад жестовою мовою, субтитрування, формат, придатний для зчитування програмами екранного доступу, формати простої мови, легкого читання, засоби альтернативної комунікації.

Цифрова безбар'єрність потребує розширення доступу до цифрової інфраструктури, підвищення рівня цифрової грамотності населення, розроблення програм та інфраструктури цифрової освіти, у тому числі й для осіб з особливими потребами, а також адаптації програм навчання цифрових навичок з урахуванням доступності для осіб з порушеннями зору, слуху, рухової активності та когнітивними порушеннями (Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, 2021).

Тож оволодіння старшокласниками з порушеннями слуху інформаційно-комунікаційними технологіями дасть змогу подолати бар'єри на шляху до навчання, оскільки завдяки їм вони отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у доступному і прийнятному для них форматі, безбар'єрну комунікацію і взаємодію відповідно до особливих освітніх потреб цієї категорії учнів.

Інформаційно-комунікаційні технології сьогодні здатні допомогти учням з порушеннями слуху здійснити своє право на освіту, розкрити свій потенціал та реалізувати себе як особистість у соціальному способі життя.

В Україні упродовж останніх років помітно активізувались наукові дослідження з проблем формування ІК-компетентності в учасників освітнього процесу.

Сутність поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» різні вчені трактують по-різному. Разом із поняттям «інформаційно-комунікаційна компетентність» часто використовуються такі поняття, як «інформаційна компетентність», «цифрова компетентність», «інформаційно-цифрова компетентність», «комп'ютерна компетентність», «комп'ютерна грамотність», «інформаційна грамотність», «інформаційно-технологічна компетентність», «інформаційна культура».

У працях вчених поняття інформаційно-комунікаційної компетентності не зводиться лише до технологічної або цифрової галузі, воно містить різні аспекти, до яких належать соціальна сфера, галузь комунікацій, ціннісні та громадянські аспекти життєдіяльності людини. Вважаємо, що саме з цим пов'язана така синонімія у визначенні досліджуваного поняття.

Так, О. Спірін вважає терміни «комп'ютерна компетентність», «інформаційно-комп'ютерна компетентність», «інформаційно-технологічна компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність» синонімічними до терміну «інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність» або «ІКТ-компетентність» і визначає її як «підтверджену здатність особистості автономно і відповідально використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язання суспільно значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності» (Биков, Спірін, Овчарук, 2010: 46).

О. Овчарук стверджує, що ІК-компетентність треба розуміти як «сукупність знань і розуміння, умінь і навичок, а також особистісних ставлень і ціннісних орієнтацій людини у галузі інформаційно-комунікаційних технологій та здатність автономно і відповідально демонструвати їх для практичної, професійної діяльності та навчання упродовж життя» (Биков, Спірін, Овчарук, 2010. 32). Аналізуючи зарубіжні системи освіти, О. Овчарук наголошує, що в межах поняття

ІК-компетентність лежать також такі поняття: цифрова грамотність (digital literacy), технологічна грамотність (technology literacy), інформаційна та технологічна грамотність (information and technology literacy), ІКТ-компетентність інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність, ІКТ-навички – інформаційно-комунікаційно-технологічні навички (ICT skills) та інші (Овчарук, 2013: 5).

Важливими для нашого дослідження та доцільним для врахування у процесі розроблення методики формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10–12 класів з порушеннями слуху є теоретичні положення щодо складників інформаційно-комунікаційної компетентності. Зокрема, дослідник С. Петренко, досліджуючи інформаційно-цифрову компетентність в контексті Нової української школи виокремлює 5 її складників:

– інформаційну грамотність (сукупність знань, умінь і навичок, необхідних людині для ефективного пошуку, оцінювання, використання та передавання інформації в епоху цифрових технологій, а також критичне оцінювання джерел інформації з позиції достовірності, авторитетності та актуальності);

– комунікацію і співпрацю (навички ефективного спілкування, передавання здобутої інформації іншим різними цифровими способами, охоплюючи цитування і правильне оформлення джерел);

– створення цифрового контенту (використання цифрових технологій та мультимедійних інструментів для створення освітніх матеріалів і проєктів: презентації, блоги, вебсайти, аудіо- й відеоматеріали, цифрові оповідання, ігри й симуляції, соціальні медіа. Цей процес може сприяти більш інтерактивному та захопливому навчанню, а також розвитку різних компетенцій);

– безпеку (розуміння основних принципів етики у сфері інформаційних технологій та безпеки даних);

– розв'язання проблем (здатність отримувати якісну інформацію з різних джерел, об'єднувати її та використовувати для розв'язання конкретних завдань і ухвалення обґрунтованих рішень) (Петренко, 2017, с. 149).

Дослідники Л. Коношевський та О. Коношевський виділяють такі показники інформаційно-комунікаційної компетентності: готовність до освоєння практично необмеженого обсягу інформації й аналітичної обробки цієї інформації; прагнення до формування і розвитку особистих творчих якостей; наявність високого рівня комунікативної культури (у тому числі комунікації за допомогою інформаційних засобів), теоретичних представлень і досвіду організації інформаційної взаємодії, здійснюваної в режимі діалогу «людина-комп'ютер»; готовність до спільної зі всіма суб'єктами інформаційної взаємодії освоєння наукового і соціального досвіду, спільної рефлексії й саморефлексії; освоєння культури здобуття, відбору, зберігання, відтворення, представлення, передачі й інтеграції інформації (в тому числі в межах вибраної наочної галузі) (Коношевський Л., Коношевський О, 2013: 41–42).

Здебільшого, стверджує О. Овчарук, дослідники під поняттям ІК-компетентності розуміють доведену здатність працювати індивідуально або колективно, використовуючи інструменти, ресурси, процеси та системи, які відповідають за доступ і оцінювання інформації (відомостей і даних), отриманої через будь-які медіа ресурси, і використовувати таку інформацію для розв'язання проблем, спілкування, створення інформованих рішень, продуктів і систем, а також для отримання нових знань (Овчарук, 2013: 5–6).

Серед численних підходів до визначення ІК-компетентності виділимо окремі з них, а саме:

- інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає вміння самостійно шукати, аналізувати, відбирати необхідні дані й відомості, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати їх за допомогою реальних об'єктів та інформаційних технологій;

- інформаційно-комунікаційна компетентність – це інтегроване утворення особистості, що віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей і ефективної роботи з ними в усіх їх формах і представленнях, здатності до роботи з комп'ютерною технікою й телекомунікаційними

технологіями і здатності щодо застосування останніх у навчальній, професійній діяльності та повсякденному житті;

– мотивація, потреба й інтерес до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів та інформації, сукупність суспільних, природних і технічних знань, що відображають систему сучасного інформаційного суспільства; знання, що становлять інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; способи і дії, що визначають операційну основу пошукової пізнавальної діяльності; досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів; досвід відносин «людина – комп'ютер» (Семко, 2013: 65).

Отже, у контексті численних наукових дискусій навколо визначення поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» та її складників, а також самої проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності важливим є її аналіз, уточнення основних понять згідно з поглядами вчених щодо компетентнісного підходу в освіті осіб з особливими потребами, зокрема учнів 10–12 класів з порушеннями слуху.

Дослідниця Ю. Носенко виділяє три основні шляхи використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній освіті учнів з особливими освітніми потребами, зокрема:

– у компенсаційних цілях (використання ІКТ в якості технічної допомоги, підтримки, часткової компенсації або заміщення відсутніх природних функцій, що дає змогу учням з особливими потребами повноцінно залучатись до процесів спілкування й взаємодії);

– у комунікаційних цілях (допоміжні прилади і програмне забезпечення, альтернативні форми зв'язку, що полегшують або уможливають комунікацію у більш зручний спосіб, специфічний для кожного виду функціонального обмеження);

– у дидактичних цілях (сприяють диференціації, задоволенню індивідуальних потреб, особистісному розвитку дітей з особливими потребами, розкриттю їх здібностей, повноцінній інклюзії, включенню в освітнє й суспільне середовище) (Носенко, 2014: 56).

І. Холковська зазначає, що в освіті учнів з особливими освітніми потребами комп'ютерні засоби можна використовувати для розвитку навчальних навичок як засіб контролю за діяльністю дітей, формування різних видів самоконтролю тощо.

Учена наголошує, що використання комп'ютерної техніки в спеціальній освіті позитивно впливає на навчальну діяльність школярів, сприяє корекції порушень їх психофізичного розвитку (Холковська, 2007).

О. Легкий підкреслює переваги застосування комп'ютерних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема індивідуалізації корекційного навчання в умовах класу, забезпечення кожній дитині адекватних саме для неї темпу і способу засвоєння знань, надання можливості для самостійної продуктивної діяльності, яка підтримується необхідною системою допомоги (Легкий, 2002).

Т. Бондаренко акцентує увагу на важливості інформаційно-комунікаційних технологій у розв'язанні пріоритетних завдань доступності навчання, виховання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами. На думку вченої, використання цих технологій сприяє подоланню цифрового розриву, дає можливість підвищити рівень викладання шкільних предметів, збільшити мотивацію дітей до навчання, розширити сферу самостійної діяльності та покращити самооцінку школярів (Бондаренко, 2018).

На важливому коригуюче-розвивальному значенні використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми, які мають порушення слуху, наголошує С. Нетьосов. І полягає воно в тому, що цифрові технології широко використовуються у процесі діагностування слухомовленнєвих порушень – сприяють виявленню проблемних зон розвитку дитини, допомагають визначити ступінь ураження і стан слухової функції, з'ясувати обсяг словникового запасу, охарактеризувати психомоторний розвиток особи, що відкриває шлях до складання індивідуального плану корекційного впливу на дитину та забезпечує контроль над ефективністю реалізації запропонованих заходів Нетьосов, [2018: 156].

Т. Дегтяренко наголошує на винятковому значенні наочності для дітей з порушеннями слуху і розширенні можливостей, які у вирішенні цього питання створюють ІКТ. Інформаційно-комунікаційні технології роблять надання навчальної інформації більш насиченим, наочним і доступним за рахунок

включення в процес навчальної діяльності кольору, графіки, анімації, інтерактивності тощо (Дегтяренко, 2015: 20).

3. Могильова зосереджує увагу педагогічної спільноти на нових підходах до розвитку, які надають інформаційні технології дітям з порушенням слуху, а саме: реалізації соціальної активності дітей; формуванні компетентностей дітей у здатності приймати рішення, орієнтації на виконання конкретного завдання, формуванні відповідальності, досягненні соціальної незалежності; можливості самореалізації дитини на основі забезпечення гнучкого мислення, вміння співпрацювати у команді, розвитку компенсаторних можливостей для школярів з порушенням слуху, які нададуть учням особистої впевненості після закінчення школи (Могильова, 2013).

Дослідники також вказують на прогалини впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему спеціальної освіти, зокрема на недостатньому вивченні вченими проблем: 1) застосування вебтехнологій у професійній діяльності адміністрації і педагогічного персоналу спеціальної школи; 2) підготовки фахівців до застосування хмарних технологій у навчальному середовищі спеціальної школи; 3) застосування хмарних технологій як інструмента створення інформаційного середовища взаємодії учасників освітнього процесу; 4) упровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес як одного з шляхів удосконалення опанування учнями з особливими освітніми потребами змісту освіти і контролю за якістю їх знань; 5) застосування комп'ютерних технологій як засобу корекційної роботи і засобу корекції порушень дітей з різними нозологіями; 6) формування базового рівня компетентності учнів з особливими потребами в галузі інформатики (Дегтяренко, 2015: 21).

На підставі аналізу сучасного освітнього законодавства та численних наукових праць змістове наповнення поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність учнів 10–12 класів з порушеннями слуху» визначаємо як їхню здатність до ефективного і критичного використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення освітніх, особистісних та професійно зумовлених потреб на основі відповідних компетенцій, які охоплюють розвинену

систему знань, навичок, відповідальності, мотивації та особистісних ціннісних орієнтирів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, інформаційно-комунікаційні технології істотно змінили освітнє середовище і надають значні переваги для учнів з особливими потребами, зокрема з порушеннями слуху. ІКТ мають важливе значення для забезпечення освітньої та корекційно-розвивальної складових освіти учнів з порушеннями слуху, а формування у старшокласників з порушеннями слуху інформаційно-комунікаційної компетентності сприятиме реалізації однієї з основних вимог до якості сучасної освіти – уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, оволодіння навичками роботи з великими масивами інформації та інформаційною грамотністю і культурою.

Системна робота над розвитком і вдосконаленням зазначеної компетентності в учнів 10–12 класів з порушеннями слуху дасть змогу розв’язати низку завдань, таких як: розвиток навичок впевненого користування цифровими технологіями для власної освітньої, а в подальшому і професійної діяльності; вдосконалення вміння критично працювати з інформацією, дотримуватися цифрової етики; можливість налагодити ефективну комунікацію як в очному, так і в дистанційному форматі, що є надзвичайно актуальним в сучасних умовах.

Водночас проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів старших класів з порушеннями слуху нерозривно пов’язана з особливостями психофізичного розвитку цієї категорії учнів, доцільною організацією підтримки та супроводу учнів з порушеннями слуху за допомогою новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Саме ці аспекти потребують подальших наукових досліджень.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору. (2014). Посібник Бикова В. Ю., Овчарук О. В. (ред.). *НАПН України, Ін-т ін-форм. технол. і засобів навч.* Київ. Атіка. 212 с.

2. Локшина, О.І. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. К.: Богданова А.М. 404 с.
3. Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017 р. зі змінами) *Режим доступу:* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Кабінет Міністрів України. (2011, 23 листопада). *Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (1392)*, (із змінами) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
5. Кабінет Міністрів України. (2016, 14 грудня). *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року (988-р)*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
6. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text)
7. Кабінет Міністрів України (2021, 14 квітня). *Про схвалення Національної стратегії із створення безбар’єрного простору в Україні на період до 2030 року. (366-р)*.
8. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України. (2010). Методичні рекомендації (ред. В.Ю. Биков, О.М. Спирін, О.В. Овчарук). К. Атіка. 88с.
9. Овчарук, О. (2013). Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. *Комп’ютер у школі та сім’ї*. 7. С. 3–8.
10. Петренко, С.В. (2017). Інформаційно-цифрова компетентність учня у контексті формування нової української школи / С. В. Петренко. *Інноватика у вихованні*. Вип. 6. С. 144–156. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv\\_2017\\_6\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2017_6_19).
11. Коношевський, Л.Л., & Коношевський, О.Л. (2013). Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів математики. *Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. Л. Л. Тovaжнянський, О. Г. Романовський (ред.). Вип. 32–33 (36–37). Харків.: НТУ «ХПІ». С. 38–44.
12. Носенко, Ю.Г. (2014). Деякі аспекти впровадження засобів ІКТ в інклюзивну освіту. *Зб. матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь-2014»*. Київ. 54-56.
13. Нетьосов, С. (2018). Засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху/ *Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник*. Ю. Г. Носенко (ред.). Полтава. ПУЕТ, 2018. с.151–179.
14. Холковська, І.Л. (2007). Корекційна педагогіка. Вінниця, Україна: ВДПУ ім. М. Коцюбинського.

15. Легкий, О. (2002) Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. *Дефектологія*, 1, 36–39.
16. Бондаренко, Т. В. (2018). Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 67( 5), 31–43. <http://surl.li/zktxcq>
17. Дегтяренко, Т. М. (2015). Поширення ідей упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему спеціальної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. 2 (46). 11–21. URL:<https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/1207/917> .
18. Могильова, З.О. (2013). Аналіз упровадження дистанційної освіти у спеціальній школі (для осіб з вадами слуху). *Інформаційні технології та засоби навчання*. № 6 (38). С. 182–195. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/index>
19. Семко, Л.П., Н.І Самойленко (2013). Компетентнісний підхід до навчання інформатики в основній школі. *Наукові записки. Вип.4. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Ч. 2. Кіровоград. РВВ КДПУ ім. В. Винниченка*. 63–67.

## REFERENCES

1. Bykov, V.Iu., & Ovcharuk, O.V. (Eds.). (2014). *Formuvannia informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnostei u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv stvorennia informatsiinoho osvitnoho prostoru* [Formation of Information and Communication Competences in the Context of European Integration Processes of Creating an Information Educational Space]: posibnyk. Kyiv: Atika. [in Ukrainian].
2. Lokshyna, O.I. (2009). *Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.)* [The Content of School Education in the European Union: Theory and Practice (Second Half of the 20th - Beginning of the 21st Century)]: monohrafiia. Kyiv: Bohdanova A.M. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (№ 2145-VIII vid 05.09.2017 r. zi zminamy) [Law of Ukraine "On Education" (No. 2145-VIII dated 05.09.2017 with amendments)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
4. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2011, 23 lystopada). *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity (1392), (iz zminamy)* [On approval of the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education, (with amendments)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
5. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2016, 14 hrudnia). *Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na period*

do 2029 roku [On approval of the Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education ‘New Ukrainian School’ for the period up to 2029] (988-r). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

6. Konventsiiia pro prava osib z invalidnistiu [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. (2006). [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text) [in Ukrainian].

7. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2021, 14 kvitnia). *Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku* [For the approval of the National Strategy for the Creation of a Barrier-Free Space in Ukraine for the Period up to 2030] (366-r). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

8. Bykov, V.Yu. Spirin, O.M. Ovcharuk, & O.V. (Eds.). (2010). *Osnovy standartyzatsii informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnostei v systemi osvity Ukrainy* [Fundamentals of Standardization of Information and Communication Competencies in the Education System of Ukraine]: *metodychni rekomendatsii*. Kyiv: Atika. [in Ukrainian].

9. Ovcharuk, O. (2013). Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist yak predmet obhovorennia: mizhnarodni pidkhody [Information and Communication Competence as a Subject of Discussion: International Approaches]. *Kompiuter u shkoli ta simi*, 7, 3–8. [in Ukrainian].

10. Petrenko, S.V. (2017). Informatsiino-tsyfrova kompetentnist uchnia u konteksti formuvannia novoi ukrainskoi shkoly [Information and Digital Competence of Students in the Context of the Formation of New Ukrainian School]. *Innovatyka u vykhovanni*, 6, 144–156. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv\\_2017\\_6\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2017_6_19) [in Ukrainian].

11. Konoshevskiyi, L.L., & Konoshevskiyi, O.L. (2013). Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv matematyky [Formation of Information and Communication Competence of Future Mathematics Teachers]. *Problemy i perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitorno-tekhnichnoi elity: zb. nauk. pr.*, 32–33(36–37), 38–44. [in Ukrainian].

12. Nosenko, Yu.H. (2014). Deiaki aspekty vprovadzhennia zasobiv IKT v inkluzyvnu osvitu [Some Aspects of Implementing ICT Tools in Inclusive Education]. In *Zb. materialiv II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh «Naukova molod-2014»* (pp. 54–56). Kyiv. [in Ukrainian].

13. Netosov, S. (2018). Zasoby IKT pidtrymky inkluzyvnoho navchannia ditei z porushenniamy slukhu [ ICT Tools to Support Inclusive Education for Children with Hearing Impairments ]. In Yu.H. Nosenko (red.), *Suchasni zasoby IKT pidtrymky inkluzyvnoho navchannia: navchalnyi posibnyk* (s.151-179). Poltava: PUET. [in Ukrainian].

14. Kholkovska, I.L. (2007). *Korektsiina pedahohika* [Correctional pedagogy]. Vinnytsia: VDPU im. M. Kotsiubynskoho. [in Ukrainian].

15. Lehkyi, O. (2002) Korektsiini mozhyvosti zastosuvannia kompiutera u spetsialnii shkoli [Correctional Possibilities of Using Computers in a Special School]. *Defektolohiia*, 1, 36–39. [in Ukrainian].

16. Bondarenko, T.V. (2018). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii dlia zabezpechennia dostupnosti i rozvytku inkluzyvnoi osvity [ Use of Information and Communication Technologies to Ensure Accessibility and Development of Inclusive Education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 67( 5), 31–43. <http://surl.li/zktxcqx> [in Ukrainian].

17. Dehtiarenko, T.M. (2015). Poshyrennia idei uprovdzhennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u systemu spetsialnoi osvity [Dissemination of Ideas for the Introduction of Information and Communication Technologies in the Special Education System]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 2(46), 11–21. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/1207/917> [in Ukrainian].

18. Mohylova, Z.O. (2013). Analiz uprovdzhennia dystantsiinoi osvity u spetsialnii shkoli (dlia osib z vadamy slukhu) [Analysis of the Implementation of Distance Education in a Special School (for the Hearing Impaired)]. *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia*, 6(38), 182–195. <https://journal.iitta.gov.ua/files/journals/1/articles/929/public/929-3245-1-PB.pdf> [in Ukrainian].

19. Semko, L.P., & Samoilenko, N.I (2013). Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia informatyky v osnovnii shkoli [ Competence-Based Approach to Teaching Computer Science in Elementary School ]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*, 4(2), 63–67. [in Ukrainian].

***Матеріал надійшов до редакції 24.02.2025р.***

**УДК 37.013:376**

**Віталій Литовченко,**

доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри психології Приватного вищого навчального закладу «Медико-Природничий Університет», член Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України

E-mail: [realvitalylytovchenko@ukr.net](mailto:realvitalylytovchenko@ukr.net)

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

**Vitalii Lytovchenko,**

Doctor of Philosophy (PhD), Senior Lecturer of the Department of Psychology of the Private Higher Educational Institution «Medical and Natural Sciences University», member of the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine

Приватний вищий навчальний заклад «Медико-Природничий Університет», Миколаїв, Україна  
проспект Богоявленський, 43-А, Миколаїв, 54018, Україна

Private Higher Educational Institution «Medical and Natural Sciences University», Mykolaiv, Ukraine  
43-A Bogoyavlenskyi Avenue, Mykolaiv, 54018, Ukraine

## **ВИКОРИСТАННЯ МУЗЕЙНИХ ЕКСПОЗИЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ ДОТРИМАННЯМ НОРМ ДОСТУПНОСТІ**

### **USE OF MUSEUM EXHIBITIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION WITH COMPLIANCE WITH ACCESSIBILITY STANDARDS**

**Анотація.** Медична сфера має пріоритетне значення в сучасному соціально-економічному контексті і набуває особливої значущості в умовах воєнного стану. У статті висвітлено питання ефективної організації освітнього процесу у медичних закладах вищої освіти, що сприятиме підготовці кваліфікованих і вмотивованих фахівців. З-поміж засобів вирішення такого завдання цікавим і таким, що заслуговує на увагу, є подання відповідних історичних відомостей у межах освітньої програми, а також використання потенціалу музеїв на базі медичних університетів, зокрема кафедр фундаментальних дисциплін, що актуалізує питання доступності та безбар'єрності музейних експозицій для всіх груп відвідувачів. Враховуючи актуальність для України створення інклюзивного простору, *метою статті* є представлення результатів дослідження проблеми вивчення історичних дисциплін студентами-медиками із використанням музейних експозицій та забезпечення доступності послуг музеїв, що набуває особливої значущості в умовах воєнного стану. 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 практичного досвіду автора. Представлено рекомендації щодо відвідування музеїв за участі

здобувачів освіти: попереднє опитування щодо доступності заходу (якщо ми можемо покращити доступність заходу для Вас, вкажіть, будь ласка, як саме; чи необхідний Вам переклад жестовою мовою; якщо у Вас є додаткові потреби щодо доступності, вкажіть їх у коментарі); забезпечення конфіденційності та коректності (не виділяти учасника заходу за ознаками наявності особливих освітніх потреб); попереднє вивчення індивідуальних особливих освітніх потреб учасників (індивідуальних навчальних планів); вивчення рівня забезпечення доступності у музеї; планування необхідних адаптацій. Зроблено *висновок* про актуальність заходів з вивчення теоретичних та історичних дисциплін студентами-медиками із використанням музейних експозицій, що зумовлює реалізацію у вітчизняних музеях інклюзивних технологій, забезпечення доступності для всіх учасників освітнього процесу.

**Ключові слова:** медична освіта, спеціальна психологія, музейна експозиція як складова освітнього процесу, безбар'єрність в освіті, безбар'єрність в сфері охорони здоров'я, інклюзивний підхід, особа з особливими освітніми потребами.

**Abstract.** The medical sphere is of priority importance in the modern socio-economic context and acquires special significance in the conditions of martial law. The article highlights the issue of effective organization of the educational process in medical institutions of higher education, which will contribute to the training of qualified and motivated specialists. Among the means of solving such a task, an interesting and noteworthy one is the presentation of relevant historical information within the educational program, as well as the use of the potential of museums based on medical universities, in particular departments of fundamental disciplines, which actualizes the issue of accessibility and barrier-free museum expositions for all groups of visitors. Given the relevance for Ukraine of creating an inclusive space, *the purpose of the article* is to present the results of research into the problem of studying historical disciplines by medical students using museum expositions and ensuring the accessibility of museum services, which acquires special significance in the conditions of martial law. 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 practical experience. Recommendations for visiting museums with the participation of education seekers are presented: preliminary survey on the accessibility of the event (if we can improve the accessibility of the event for you, please indicate how; do you need sign language interpretation; if you have additional accessibility needs, indicate them in the comments); ensuring confidentiality and correctness (do not single out the participant of the event based on the presence of special educational needs); preliminary study of the individual special educational needs of the participants (individual curricula); study of the

level of accessibility in the museum; planning of necessary adaptations. *The conclusion* is made about the relevance of measures for the study of theoretical and historical disciplines by medical students using museum exhibits, which determines the implementation of inclusive technologies in domestic museums, ensuring accessibility for all participants in the educational process.

**Key words:** medical education, special psychology, museum exhibit as part of the educational process, barrier-free education, barrier-free healthcare, inclusive approach, person with special educational needs.

**Актуальність проблеми.** Сьогодні перед вищою освітою в Україні, зокрема медичною, стоять виклики, рішення та шляхи подолання яких матимуть істотне значення в новітній історичній парадигмі. Медична сфера має пріоритетне значення в сучасному соціально-економічному контексті і набуває особливої значущості в умовах воєнного стану. Відтак актуалізуються питання ефективної організації освітнього процесу у медичних закладах вищої освіти, що забезпечить підготовку кваліфікованих і вмотивованих фахівців. З-поміж засобів вирішення такого завдання цікавим і таким, що заслуговує на увагу, є подання відповідних історичних відомостей у межах освітньої програми, а також використання потенціалу музеїв на базі медичних університетів, зокрема кафедр фундаментальних дисциплін, що актуалізує питання доступності та безбар'єрності музейних експозицій для всіх груп відвідувачів.

**Мета статті:** представити результати дослідження проблеми вивчення історичних дисциплін студентами-медиками із використанням музейних експозицій та забезпечення доступності послуг музеїв, що набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану.

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 підвищення навчальної мотивації серед студентів-медиків (Carneiro, Pozza, Tavares, 2023 та ін.); навчання студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти (Литовченко, 2007; Клочкова, 2023 та ін.); доступності медичної освіти та роботи лікарем для осіб з інвалідністю (Snashall, 2009; Meeks, Conrad, Nouri, Moreland, Hu, Dill, 2022; Kakara, Venkataramani, 2023; Batarfi, Alraddadi, 2024; Mogensen, Hu, 2019 та ін.).

Актуальними є положення документів, які регулюють діяльність музеїв (Закон України «Про музеї та музейну справу»; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про Музейний фонд України»; Інструкція з організації обліку музейних предметів), визначають основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні (Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні»; Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»), а також правові, економічні, соціальні та організаційні засади благоустрою населених пунктів та громадських будівель, зокрема щодо їхнього розумного пристосування з урахуванням потреб маломобільних груп населення (Закон України «Про благоустрій населених пунктів»; «ДБН В.2.2-40:2018 Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення»).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У процесі аналізу проблеми, що досліджується, значну увагу нами було приділено історичному аспекту. Проблема інклюзії або, у широкому розумінні, доступності у медицині розробляються переважно в спеціальній психології, медичній психології, психології медичної праці, історії медицини та медичної освіти.

Перша ланка, де майбутні медики стикаються з історичними фактами (відкриття, дослідження, розробки), дотичними до своєї професії, є підручники, в яких окрему главу (розділ) зазвичай присвячено розвитку відповідної дисципліни. Друга позиція – це музеї на базі медичних університетів, зокрема кафедр фундаментальних дисциплін. Наприклад, у музеї кафедри гістології та ембріології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця зібрано такі унікальні колекції: колекція мікроскопів видатних вчених XVII-XVIII ст., у якій в

мініатюрі відтворено лабораторію мікроскопіста XVII ст. та представлено модель мікроскопа Антоні ван Левенгука (Колекція мікроскопів кафедри гістології та ембріології. НМУ імені О.О. Богомольця); ембріологічна колекція, експонати якої демонструють розвиток людського ембріона протягом перших двох місяців і можна прослідкувати поступові зміни розмірів і форми тіла зародка (Ембріологічна колекція кафедри гістології та ембріології. НМУ імені О.О. Богомольця). На кафедрі біології представлено зоологічну колекцію, де експонати розташовано від найпростіших (муляжі) до приматів; для огляду пропонуються препарати безхребетних, риб, амфібій, рептилій; чучела птахів, ссавців; скелети ссавців (Зоологічна колекція кафедри біології. НМУ імені О.О. Богомольця). Окрасою колекції кафедри описової та клінічної анатомії є унікальна колекція забарвлених карміном гістологічних препаратів з різних відділів головного і спинного мозку людини, виготовлених професором В. Бецем (Колекція анатомічних препаратів. НМУ імені О.О. Богомольця).

Під час вивчення фундаментальних дисциплін актуалізуються питання педагогічного характеру щодо формування мотивації студентів досконало вивчати такі навчальні предмети, оскільки у них ще немає розуміння, як вони зможуть надалі застосовувати ці знання в клінічній практиці.

Особливо проблема прослідковується на стоматологічному факультеті, адже це єдиний факультет, де студенти вже з першого курсу визначаються з майбутнім клінічним профілем і одразу орієнтуються на практичне застосування здобутих знань. Отже, викладачі кафедр фундаментальних дисциплін за ініціативи завідувача кафедри мають акцентувати на тому, як теоретичні знання буде використано в майбутньому у професійній діяльності.

Наприклад, мікробіологія, яку студенти стоматологічного факультету не розглядають як першорядну для себе, а мотивацією для вивчення є суто складання заліку та ліцензованого іспиту Крок. Який кейс доцільно використати викладачеві для того, щоб зацікавити студентів відповідного до їхнього профілю? Майбутніх стоматологів ймовірно зацікавить інформація, що бактерії, які належать до роду *Streptococcus*, є першими бактеріями ротової порожнини людини та можуть бути

набуті відразу після народження, вони відіграють важливу роль у зборі мікробіому ротової порожнини (Abranches, Zeng, Kajfasz, Palmer, Chakraborty, Wen, Richards, Brady, & Lemos, 2018); присутність *Streptococcus* (за певних умов) зумовлює зниження рівня рН нижче 5,5, що призводить до демінералізації кристалів гідроксіапатиту емалі й протеолітичному руйнуванню структури твердих тканин зуба; *Streptococcus mutans*, інші стрептококи цієї групи, *Actinomyces* і *Lactobacillus* відіграють ключову роль у цьому процесі (Struzyska, 2014); у пацієнтів з карієсом первинного зуба виявленими видами стрептокока були *Streptococcus mutans* (*S. mutans*), *S. sobrinus*, *S. mitis*, *S. Rattus* та *S. sanguis*, у пацієнтів з карієсом постійних зубів у доповненні до *S. Mutans* та *S. Sobrinus* були виявлені *S. salivarius*, *Enterococcus faecalis* (*E. faecalis*), *S. mitis* та *S. agnosus* (Bhardwaj, Sharma, Mehta, & Sharma, 2024).

Carneiro B., Pozza D., Tavares I. у статті «Сприйняття студентами-медиками ролі гістології та ембріології у процесі огляду навчальної програми» (2023) зазначають, що гістологія та ембріологія на медичному факультеті Університету Порту – FMUP (Португалія) – більшою мірою є клінічно орієнтованим навчанням, що може бути корисним для мотивації студентів. Як зазначають автори статті, студенти мають «хороші клінічні перспективи щодо гістології та ембріології», а врахування їх пропозицій до викладання цього курсу сприяють підвищенню мотивації студентів перших курсів. Консультування та залучення студентів-медиків до розроблення медичної навчальної програми може бути позитивним, за такої організації студенти є більш відповідальними, оскільки безпосередньо беруть участь у створенні власного маршруту навчання.

Впровадження такої інформаційно-мотиваційної компоненти важливе саме під час перших занять, що зазвичай передбачає й відвідування музею кафедри (до колекції музею доцільно ввести відповідні стенди та експонати).

Наступним шаблоном ознайомлення студентів з історичними фактами є музеї, що знаходяться на факультетах або клінічних кафедрах і демонструють зміни в практичній медицині в межах певного історичного періоду. У такому контексті представляємо власний досвід вивчення експозиції музею Медичного університету

Польщі. Це стало можливим в межах участі в X Польсько-українській конференції «Сучасні загрози екстреної медицини: як підготуватися до нових викликів 21 століття» («Contemporary threats and emergency medicine: How to prepare for the new challenges of the 21st century»), яка проходила у м. Сосновець на базі Районної служби надзвичайних ситуацій (2024).

До конференції долучилися представники українських закладів вищої освіти Києва, Івано-Франківська, Львова, Полтави, а також керівники та співробітники служб екстреної медичної допомоги. Захід відбувся під патронатом Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства охорони здоров'я Польщі за участі Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. Учасниками конференції були сенаторки Польщі Малецька-Лібера Б., Секула Й., депутат парламенту Республіки Боченек М., президент м. Сосновець Хенцінський А. Головним організатором виступив керівник Районної служби надзвичайних ситуацій м. Сосновець Надольний К. за підтримки віцектора Варшавського медичного університету Галонзковського Р., директора Центру медичної авіаційної служби Польщі Подгурського М. і голови Асоціації працевдавців екстреної допомоги Поплавської М.

Однією з головних цілей заходу було надання можливості для польських та українських фахівців для обміну досвідом у сфері медицини невідкладних станів, першої допомоги, психологічного супроводу у кризових ситуаціях, що актуально у контексті підготовки майбутніх фахівців (лікарів, клінічних психологів) до роботи в умовах воєнного стану. Особливої актуальності така робота набуває з бойовими медиками, парамедиками та лікарями, що мають додаткове психологічне навантаження, адже від них залежить здоров'я та життя інших військовослужбовців.

Було взято участь у пленарному засіданні, лекційних сесіях, майстер-класі «Екстрена невідкладна допомога у позалікарняних умовах», наукових дискусіях та консультаціях. Під час конференції презентовано результати дослідження проблеми забезпечення безбар'єрності у медичній галузі, формування професійної комунікації фахівців сфери охорони здоров'я з пацієнтами з особливими

потребами; представлено напрями роботи нового консультативно-дорадчого органу – Молодіжної ради при МОЗ України. Участь у міжнародній конференції сприяла визначенню важливих рекомендацій у контексті роботи Молодіжної ради МОЗ України для покращення якісного та доступного медичного обслуговування пацієнтів, наближення національної медицини до європейських стандартів.

Музей медицини та фармації знаходиться на території Факультету фармацевтичних наук у м. Сосновець та слугує «як навчальним посібником для студентів, так і запрошенням у таємничий світ зілля і трав для всіх, хто бажає хоч на мить зупинити час і замислитися над тим, як виглядав світ медицини та фармації в минулому» (Muzeum Medycyny i Farmacji Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach).

Найголовніший щабель у висвітленні історичних подій галузі становлять національні музеї (Національний музей медицини України). У контексті інклюзивного підходу вважаємо за доцільне зосередити увагу на таких аспектах: сьогодні музеї розглядаються як актуальні центри формальної та неформальної освіти для майбутніх лікарів, водночас під час війни та у повоєнний період медична освіта (на додипломному та післядипломному рівні) має бути готова забезпечити доступність для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (медики, які отримали травми, що призвели до втрати здоров'я й функціональності, інвалідизації; особи, які займали посади бойових медиків і отримали статус особи з інвалідністю внаслідок війни тощо). На часі – розв'язання проблеми безбар'єрності простору та послуг сучасних музеїв медичної галузі.

У такому контексті варто звернути увагу на практичний poradnik «Реновація музеїв: архітектура доступності та безпеки» (2024), створений ЮНЕСКО, Національною спілкою архітекторів України, Національним музеєм мистецтв імені Богдана та Варвари Ханенків за фінансової підтримки Надзвичайного фонду спадщини ЮНЕСКО (NEF). Автори посібника зазначають, що «сучасний курс музею вимагає додаткових пріоритетів – інклюзивності та безпеки колекцій. Музеї стають важливим центром формальної та неформальної освіти, забезпечують соціальну згуртованість та сталий розвиток громади. Тому критично необхідно,

щоб ці установи були безбар'єрними та доступними для усіх груп відвідувачів. Музеї відіграють фундаментальну соціальну роль та є життєво важливими публічними просторами, що мають охоплювати все суспільство, а отже, музеї можуть бути простором для роздумів і дебатів на історичні, соціальні, культурні та наукові теми». Варто підкреслити, що дотримання принципів доступності та безпеки відповідає Рекомендації ЮНЕСКО 2015 р. про охорону та популяризацію музеїв і колекцій, їхнього різноманіття та ролі в суспільстві, де музеї розглядаються як стимулюючі та мотиваційні простори для передачі знань, ведення дискусій та міжкультурних діалогів.

Наведемо приклади реалізації принципів доступності у діяльності музеїв України. Так, у 2022 р. у Національному музеї мистецтв імені Богдана та Варвари Ханенків було відкрито додатковий інклюзивний простір «Музейний дворик». Приміщення Музею Ханенків розміщено в історичних будівлях (як більша частина українських музеїв), що зумовлює певні проблеми з облаштуванням архітектурної доступності. Для вирішення цього питання було проведено архітектурний воркшоп разом з представниками ЮНЕСКО та Спілки архітекторів України, на якому йшлося про безпеку та безбар'єрність. У музеї наголошують, що суспільство має враховувати, скільки українців потребуватимуть психологічної і фізичної допомоги під час війни та у повоєнний період, тож планують у свої програми додати можливості реабілітації для військових (Музей Ханенків стає доступнішим для людей з інвалідністю. Вечірній Київ, 2024).

Певний рівень доступності забезпечено у Львівському музеї, де експонують роботи геніального скульптора Й. Пінзеля. Серед додаткових послуг музею: аудіогід для вивчення експонатів на слух; тактильні експонати, скульптури, що надруковані на 3D-принтері; інформаційні таблички зі шрифтом Брайля біля кожного експонату; зрозуміла навігація всередині музею; підйомник, що веде із холу до зали з експонатами. Перші елементи доступності реалізовано ще на підході – від зупинки громадського транспорту до будівлі передбачено тактильну плитку; на вході – звукові маячки, що підказують людям з порушенням зору, як потрапити всередину. Простір музею адаптовано до потреб людей з аутизмом і людей з

ментальними порушеннями, співробітники пройшли тренінги щодо ефективної комунікації та знання можливих потреб відвідувачів. Також для людей з порушеннями зору розроблено аудіодискрипцію (голосовий супровід, що дає змогу «побачити» кожен експонат). Вся інформація дублюється у відеоописах, завдяки яким можна дізнатися більше про музей та експозицію. (Мистецтво для всіх. Музей Пінзеля у Львові після реконструкції стане безбар'єрним. ГО Безбар'єрність, 2021).

Музеї медичних університетів є частиною освітнього простору закладу освіти та мають відповідати критеріям щодо реалізації права на освіту для осіб з особливими освітніми потребами; врахування визначених потреб здобувачів освіти під час організації освітнього процесу (запровадження гнучких методів навчання і викладання, розподіл, планування і надання навчальних ресурсів тощо); застосування інклюзивних технологій викладання та навчання, створення цифрового інклюзивного навчального контенту, що забезпечує доступність для всіх здобувачів освіти; забезпечення додатковою підтримкою (зокрема, психолого-педагогічним супроводом) в освітньому процесі; забезпечення для осіб з особливими освітніми потребами доступу до інфраструктури ЗВО; отримання та аналіз зворотного зв'язку від здобувачів вищої освіти в контексті задоволеності умовами щодо реалізації права на освіту для осіб з особливими освітніми потребами (Бутенко, Денискіна, Єременко, Книш, Сімшаг, Требенко, 2024).

Пропонуємо рекомендації для проведення заходів за участі здобувачів освіти, зокрема відвідування музеїв: попередньо провести реєстрацію та додати невелике опитування щодо доступності заходу (наприклад, такі питання: якщо ми можемо покращити доступність заходу для Вас, вкажіть, будь ласка, як саме; чи необхідний Вам переклад жестовою мовою; якщо у Вас є додаткові потреби щодо доступності, вкажіть їх у коментарі); дотримуватися принципів конфіденційності та коректності, не виділяти учасника заходу за ознаками наявності особливих освітніх потреб (уникати запитань на початку відвідування музею, на кшталт «хто той студент, що потребує додаткових пристосувань» тощо); якщо відомо склад учасників заходу, доцільно попередньо дізнатися, чи є серед них особи з особливими освітніми

потребами, переглянути наявності індивідуальний навчальний план та врахувати потрібні адаптації; дізнатися про рівень забезпечення доступності у музеї.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** За результатами дослідження підтверджено актуальність заходів з вивчення теоретичних та історичних дисциплін студентами-медиками із використанням музейних експозицій. Вважаємо, що сучасні музеї мають бути затребуваними центрами формальної та неформальної освіти, зокрема у медичній галузі. Відтак необхідно, щоб ці установи були безбар'єрними та доступними, що зумовлює реалізацію у вітчизняних музеях інклюзивних технологій, забезпечення доступності для всіх учасників освітнього процесу. Проблема безбар'єрності освітнього простору медичних університетів особливо актуалізується в умовах воєнного стану.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з використанням музейних експозицій, зокрема онлайн-екскурсій у закордонних музеях, в освітньому процесі медичних університетів, обмін досвідом у контексті проблеми, використання інклюзивних технологій в освіті.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Колекція мікроскопів кафедри гістології та ембріології. НМУ імені О.О. Богомольця. <https://nmuofficial.com/zagalni-vidomosti/muzeyi/muzej-mikroskopiv-kafedry-gistologiyi-ta-embriologiyi/>
2. Ембріологічна колекція кафедри гістології та ембріології. НМУ імені О.О. Богомольця. <https://nmuofficial.com/zagalni-vidomosti/muzeyi/embriologichnyj-muzej-kafedry-gistologiyi-ta-embriologiyi/>
3. Зоологічна колекція кафедри біології. НМУ імені О.О. Богомольця. <https://nmuofficial.com/zagalni-vidomosti/muzeyi/zoologichna-kolektsiya-kafedry-biologiyi/>
4. Колекція анатомічних препаратів. НМУ імені О.О. Богомольця. <https://nmuofficial.com/zagalni-vidomosti/muzeyi/collection-anatomical/>
5. Abranches, J., Zeng, L., Kajfasz, J. K., Palmer, S. R., Chakraborty, B., Wen, Z. T., Richards, V. P., Brady, L. J., & Lemos, J. A. (2018). Biology of Oral Streptococci. *Microbiology spectrum*, 6(5), 10.1128/microbiolspec.gpp3-0042-2018. <https://doi.org/10.1128/microbiolspec.GPP3-0042-2018>

6. Struzycka I. (2014). The oral microbiome in dental caries. *Polish journal of microbiology*, 63(2), 127–135.
7. Bhardwaj, S.B., Sharma, U., Mehta, M., & Sharma, J. (2024). Streptococci Biotypes in Primary and Permanent Caries: A Case-Control Study. *International journal of clinical pediatric dentistry*, 17(9), 1014–1017. <https://doi.org/10.5005/jp-journals-10005-2925>
8. Carneiro, B.D., Pozza, D.H. & Tavares, I. (2023). Perceptions of medical students towards the role of histology and embryology during curricular review. *BMC Med Educ*, 23, 74 <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04019-4>
9. Muzeum Medycyny i Farmacji Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach. <http://muzeum.sum.edu.pl>
10. Національний музей медицини України. <http://nmmu.org>
11. Реновація музеїв: архітектура доступності та безпеки: poradnik впровадження безпеки та доступності у музеях. Київ, 2024. [http://nsau.org/wp-content/uploads/2024/12/%D0%A0%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F\\_%D0%BC%D1%83%D0%B7%D0%B5%D1%97%D0%B2\\_%D0%B0%D1%80%D1%85%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0\\_%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96\\_%D1%96\\_%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D0%B8\\_%D0%BE%D0%BD%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D0%BD\\_2-1.pdf](http://nsau.org/wp-content/uploads/2024/12/%D0%A0%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%BC%D1%83%D0%B7%D0%B5%D1%97%D0%B2_%D0%B0%D1%80%D1%85%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0_%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D1%96_%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D0%B8_%D0%BE%D0%BD%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D0%BD_2-1.pdf)
12. Музей Ханенків стає доступнішим для людей з інвалідністю. Вечірній Київ, 2024. <https://vechirniy.kyiv.ua/news/93791>
13. Мистецтво для всіх. Музей Пінзеля у Львові після реконструкції стане безбар'єрним. ГО Безбар'єрність, 2021. <https://bbu.org.ua/mistectvo-dlya-vsih-muzei-pinzelya-u-lovovi-pislya-rekonsturkcii-stane-bezbar-iernim/>
14. Бутенко, А., Денискіна, Г., Єременко, О., Книш, О., Сімшаг, І., & Требенко, О. (2024). Роз'яснення щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми: методичний посібник. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

## REFERENCES

1. Kolektsiia mikroskopiv kafedry histolohii ta embriolohii [Collection of microscopes of the Department of Histology and Embryology]. O.O. Bogomolets National Medical University. <https://nmuofficial.com/zagalni-vidomosti/muzeyi/muzej-mikroskopiv-kafedry-gistologiyi-ta-embriologiyi/> [in Ukrainian].
2. Embriolohichna kolektsiia kafedry histolohii ta embriolohii [Embryological collection of the Department of Histology and Embryology]. O.O. Bogomolets National Medical University.

<https://nmuofficial.com/zagalni-vidomosti/muzeyi/embriologichnyj-muzej-kafedry-gistologiyi-ta-embriologiyi/> [in Ukrainian].

3. Zoolohichna kolektsiia kafedry biolohii [Zoological collection of the Department of Biology]. O.O. Bogomolets National Medical University. <https://nmuofficial.com/zagalni-vidomosti/muzeyi/zoologichna-kolektsiya-kafedry-biologiyi/> [in Ukrainian].

4. Kolektsiia anatomichnykh preparativ [Collection of anatomical specimens]. O.O. Bogomolets National Medical University. <https://nmuofficial.com/zagalni-vidomosti/muzeyi/collection-anatomical/> [in Ukrainian].

5. Abranches, J., Zeng, L., Kajfasz, J.K., Palmer, S.R., Chakraborty, B., Wen, Z.T., Richards, V.P., Brady, L.J., & Lemos, J.A. (2018). Biology of Oral Streptococci. *Microbiology spectrum*, 6(5), 10.1128/microbiolspec.gpp3-0042-2018. <https://doi.org/10.1128/microbiolspec.GPP3-0042-2018>

6. Struzycka I. (2014). The oral microbiome in dental caries. *Polish journal of microbiology*, 63(2), 127–135.

7. Bhardwaj, S. B., Sharma, U., Mehta, M., & Sharma, J. (2024). Streptococci Biotypes in Primary and Permanent Caries: A Case-Control Study. *International journal of clinical pediatric dentistry*, 17(9), 1014–1017. <https://doi.org/10.5005/jp-journals-10005-2925>

8. Carneiro, B.D., Pozza, D.H. & Tavares, I. (2023). Perceptions of medical students towards the role of histology and embryology during curricular review. *BMC Med Educ*, 23, 74 <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04019-4>

9. Muzeum Medycyny i Farmacji Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach. <http://muzeum.sum.edu.pl>

10. Natsionalnyi muzei medytsyny Ukrainy [National Museum of Medicine of Ukraine]. <http://nmmu.org> [in Ukrainian].

11. Renovatsiia muzeiv: arkhitektura dostupnosti ta bezpeky: poradnyk vprovadzhennia bezpeky ta dostupnosti u muzeiakh [Museum Renovation: Architecture of Accessibility and Safety: A Guide to Implementing Safety and Accessibility in Museums]. Kyiv, 2024. [http://nsau.org/wp-content/uploads/2024/12/%D0%A0%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F\\_%D0%BC%D1%83%D0%B7%D0%B5%D1%97%D0%B2\\_%D0%B0%D1%80%D1%85%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0\\_%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96\\_%D1%96%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D0%B8\\_%D0%BE%D0%BD%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D0%BD\\_2-1.pdf](http://nsau.org/wp-content/uploads/2024/12/%D0%A0%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%BC%D1%83%D0%B7%D0%B5%D1%97%D0%B2_%D0%B0%D1%80%D1%85%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0_%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D1%96%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D0%B8_%D0%BE%D0%BD%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D0%BD_2-1.pdf) [in Ukrainian].

12. Muzei Khanenkiv staie dostupnishym dlia liudei z invalidnistiu [The Khanenko Museum becomes more accessible for people with disabilities]. Vechirniy Kyiv, 2024. <https://vechirniy.kyiv.ua/news/93791> [in Ukrainian].

13. Mystetstvo dlia vsikh. Muzei Pinzelia u Lvovi pislia rekonstruktsii stane bezbariernym [Art for all. The Pinzel Museum in Lviv will become barrier-free after reconstruction]. HO Bezbariernist, 2021. <https://bbu.org.ua/mistectvo-dlya-vsikh-muzei-pinzelya-u-lovovi-pislyya-rekonsturkcii-stane-bezbar-iernim/> [in Ukrainian].

14. Butenko, A., Denyskina, H., Yeremenko, O., Knysh, O., Simshah, I., & Trebenko O. (2024). Roziasnennia shchodo zastosuvannia Kryteriiv otsiniuvannia yakosti osvitnoi prohramy [Clarifications on the application of the Criteria for assessing the quality of the educational program]: metodychnyi posibnyk. Kyiv: Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity. [in Ukrainian].

*Матеріал надійшов до редакції 7.03.2025р.*

**УДК: 37.043.2-053.2-056.3+37.013.82(045)**

**Зульфія Маматова,**

старший викладач кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти і реабілітації

[mamatovazr@gmail.com](mailto:mamatovazr@gmail.com)

ORCID ID: 0000 – 0001 – 9028 – 1085

**Zulfiia Mamatova,**

senior lecturer Department of Special and Inclusive  
Education and Rehabilitation

**Лариса Арнаутова,**

кандидат медичних наук,  
доцент кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти і реабілітації

[arnautoval307@gmail.com](mailto:arnautoval307@gmail.com)

ORCID ID: 0000 – 0002 – 1844 – 0878

**Larisa Arnautova,**

candidate of Medical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Special  
and Inclusive Education and Rehabilitation

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. Ushinsky»  
Staroportofrankivska street, 26,  
Odesa, Odesa region, 65000, Ukraine

## **PATHOLOGICAL CONDITION IN CHILDREN WITH COGNITIVE DISORDERS: CLINICAL FEATURES AND CORRECTIVE SUPPORT**

### **ПАТОЛОГІЧНИЙ СТАН У ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: КЛІНІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА КОРЕКЦІЙНА ПІДТРИМКА**

**Abstract.** The article is devoted to the research and study of the problem of children with cognitive disorders, namely mental retardation (MR), as well as the use of methods of correction and compensation of impaired and underdeveloped functions, which allow to weaken the manifestations of secondary disorders in the development of children with mental retardation. Etiopathogenetic approach, analysis of disorders and determination of etiology and mechanisms that determine the structure of the defect in one or another variant of mental retardation. Deep comprehensive study of the child is the basis for choosing the optimal variant of correctional work.

The purpose of the article is to analyze clinical studies of this category of children, which is aimed at studying the causes and clinical and neurophysiological mechanisms of developmental abnormalities and the pathological symptoms caused by them, as well as at identifying clinical variants of mental retardation.

The article presents data on neurophysiological studies of this category of children by well-known scientists, as well as various classifications of mental retardation. Thus, the results of the study clearly indicate contradictions, which are determined by the fact that children with mental retardation have specific developmental features, due to cerebrotrophic phenomena and the lack of programmatic and methodological support for the correctional and educational process of education in a general education school. They indicate that children with mental retardation have the potential to preserve the possibility of intellectual development, but they are characterized by cognitive impairment due to the immaturity of the emotional-volitional sphere, reduced working capacity, and insufficiency of a number of higher mental functions.

**Key words:** etiology, clinical studies, pathological condition, neurophysiological mechanisms, mental retardation, correction, compensation.

**Анотація.** Статтю присвячено дослідженню та вивченню проблеми дітей з когнітивними порушеннями, а саме – затримки психічного розвитку (ЗПР), а також використання способів

корекції та компенсації порушених та недорозвинених функцій, що дають змогу послабити прояви вторинних порушень у розвитку дітей із затримкою психічного розвитку. Етіопатогенетичний підхід, аналіз порушень та визначення етіології і механізмів, що визначають структуру дефекту в тому чи іншому варіанті затримки психічного розвитку. Глибоке всебічне вивчення дитини – основа для вибору оптимального варіанту корекційної роботи.

Метою статті є аналіз клінічних досліджень цієї категорії дітей, яке спрямовано на вивчення причин і клініко-нейрофізіологічних механізмів відхилень у розвитку та обумовленої ними патологічної симптоматики, а також на виділення клінічних варіантів затримки психічного розвитку.

У статті наведено дані нейрофізіологічних досліджень даної категорії дітей відомих вчених, а також різні класифікації затримки психічного розвитку. Отже, в результаті дослідження яскраво позначаються суперечності, які визначаються тим, що діти із ЗПР мають специфічні особливості розвитку, зумовлені церебралістичними явищами і відсутністю програмно-методичного забезпечення корекційно-освітнього процесу навчання в загальноосвітній школі. Вони вказують на те, що діти із затримкою психічного розвитку мають потенційно збережені можливості інтелектуального розвитку, але для них характерно порушення пізнавальної діяльності у зв'язку з незрілістю емоційно-вольової сфери, зниженою працездатністю, недостатністю ряду вищих психічних функцій.

**Ключові слова:** етіологія, клінічні дослідження, патологічний стан, нейрофізіологічні механізми, затримка психічного розвитку, корекція, компенсація.

**Relevance of the study.** The largest group among children with special educational needs are children with cognitive developmental disorders: with mental retardation, autism spectrum disorders, attention deficit hyperactivity disorder and mild intellectual disabilities (Prokhorenko et al., 2020).

The most common group is mental retardation (MR). This term is used for children with mild central nervous system insufficiency – organic or functional. These children do not have specific hearing, vision, musculoskeletal disorders, severe speech disorders they are not mentally retarded. At the same time, most of them have polymorphic clinical symptoms: immaturity of complex forms of behavior, deficiencies in purposeful activity against the background of increased exhaustion, impaired performance and encephalopathic disorders. Today, the above-mentioned problem is quite relevant. After all, the manifestation and depth of the mental retardation disorders are quite ambiguous,

which is due to both the various causes of its occurrence and the uniqueness of each child's individuality, upbringing, and development.

**Analysis of previous studies and publications.** Clinical studies of the children with cognitive impairment presentation, namely children with mental retardation, were presented in the works of L.S. Vavina, T.A. Vlasova, T.P. Viskovatoy, Yu. I. Daulenskene, T.D. Ilyashenko, K.S. Lebedinsky, V.I. Lubovsky, T.V. Marmara Kovskaya, M.S. Pevzner, M.V. Rozhdestvenskaya, T.V. Sak, U.V. Ulenkova, S.D. Yakovleva, L.M. Rudenko and others were deepened and refined in the works of other scientists (Mamatova, 2017). These studies are aimed at studying the causes, and the clinical and neurophysiological mechanisms of abnormalities developmental and the pathological symptoms caused by them, as well as at identifying clinical options for delaying mental development.

N.A. Bastun, V.V. Nazarevich, M.G. Reidyboim, E.F. Sobotovich, V.V. Tarasun, S.G. Shevchenko, N.A. Tsypina, L.I. Prokhorenko, G.B. Sokolova, O.A. Babyak, N.I. Batasheva, I.M. Omelchenko and others devoted their research to the study of the features of children mental development with developmental disabilities and the search for means of further corrective influence.

**Purpose of the article.** Coverage of medical-biological, neurophysiological and psychological-pedagogical aspects of mental retardation.

**Research methods** – theoretical methods aimed at the formation of theoretical knowledge on the deviations symptoms, analysis and generalization of clinical manifestations.

**Research results.** Research by O. Babyak, N. Batasheva, T. Ilyashenko, T. Marchuk, A. Obukhivska, I. Omelchenko, L. Prokhorenko, T. Sak, etc. shows that mental retardation covers the entire mental sphere of the child, including the peculiarities of the cognitive processes development, deficiencies in oral and written speech, immaturity of complex forms of behavior, deficiencies in purposeful activity against the background of excessive exhaustion, impaired performance, encephalopathic disorders, which generally indicates a systemic disorder of mental development (Prokhorenko et al., 2020).

The primary and main in the system of psychological and pedagogical influence on the development and learning of children with a violation of psychophysical development is a psychophysiological approach, which allows us to consider the personality of a child with developmental disorders and his activity not only as a dynamic multi-level phenomenon and is not limited only to studies of psychological components, but allows us to analyze morpho-functional structures and physiological processes that implement this activity (Yakovleva, 2019).

The reason for the deviation in development is understood as the effect on the child's brain of an external or internal adverse factor, which determines the specifics of the defeat or violation of the psychomotor functions development.

Developmental delay is certainly a syndrome that occurs in many manifestations of a painful condition in children. This is understandable, since complex brain systems are formed in them and they are characterized by the manifestation of new properties and qualities of the psyche at each age stage. Because of this, various adverse influences disrupt the processes of child development, often in the form of a delay in the pace of development.

It is known that almost any more or less long-term dynamic adverse impact on a child's brain can lead to deviations in psychomotor development. Their manifestations will be diverse, depending on the time of the adverse impact, i.e. on the stage of brain development at which it occurred, its duration, as well as on the social conditions in which the child is raised (Mamicheva, 2008).

Data on special pedagogy and psychology indicate that one of the most common forms of cognitive disorders in the early ontogenesis of the present is precisely the delay in mental development (Rudenko & Boyko, 2016).

The pathogenetic basis of the mental retardation symptoms is the organic damage to the central nervous system (CNS) suffered by the child and its residual organic insufficiency, as indicated in their studies by G.E. Sukhareva, T.A. Vlasova, M.S. Pevzner, K.S. Lebedynska, V.I. Lubovsky.

Developmental delays can be caused by various reasons: mild intrauterine damage to the CNS, mild birth injuries, prematurity, twinning, infectious and chronic somatic

diseases. The etiology of developmental delays is associated with both biological and adverse social factors. First of all, these are early social deprivation and the impact of prolonged psychotraumatic situations. Currently, certain successes have been achieved in the clinical, neuropsychological, psychological and pedagogical study of children with developmental delays.

Clinical studies of the such children category are aimed at studying the causes and clinical and neurophysiological mechanisms of developmental abnormalities and the psychopathological symptoms caused by them, as well as at identifying clinical variants of mental development delay. Data from neurophysiological studies (A.O. Drobynska, M.N. Fishman, 1995) indicate that the development of brain structures and connections between them lags behind the age norm in most 6-8-year-old children who have learning difficulties (Mamatova, 2017).

Underdevelopment of cognitive activity may be due to the insufficiency of some brain structures, primarily the frontal and parietal cortex. The process of functional combination of various brain structures is slowed down, their specialized participation in the implementation of the processes of perception, reconciliation, cognition, memory, speech and thinking is not formed. Four clinical and psychological syndromes can be distinguished, which determine the shortcomings of cognitive activity and cause difficulties in learning. The syndrome of mental infantilism is associated with the delayed maturation of the frontal-diencephalic systems of the brain, which causes the emotional and personal immaturity of the child, which manifests itself as if at an earlier stage of the emotional and volitional sphere development.

Emotional-volitional immaturity can be combined with mild cognitive impairment, speech, increased fatigue and oversaturation of active attention. This is due to the slowed pace of the left hemisphere structures development, primarily the frontal and parietal regions, as well as intra-hemispheric and interhemispheric connections. As a result, the child has weakened control and regulation of activity. Emotional-volitional immaturity is manifested in lack of independence, increased suggestibility, carelessness, and the predominance of gaming interests.

Motivation for activity is determined mainly by the desire to receive pleasure. A child with underdevelopment of interpersonal components is unproductive in educational situations, when he must obey the teacher's instructions and be more active in the game. Such children are characterized by motor disorders - restlessness, impulsiveness, insufficient coordination of movements.

Along with the prognostically favorable variants of uncomplicated infantilism, its complicated forms are distinguished, in which emotional immaturity is combined with encephalopathic disorders and more pronounced disorders of cognitive activity, such as disharmonious infantilism in psychopathic, cerebral, cerebral-organic conditions. In some cases, the easiest forms of mental immaturity clinicians associate with the so-called secondary infantilization, which occurs when the wrong upbringing of the child in the family. In any case, infantilism becomes one of the reasons for school maladjustment and failure.

Cerebrastenic syndrome is characterized by low resistance of the nervous system to mental and physical exertion. Cerebroasthenic disorders can occur with various disorders of brain activity, most often with hypertension-hydrocephalus syndrome (increased intracranial pressure). Such children have an enlarged head, a high, convex forehead, and an expressed vascular pattern (venous network) on the forehead and temples. Such children are characterized by motor discomfort, fine motor disorder. There is an unstable emotional tone, characterized by a sharp change of mood, whimper and tendency to apathy. In some cases, parents of such a child believe that child is beyond their age development, mistakenly focusing on good mechanical memory, multilingualism and a propensity to reason. However, upon closer examination it becomes clear that the formal side of speech is developed with shortcomings in its semantic side and logical memory is weakened. The most characteristic features of these children are increased fatigue and exhaustion, which manifests itself in attention disorders and weakness of voluntary activity. If we do not take into account the child's abilities, then the increase in the workload, the imposition of unmanageable demands causes a significant risk of nervous and mental breakdown, sleep disorders and disturbances in the regulation of vegetative processes.

Children often show signs of dysfunction of the regulatory structures of the brain, primarily the diencephalic parts of the brainstem. (A.A. Drobinskaya, M.N. Fishman, 1995). Hyper dynamic syndrome (hyperactive or hyperkinetic) is characterized by general motor disinhibition, increased excitability, a large number of unnecessary movements, and impulsive behavior. These signs are combined with a pronounced lack of focused attention, decreased volume and concentration. The arbitrariness of behavior regulation is violated. Such children do not obey the requirements of discipline; they have problems communicating with their peers.

Psycho-organic syndrome is often the basis of abnormalities in the child cognitive activity formation in which, along with the phenomena of cerebraesthesia and motor disinhibition, signs of early organic brain damage are observed. It is manifested by weakness, slowness of any activity, weakness of motivation, inertia. In some children, inertia and slowness of mental activity coexist with motor disinhibition. Signs of manifestation of psycho-organic syndrome can also be in psychomotor disinhibition and disruption of purposeful activity.

Neurophysiological studies show that even with mild functional changes in the parietal, temporal-parietal-occipital, and temporal regions, changes in the processes of perception, analysis, and processing of information are noted. In such children, the process of forming internalize connections, which provide, in particular, such complex types of activities as reading and writing is difficult. Violations of the processes of reception and processing of sensory information cause deficiencies in the visual sphere, visual and auditory memory and difficulties in spatial orientation.

Children with psychoorganic syndrome suffer from fine motor skills and visual-motor coordination, which makes it difficult to learn self-care and writing skills. These shortcomings are reflected in productive activities (drawing, modeling). Children with psychoorganic syndrome tend to have delayed speech development. The impact of various harmful factors on the child's brain at different stages of its development can lead to a complex combination of both symptoms of mild damage and functional immaturity of various parts of the cerebral cortex. For the mental sphere of children with delayed mental development is a typical combination of insufficient higher mental functions and

preserved. Some children are dominated by emotional-personal immaturity and suffer from arbitrary regulation of activity; others have reduced working capacity, third have more pronounced deficits in attention, memory, thinking (Prokhorenko et al., 2020).

The problem of constructing a corrective-pedagogical process in special educational institutions is due to the fact that the delay of mental development is a complex polymorphic disorder and affects different aspects of mental and physical development. There are many different causes of delayed mental development, as well as its various manifestations. There are several classifications of mental developmental delay. T.A. Vlasova and M.S. Pewzner (1967) propose the first clinical classification. This classification considers two options of mental retardation. In the first option, the violations are manifested in emotional-personal immaturity due to mental or psychophysical infantilism. In the second option, cognitive activity disorders are in the foreground in connection with persistent cerebral asthenia (Sementzova, 2019).

An interesting classification by U. U. Kovalev (1979). He identifies three variants of mental retardation caused by the influence of biological factors:

- dysontogenetic (in states of mental infantilism);
- encephalopathy (in mild organic lesions of the central nervous system);
- secondary mental retardation in sensory defects (in early visual and hearing impairments).

A fourth variant is also possible, which V. V. Kovalev associates with early social deprivation (Voitko, 2017).

In the practice of working with developmental delays children, the classification of K. S. Lebedynska (1980), developed based on the etiopathogenetic approach, is more widely used. According to this classification, four main variants of developmental delays are distinguished.

Mental retardation of constitutional origin (harmonic mental and psychophysical infantilism). In this disorder, the features of emotional and personal immaturity come to the forefront in the structure of the defect. Infantile mentality is often combined with an infantile body type, with «childish» facial expressions, motor skills, and a predominance of emotional reactions in behavior. Such children are creative in play; this activity is most

attractive to them, unlike educational activities. They do not like and do not want to study. The listed features complicate social, in particular, school adaptation.

Mental retardation of somatogenic genesis occurs in children with chronic somatic diseases of the heart, kidneys, endocrine and digestive systems. Such children are characterized by persistent physical and mental asthenia, which leads to decreased performance and the formation of such personality traits as shyness. Children grow up under restrictions and prohibitions, the circle of communication is narrowed and they do not have enough knowledge and ideas about the surrounding world. Often there is a secondary infantilization, emotional-personal immaturity is formed, which together with the decrease of working capacity and increased fatigue does not allow the child to reach the optimal level of age development.

Mental retardation of psychogenic genesis. With the early appearance and long-term effect of psychoactive factors, permanent shifts in the child's neuro-psychic sphere can occur, which leads to neurotic and to neurotic and neurosis-like disorders, pathological personality development. In the absence of supervision, the development of the personality can be observed in an unsustainable type: the child is dominated by impulsive reactions, inability to control his emotions. In the conditions of the child's hyper dependency, egocentric attitudes are formed, the inability to exert willpower, to work. In psychoactive conditions, neurotic development of the personality occurs. Some children have negativity and aggressiveness, hysterical manifestations, others - timidity, fears and cloudiness. In this version of the delay of mental development in the foreground are also disturbances in the emotional-volitional sphere, reduced working capacity, unformed arbitrary regulation of behavior. Children have poor knowledge and ideas; they are not capable of long-term intellectual effort.

Delay of cerebral-organic genesis. In this variant of mental retardation, immaturity traits and different degree of damage to a number of mental functions are combined. Group «A» - the structure of the defect is dominated by features of immaturity of the emotional sphere of the type of organic infantilism, that is, the psychological structure of mental retardation combines the unforcedness of neurological symptoms. Group «B» - symptoms of damage dominate: persistent encephalopathic disorders, partial disorders of

cortical functions are revealed, intellectual disorders predominate in the structure of the defect. In both cases, the functions of mental activity regulation suffer: in the first case, the control link suffers to a greater extent, in the second case, the control and the programming link suffer, which causes a low level of children's mastery of all types of activity (object-manipulative, play, productive, educational, speech). Children do not show a stable interest, their activity is not purposeful enough, and their behavior is impulsive.

Mental retardation of cerebral organic genesis is characterized by a primary impairment of cognitive activity, is the most stable and represents the most severe form. This category of children primarily requires comprehensive medical, psychological and pedagogical correction in special classes and preschool institutions. In essence, this form of mental retardation often expresses a condition bordering on mental retardation, requiring a qualified comprehensive approach to examining children (Martynchuk, 2017).

Special conditions similar to the symptoms with «delay» are formed in children due to the so-called «pedagogical neglect». In these cases, a child with a fully functional nervous system, who has been in conditions of informational, social, and often emotional deprivation for a long time, has an insufficient level of development of the emotional and personal sphere, and a decrease in knowledge, skills and abilities is noted. Such a child is well oriented in familiar situations at the everyday level, but in a situation requiring volitional effort and cognitive activity, he often behaves like a child with mental retardation.

**Conclusions and prospects of further studies.** The dynamics of such a child's development is determined by the intensity of pedagogical correction. When combined with favorable social environment, the development prognosis will be favorable. At the same time, a healthy newborn child with early deprivation may also have underdevelopment of certain mental functions. If the child does not receive pedagogical assistance in a sensitive period, these deficiencies may be irreversible. According to many researchers, the success of compensation is affected by the child's age, health condition, characteristics of the surrounding microsocial environment, which were delayed in development precisely because of mental functions, when and how much and other

psychological characteristics of the child are important. The most important factor determining the dynamics of age development is timely organization of correctional and pedagogical assistance, namely, in early and preschool age. Children with the listed options of mental retardation can study in special kindergartens or in inclusive groups in general education pre-school institutions or in inclusive classes of general education schools.

## REFERENCES

1. Voytko, V.V. (2017). *Psykhologo-pedahohichniy suprovid ditei z zatrymkoiu psikhichnoho rozvytku. (Metodychni rekomendatsii) [Psychological and pedagogical support of children with mental retardation. (Methodological recommendations)]*. Kropyvnytskyi : Publishing House «KRIPPE named after Vasyl Sukhomlynsky» [in Ukrainian].
2. Mamatova, Z.R. (2017). Korektsiino-kompensatorna spriamovanist v rozvytku rukhovoї sfery u ditei iz ZPR 11–15 rokiv [Correctional and compensatory orientation in the development of the motor sphere in children with mental retardation 11–15 years old]. *VISNYK : naukovo-praktychnyi zbirnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (pedahohichni nauky) – VISNIK: scientific and practical collection of the Luhansk Taras Shevchenko National University (pedagogical sciences)*, 1(3), 18–25. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup\\_2017\\_1%283%29\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_1%283%29_5) [in Ukrainian].
3. Mamicheva, O.V. (2008). *Korektsiia zatrymky psikhichnoho rozvytku zasobamy fizychnoho vykhovannia [Correction of mental retardation by means of physical education]*. Slavyansk [in Ukrainian].
4. Martynchuk, O.V. (Ed.). (2017). *Spetsialna pedahohika [Special Pedagogy]*. Kyiv : Kyiv. Borys Grinchenko University. [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23200/1/O\\_Martynchuk\\_I\\_Marunenko\\_K\\_Lutsko\\_O\\_Taran\\_T\\_Melnichenko\\_T\\_Yezhova\\_SP\\_KSPKIO\\_IL.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23200/1/O_Martynchuk_I_Marunenko_K_Lutsko_O_Taran_T_Melnichenko_T_Yezhova_SP_KSPKIO_IL.pdf) [in Ukrainian].
5. Prokhorenko, L.I., Babyak, O.O., Batasheva, N.I., Dushka, A.L., Nedozyim, I.V., Omelchenko, I.M., & Orlov, O.V. (2020). *Navchannia ditei z porushenniamy kohnityvnoho rozvytku v umovakh kompetentnisnoho pidkhodu : navchalno-metodychnyi posibnyk [Teaching children with cognitive development disorders in the context of a competency-based approach: a teaching and methodological manual]*. V.V. Zasenka, L.I. Prokhorenko. Kyiv: Nasha Drukhornya [in Ukrainian].
6. Rudenko, L.M., & Boyko, N.V. (2016). Osoblyvosti uvahy u ditei z zatrymkoiu psikhichnoho rozvytku [Peculiarities of attention in children with mental retardation]. *Naukovyi chasopys – Scientific*

journal, 19(31), 172–177. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2016\\_31\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_31_31) [in Ukrainian].

7. Sementsova, O.M. (2019). Teoretychni uivlennia pro zatrymku psykhičnoho rozvytku ta vyznachennia napriamkiv korektsiinoi dopomohy ditiam v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Theoretical concepts about mental retardation and determination of directions of correctional assistance to children in conditions of inclusive education]. *Naukovyi chasopys – Scientific journal*, 19(37), 111-120. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2019\\_37\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2019_37_17) [in Ukrainian].

8. Yakovleva, S.D. (2019). Psykholohichniy suprovid ditei z porushenniam psykhoфізичного rozvytku (neirofizioloґichnyi pidkhid) [Psychological support of children with psychophysical development disorders (neurophysiological approach)]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedagoґichni nauky) – Current issues of correctional education (pedagogical sciences)*, 13, 351–359. Kamianets-Podilskyi : RE «Medobory-2006» Retrieved from <https://aqce.com.ua/vipusk-13/jakovleva-sd---psihologichnij-suprovid-ditej-z-porushennjam.html> [in Ukrainian].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Войтко, В.В. (2017). *Психолого-педагоґічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку*. (Методичні рекомендації). Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського»
2. Маматова, З.Р. (2017). Корекційно-компенсаторна спрямованість в розвитку рухової сфери у дітей із ЗПР 11–15 років. *ВІСНИК : науково-практичний збірник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагоґічні науки)*, 1 (3), 18–25. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup\\_2017\\_1%283%29\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_1%283%29_5)
3. Мамічева, О.В. (2008). Корекція затримки психічного розвитку засобами фізичного виховання. Слов'янськ.
4. Мартинчук, О.В. (Ред.). (2017). Спеціальна педагоґіка. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23200/1/O\\_Martynchuk\\_I\\_Marunenko\\_K\\_Lutsko\\_O\\_Taran\\_T\\_Melnichenko\\_T\\_Yezhova\\_SP\\_KSPKIO\\_IL.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23200/1/O_Martynchuk_I_Marunenko_K_Lutsko_O_Taran_T_Melnichenko_T_Yezhova_SP_KSPKIO_IL.pdf)
5. Прохоренко, Л.І., Бабяк, О.О., Баташева, Н.І., Душка, А.Л., Недозим, І.В., Омельченко, І.М., & Орлов, О.В. (2020). *Навчання дітей з порушеннями коґнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу : навчально-методичний посібник* В.В.Засенко, Л.І.Прохоренко. Київ: Наша друкарня.
6. Руденко, Л.М., & Бойко, Н.В. (2016). Особливості уваги у дітей з затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис*, 19 (31), 172–177. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2016\\_31\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_31_31)

7. Семенцова, О.М. (2019). Теоретичні уявлення про затримку психічного розвитку та визначення напрямків корекційної допомоги дітям в умовах інклюзивної освіти. *Науковий часопис*, 19(37), 111–120. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2019\\_37\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2019_37_17)
8. Яковлева, С.Д. (2019). Психологічний супровід дітей з порушенням психофізичного розвитку (нейрофізіологічний підхід). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 13, 351–359. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006». Режим доступу: <https://aqce.com.ua/vipusk-13/jakovleva-sd---psihologichnij-suprovid-ditej-z-porushennjam.html>

*Матеріал надійшов до редакції 6.03.2025р.*

**УДК 376.091.214-056.36-053.8**

**Ольга Маруда,**

викладачка кафедри корекційної психопедагогіки та реабілітології  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
[olha.maruda@gmail.com](mailto:olha.maruda@gmail.com)

ORCID ID: 0000-0003-1372-8394

**Olha Maruda,**

lecturer at the Department of Correctional Psychopedagogy and Rehabilitation, Mykhailo Dragomanov  
Ukrainian State University

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,  
вул. Пирогова 9, м. Київ,  
02000 Україна

Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University,  
9 Pyrohova St., Kyiv,  
02000 Ukraine

**ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН ПІДТРИМКИ ДЛЯ ДОРОСЛИХ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ  
ПОРУШЕННЯМИ**

## INDIVIDUAL SUPPORT PLAN FOR ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Анотація.** Статтю присвячено проблемі розробки індивідуального плану підтримки та супроводу для повнолітніх осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень у реабілітаційних установах, центрах денної зайнятості для таких осіб. У роботі розглянуто основні завдання корекційно-реабілітаційної допомоги дорослим особам з інтелектуальними порушеннями, серед яких передбачено створення умов для корекції розвитку та формування основних соціальних і побутових навичок. Також підкреслюється, що ефективність допомоги значною мірою залежить від комплексного підходу, який враховує не лише дефіцити, а й особливості здібностей, інтересів та потенціалу кожної людини. Описано етапи складання індивідуального плану, починаючи зі спостереження та опитування, що дають змогу визначити реальний стан особи у різних сферах життя, та закінчуючи формулюванням конкретних цілей і завдань, що підлягають моніторингу та корекції протягом встановленого періоду. Особливу увагу приділено важливості мультидисциплінарної співпраці між фахівцями, клієнтом і його сім'єю, а також ролі таких документів, як план втручання, індивідуальний план реабілітації та інші, що фіксують комплекс заходів. Результати дослідження можуть бути корисними для педагогів, соціальних працівників, реабілітологів та адміністраторів установ, оскільки сприяють підвищенню якості надання послуг і забезпеченню соціальної адаптації осіб з інвалідністю.

**Ключові слова:** інтелектуальні порушення, люди з інвалідністю, індивідуальний план, план підтримки, корекційно-педагогічна допомога, супровід.

**Abstract.** This article is devoted to the problem of developing an individual support and guidance plan for adults with disabilities due to intellectual disabilities in rehabilitation institutions, day care centers for such persons. The work considers the main tasks of correctional and rehabilitation assistance to adults with intellectual disabilities, including the creation of conditions for the correction of development and the formation of basic social and everyday skills. It is also emphasized that the effectiveness of assistance largely depends on an integrated approach that takes into account not only deficits, but also the peculiarities of the abilities, interests and potential of each person. The article describes the stages of drawing up an individual plan, starting with observation and questioning, which allow determining the real state of the person in various areas of life, and ending with the formulation of specific goals and objectives that are subject to monitoring and correction during the established period. Particular attention is paid to the importance of multidisciplinary cooperation between specialists, the client and his family, as well as the role of such documents as an intervention plan, an individual rehabilitation plan and others that record a set of measures. The results of the study can be useful for teachers, social workers, rehabilitation specialists and administrators of institutions, as they

contribute to improving the quality of service provision and ensuring social adaptation of persons with disabilities.

**Key words:** *intellectual disabilities, people with disabilities, individual plan, support plan, correctional and pedagogical assistance.*

**Актуальність дослідження.** У зв'язку з поширенням в Україні світових тенденцій гуманістичного ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами актуальною постає проблема особливостей корекційно-педагогічної допомоги особам з інтелектуальними порушеннями. Успішне виконання цього завдання можливе лише за умови зусиль корекційних педагогів, які покликані реалізувати загальні принципи та організаційні підходи до розв'язання проблеми підтримки та супроводу осіб з інтелектуальними порушеннями.

Актуальність нашого дослідження полягає у важливості забезпечення індивідуального планування під час надання корекційно-педагогічної та реабілітаційної допомоги дорослим особам з інтелектуальними порушеннями. Кожна людина має унікальний набір можливостей, інтересів та життєвих потреб. Стандартні моделі допомоги дорослим людям з інтелектуальними порушеннями часто не враховують ці унікальні особливості, що може призвести до того, що така підтримка буде недостатньо ефективною. Розробка індивідуального плану надання послуг дорослим людям з інтелектуальними порушеннями дає змогу створити персоналізовану стратегію, яка враховує як можливості, так і реальні потреби конкретної особи та її сім'ї.

**Аналіз попередніх досліджень та публікацій** свідчить, що у працях багатьох як українських, так і низки зарубіжних вчених, порушується питання допомоги людям з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, питання комплексної допомоги особам з психофізичними порушеннями в умовах системи освіти та соціального захисту. Оцінювання потреб та планування процесу навчання розглядалися у дослідженнях українських вчених-дефектологів О. Гаврилова (2008), М. Матвєєвої (2013), Ю. Галецької (2011), Ю. Сілявіної (2016), О. Ферт (2019), О. Романчука (2022), О. Хохліної (2024) та ін. Проблема порушеного онтогенезу, диференційованого підходу з урахуванням індивідуальних особливостей дитини

неодноразово порушувалось у працях В. Синьова (2009). Але більшість цих досліджень присвячено роботі з дітьми з інвалідністю.

Незважаючи на значний інтерес науковців до зазначеної проблеми, сьогодні, на наш погляд, недостатньо досліджень, присвячених саме плануванню корекційно-педагогічної та реабілітаційної допомоги саме дорослим людям з інтелектуальними порушеннями. Недостатньо вивченим залишилося питання забезпечення індивідуального планування під час надання корекційно-педагогічної допомоги дорослим з інтелектуальними порушеннями.

**Метою статті** є визначити шляхи планування корекційно-педагогічної роботи з дорослими особами з інтелектуальними порушеннями, на основі результатів теоретичного дослідження, та визначити особливості складання індивідуального плану супроводу дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети було здійснено теоретичний аналіз, систематизацію та узагальнення матеріалу.

**Результати дослідження.** Питання планування корекційно-педагогічної та реабілітаційної роботи з дорослими особами з інтелектуальними порушеннями залишається одним із нагальних питань корекційної освіти на сучасному етапі.

Встановлено, що для повнолітніх осіб з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня характерним є несформованість пізнавальних процесів. Це зумовлює труднощі їхньої адаптації до самостійного життя в суспільстві. Вони потребують соціального захисту, постійної допомоги, індивідуального супроводу. Отже, такі особи потребують спеціального впливу для покращення їхньої якості життя. Теоретичний аналіз наукових досліджень дав змогу визначити мету та завдання корекційно-педагогічної допомоги повнолітнім особам з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень у реабілітаційних установах змішаного типу (комплексної реабілітації) для осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. Важливою, на нашу думку, є необхідність розробки індивідуального плану підтримки та супроводу для кожної людини. Одним із завдань реабілітаційної установи є створення умов для зменшення та подолання інтелектуальних і фізичних порушень, запобігання таким порушенням,

коригування порушень розвитку, формування та розвиток основних соціальних і побутових навичок, також проведення комплексу реабілітаційних заходів відповідно до індивідуальних планів реабілітації осіб, складених, зокрема, з метою реалізації індивідуальних програм реабілітації, із залученням до участі в цьому процесі осіб і (в разі потреби) їхніх батьків або законних представників [7].

Реабілітаційний процес таких установ спрямовано на:

– формування та розвиток в особи основних соціальних навичок (особиста гігієна, самообслуговування, пересування, спілкування тощо), пристосування побутових умов до її потреб, соціально-побутове влаштування та обслуговування, педагогічну корекцію з метою вироблення та підтримання навичок самостійного (автономного) проживання, стереотипів безпечної поведінки;

– опанування навичок захисту власних прав та інтересів, самоаналізу і позитивного сприйняття себе та оточуючих, навичок спілкування, забезпечення самостійного проживання у суспільстві з необхідною підтримкою (соціальний та юридичний супровід, медичне спостереження, побутові послуги, денна зайнятість);

– надання особі своєчасної та ефективної корекційної, соціальної, психологічної допомоги та організація реабілітаційного процесу відповідно до особливостей її психофізичного розвитку.

Розклад, черговість і тривалість індивідуальних і групових занять визначаються реабілітаційною комісією установи [7].

У рамках складання індивідуального плану спочатку шляхом спостереження та опитування з'ясовується реальний стан особи у різних сферах життя. Водночас важливо не обмежуватися тим, що клієнт не може, а зосередитися на особливих здібностях та інтересах конкретної людини.

Виходячи з практичного досвіду, можна зробити висновок, що корекційно-педагогічна та реабілітаційна допомога, яка орієнтована виключно на недоліки клієнта та сконцентрована на їх компенсації, меншою мірою сприяє подальшому розвитку людини, її самостійності, власної ініціативи та інтеграції у соціальне життя.

Індивідуальний план реабілітації є фактично планом підтримки та супроводу, а також сформульовані на його основі цілі та конкретні дії, обрані для їх досягнення, повинні враховувати особистість конкретної людини в комплексі, оскільки тільки так може бути забезпечено цільову та тривалу співпрацю з клієнтом [4].

Вибір мети, яка реалізовується разом із клієнтом, повинен бути конкретним і контрольованим, але і можливість для корекції повинна залишатися. Однак потрібно враховувати, що план підтримки та супроводу не є інструментом статистики, що забезпечує виконання того, що заплановано, а інструментом, який повинен пропонувати конкретні межі динамічного процесу, що складається із корекційно-педагогічної роботи, що проводиться спільно клієнтом та працівниками.

План індивідуальної роботи команди спеціалістів з клієнтом та його сім'єю може фіксуватися у таких документах, як план втручання, план догляду, індивідуальний план реабілітації, індивідуальна програма навчання, програма супроводу, програма підтримки тощо. Всі ці документи мають перелік виявлених проблем клієнта і людей, які значною мірою впливають на його життя, а також варіанти розв'язання цих проблем. Але між цими документами існує певна різниця. Наприклад, індивідуальну програму розраховано на більш тривалий проміжок часу, вона має більш загальний характер, крім того слово «програма» більше використовується педагогами та реабілітологами. Індивідуальні плани складаються на основі визначених потреб особи з інтелектуальними порушеннями і залежать від того, яку саме послугу отримуватиме така особа в установі. Це може бути послуга соціальної адаптації, соціальної реабілітації осіб з інтелектуальними чи психічними порушеннями чи денний догляд. Ті плани, які розробляються у типових українських установах треба назвати планами втручання, виходячи з розуміння терміну «догляд» згідно з поясненням видатного британського дослідника А. Дерлінга. Він зазначив, що догляд за особами з інвалідністю не може обмежуватися лише виконанням базових функцій із забезпечення фізичних потреб. За його словами, під доглядом маємо розуміти комплексну, багатопланову систему,

яка охоплює забезпечення фізичної допомоги, емоційну підтримку, соціальну інтеграцію, що сприяє розвитку особистісного потенціалу та самостійності. Отже, догляд – це не просто рутинне забезпечення потреб, а стратегічний процес, спрямований на підвищення якості життя людини, її адаптацію в суспільстві та максимальне використання власних можливостей [4].

Оскільки сьогодні в Україні соціально-реабілітаційні заклади мають можливість задовольняти лише окремі потреби та надавати окремі послуги, то вони можуть виконувати окреме втручання, а не догляд. Догляд за людиною з інтелектуальними порушеннями у повному обсязі в Україні виконує сім'я або співробітники інтернатів, оскільки саме вони знають всі потреби і задовільняють їх в міру можливостей, контролюють кожну хвилину її життя.

Залежно від спрямованості закладу, де особа з інтелектуальними порушеннями отримує послуги, визначається тип послуги, відповідно до якої розробляється індивідуальний план надання послуги. Наприклад, якщо заклад надає послугу соціальної реабілітації, то складається відповідно індивідуальний план надання послуги соціальної реабілітації. Це документ, сформований відповідно до складеного індивідуального плану реабілітації осіб з метою реалізації індивідуальних програм реабілітації та на підставі проведеного визначення індивідуальних потреб отримувача соціальної послуги соціальної реабілітації, в якому зазначено заходи, що здійснюються для надання такої послуги, відомості про необхідні ресурси, періодичність і строки виконання, відповідальних виконавців, дані щодо моніторингу результатів та інформацію щодо перегляду цього плану [3].

У нашому випадку ми говоримо про дорослих клієнтів з інтелектуальними порушеннями, які вимагають до себе ставлення як до дорослих людей. Багато хто з них живе разом зі своїми батьками. З етичної точки зору працівники центрів мають будувати свої взаємостосунки з дорослими клієнтами як з партнерами. Види діяльності, методи роботи та спілкування у реабілітаційних центрах, які є фактично центрами денної зайнятості, повинні враховувати не тільки потреби і можливості клієнтів, а і їх вік. Працівник центру відносно клієнта виступає не як вчитель, а як співробітник. Водночас повинен спрацьовувати принцип нормалізації: ми повинні

прагнути, щоб життя дорослих людей з інтелектуальними порушеннями мало чим відрізнялося від життя здорових дорослих людей. Тому ми вважаємо, що у реабілітаційних чи денних центрах для дорослих людей з інтелектуальними порушеннями доречно використовувати термін «індивідуальний план супроводу».

У реальній роботі важко задовольнити всі потреби кожного клієнта. Крім того, команда співробітників під час планування супроводу не має можливості починати з пріоритетних потреб – вона береться за надання такої допомоги, яку може забезпечити в рамках законодавчих гарантій у нашій країні, завдань та ресурсів своєї установи.

Індивідуальний план супроводу/підтримки – це документ, який формується на основі виявлених проблем клієнта та його сім'ї (якщо така є) і містить перелік заходів, які має бути виконано протягом визначеного періоду часу. Заплановані заходи спрямовано на розвиток можливостей і задоволення потреб клієнта та його сім'ї, а в широкому сенсі мають на меті соціальну адаптацію та інтеграцію особи з інтелектуальними порушеннями у суспільство, а також запобігти його соціальній ізоляції.

Такий комплекс заходів розробляється індивідуально для кожного конкретного клієнта та сім'ї, враховуючи як можливості і потреби клієнта з інтелектуальними порушеннями, так і можливості й потреби сім'ї.

В індивідуальному плані можуть передбачатися заходи для інших членів сім'ї: отримання батьками та іншими членами сім'ї спеціальних знань, психологічна підтримка батьків, допомога у залученні ресурсів громади для розв'язання проблем клієнта та сім'ї, а також організація відпочинку.

Індивідуальний план може розроблятися на різні терміни (пів року, рік чи два), залежно від можливостей і потреб клієнта, гостроти соціальних та психологічних проблем його оточення, а також ресурсів та можливостей установи. Після цього терміну спеціаліст зустрічається з клієнтом та його батьками/опікунами, щоб обговорити досягнуті результати, успіхи, невдачі, всі позитивні та негативні події під час виконання плану. Це називається моніторингом виконання індивідуального плану. Робота закінчується чи продовжується відповідно до внесених коректив,

необхідності нових задач. В останньому випадку план супроводу може складатися з кількох періодів.

Кожен розділ і період плану мають свої цілі, пов'язані з роботою у різних напрямках. Тому можуть бути заходи медичного характеру (оздоровлення, профілактика) і навчального/освітнього, психологічні, соціальні, спрямовані на розвиток дрібної моторики, мови, навичок самообслуговування тощо.

Індивідуальний план має містити:

- фіксування результатів оцінки та виявлені потреби клієнта та його сім'ї (якщо є);
- чітке формулювання цілей і задач індивідуальної роботи;
- план виконання із зазначенням виконавців і часу, відведеного на ту чи іншу задачу;
- кінцева оцінка та моніторинг виконання.

Приклад структури індивідуального плану супроводу:

#### 1. Первинна оцінка:

- загальні дані про клієнта та його сім'ю (ім'я, вік, стать, адреса);
- дата звернення до установи;
- інформація про життя (житлові умови, професійна і фінансова ситуація, соціальна ситуація і підтримка, інтереси, захоплення, смаки, причетність важливих для клієнта людей до проблеми, необхідність її розв'язання, правова ситуація, інформація про здоров'я);
- результати оцінки можливостей та потреб клієнта спеціалістами, відповідно до типу послуги.

#### 2. Планування роботи відносно різних життєвих сфер клієнта:

- мета роботи;
- задачі;
- план роботи, зокрема й методи, строки виконання, виконавців тощо.

#### 3. Виконання:

- проміжний моніторинг.

#### 4. Кінцева оцінка та заключний моніторинг.

Такий план, якщо його складено не лише для працівників установи, а й для всіх, хто бере участь у розв'язанні проблеми клієнта, може надаватися одній особі (за умови, що вона достатньо компетентна) або його батькам/опікунам. Це потрібно для того, щоб вони могли контролювати строки, перебіг, результати запланованих заходів, а також зрозуміти, як і коли звертатися за допомогою чи консультацією, до кого саме та як.

Кожен розділ/пункт, у принципі, може бути різним за характером (заходи, форми допомоги, психологічна підтримка, консультування тощо), який, своєю чергою, є індивідуальним підходом до роботи з клієнтом.

Щодо визначення та мети процесу оцінювання потреб клієнта, то оцінювання – це тривалий процес збирання загальної інформації про клієнта та його сім'ю/оточення, аналіз цієї інформації, підготовка висновків і рекомендацій. Найкраще, щоб оцінювання проводила мультидисциплінарна команда, яка згодом працюватиме з людиною, яка має інтелектуальні порушення та її сім'єю. Метою процесу оцінювання є точне визначення можливостей і актуальних потреб особи з інтелектуальними порушеннями та її сім'ї, що пов'язані з її станом або таких, які можуть впливати на якість її життя [4].

Також важливим є комплексне визначення ступеня індивідуальних потреб отримувача послуги, що є підставою для прийняття рішення про надання, наприклад, послуги соціальної реабілітації, складання/перегляд індивідуального плану та укладання договору про надання послуги [3].

Оцінку можна проводити в такій послідовності:

1. Опитування батьків (опікунів), батьків, осіб, які добре знають людей з інтелектуальними порушеннями, а також спеціалістів, які раніше працювали з такою особою, медичних працівників. Мета – отримати загальні відомості про клієнта, ознайомитися з їх баченням проблем розвитку особи, станом сім'ї тощо.
2. Оцінювання та спостереження кожного члена мультидисциплінарної команди за клієнтом із метою вивчення потреб та можливостей, характеру

взаємодії з оточуючими людьми, рівня залучення членів сім'ї до догляду, а також виявлення чинників, що впливають на розвиток клієнта.

3. Упорядкування отриманих результатів – заповнення документації з оцінювання, з врахуванням ступеня індивідуальних потреб особи.

Планування подальшої роботи здійснюється на основі результатів оцінювання (виявлених потреб і можливостей клієнта та його сім'ї). Водночас необхідно також враховувати реальні ресурси та можливості реабілітаційного центру: матеріально-технічну базу, кількість і кваліфікацію персоналу, внутрішній розпорядок та правила, перелік послуг, якісний і кількісний склад груп клієнтів, а також співпрацю із сім'єю клієнта.

Як уже зазначалося, супровід і допомога працівників центру особі з інтелектуальними порушеннями мають охопити всю життєво важливу сферу.

Виконання плану супроводу і його поточний моніторинг. Для успішної реалізації плану необхідна співпраця всіх членів команди, які, спираючись на індивідуальний план, узгоджують свої дії. Якщо з клієнтом та його сім'єю одночасно працює команда спеціалістів, важливо, щоб кожен з них впродовж певного періоду часу працював над втіленням одних і тих самих цілей. Кожен спеціаліст має знати, які цілі досягаються іншим спеціалістом, які завдання стоять перед клієнтом, щоб за можливості використовувати ті самі способи підтримки.

Поточний моніторинг. Хід реалізації плану супроводу повинен відслідковуватися на засіданнях команди. На початкових етапах супроводу відносно кожного клієнта такі засідання потрібно проводити частіше, можливо, раз на тиждень, а потім рідше – раз на місяць. Кількість засідань буде залежати від того, наскільки успішно відбуватиметься супровід.

Кінцеве оцінювання може містити опис того, що досягнуто впродовж часу, відведеного на виконання плану супроводу. Для кінцевого оцінювання застосовуються ті самі методи і критерії, що й для первинного та проміжного.

Коли виконання плану завершено, команда збирається, щоб обговорити досягнуті результати, успіхи, невдачі, все позитивне, негативне та незаплановані події під час виконання плану. За згодою клієнта чи його батьків/законних

представників дія втручання завершується або ж робота продовжується відповідно до внесених корективів, цілей нових задач.

Становлення та подальший розвиток особистості, самоідентифікація, самостійність та інтеграція у життя громади є основною метою підтримки повнолітніх осіб з інтелектуальними порушеннями. Треба враховувати, що у кожному окремому випадку йдеться про наступні сфери життя: підтримку звичних ритмів життя впродовж дня, місяця, року; планування діяльності різних сфер життя, у тому числі роботи; підтримку особистого життя та взаємодії у групі; можливості вирішення конфліктних ситуацій; розширення можливостей самовизначення; уникнення завищених та занижених очікувань; пропозиції підтримки та зайнятості для створення доцільного розпорядку дня, тижня; підтримку наявних навичок; підтримку наявних соціальних контактів, адаптацію до життя в громаді, сприяння у створенні кола підтримки тощо.

Варто акцентувати увагу на різних сферах життєдіяльності під час планування роботи, спрямованої на підтримку.

У соматичній сфері: сприйняття себе та інших через різні сенсорні пропозиції, наприклад, через базальну стимуляцію чи сенсорну терапію.

У соціальній сфері: загальне сприйняття, розвиток чи вдосконалення навичок спілкування у групі, стимулювання спілкування з іншими, стимулювання надати допомогу та увагу іншим.

У сфері практичного життя: розвиток самостійності у різних ситуаціях, які відбуваються впродовж дня, наприклад, під час догляду за тілом, одягання чи роздягання тощо. Важливо враховувати можливості надання допомоги у простих видах діяльності.

У сфері моторики: вправи для розвитку моторики.

У творчій сфері: ознайомлення з різноманітними матеріалами та техніками. Прослуховування музики, гра на музичних інструментах, малювання, робота з глиною, виготовлення свічок тощо.

У когнітивній сфері: вправи, які спрямовані на усвідомлення абстрактних понять замість конкретних предметів, за можливості їх відображення, сприяння

розвитку активного та пасивного словникового запасу, використання та розуміння жестів, розвиток простих мисленневих процесів (впізнання та розрізнення людей та предметів, розуміння закономірностей щоденного життя, вивчення простих правил та понять).

У сфері соціально-побутової орієнтації: ознайомлення з приміщеннями, прилеглою територією, навколишньою місцевістю, піші прогулянки та поїздки (наприклад, відвідування кафе, магазинів, участь у спільних подіях тощо).

Вивчення простих дій для забезпечення денної зайнятості: розвиток здібностей до більш тривалої концентрації уваги під час роботи у майстерні денної зайнятості, виконання простих дій по збірці, творча робота тощо.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, враховуючи результати теоретичних досліджень з проблеми, ми дійшли висновку, що ефективна корекційно-педагогічна та реабілітаційна допомога дорослим особам з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень неможлива без індивідуалізованого підходу. Розробка індивідуального плану підтримки та супроводу є ключовим інструментом, що дає змогу врахувати унікальні потреби, можливості, сильні сторони та інтереси кожного клієнта. Такий план формується на базі всебічного спостереження та опитування, що допомагає не лише виявити проблемні сфери, а й зосередитися на потенціалі особи, що є вирішальним для її подальшої соціальної адаптації та інтеграції.

Традиційний підхід, орієнтований виключно на компенсацію недоліків, має обмежену ефективність, адже він не сприяє розвитку самостійності, ініціативності та активної участі особи у суспільному житті. Натомість, спільно розроблений план підтримки дає змогу встановити конкретні, вимірювані та контрольовані цілі, що регулярно коригуються з урахуванням змін у житті клієнта та його сім'ї.

Врахування специфіки роботи реабілітаційних установ, їх ресурсних можливостей та законодавчих обмежень стає додатковою гарантією того, що запропонований підхід відповідає сучасним вимогам соціальної політики та корекційно-педагогічної допомоги. Використання терміну «індивідуальний план супроводу» підкреслює партнерський характер взаємодії між фахівцями та

клієнтом, де останній розглядається як активний учасник процесу. Отже, стаття демонструє, що комплексна, орієнтована на особистість стратегія є необхідною умовою для забезпечення цілісної підтримки, спрямованої на покращення якості життя осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилов, О. (2008). Організація роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю на сучасному етапі. *Корекційна педагогіка і психологія*. С 46–57.
2. Галецька, Ю. (2011). Проблема формування соціально-побутових навичок у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі. *Актуальні питання корекційної освіти*. Вип. 2. С. 42–50. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko\\_2011\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2011_2_7)
3. Державний стандарт соціальної послуги соціальної реабілітації осіб інтелектуальними та психічними розладами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0066-19#Text>
4. Практичне керівництво по роботі денного центру та організації зайнятості людей з розумовою відсталістю в Україні / під ред. К. Таннерт-Сагасер и Н. Майоровой. Київ: Вид. Дім «КМ Академія», 2005. 101с.
5. Синьов, В. (2009). Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. : у 2-х ч. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 224 с.
6. Сілявіна, Ю. (2019). Експериментальне дослідження ефективності системи педагогічної реабілітації вихованців з ООП в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Актуальні питання корекційної освіти*. Зб. наук. праць вип. 13. Кам'янець-Подільський «Медобори». С. 256–268.
7. Типове положення про реабілітаційну установу змішаного типу (комплексної реабілітації) для осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0338-16#Text>
8. Ферт, О. (2019). Особливості планування навчально-виховного процесу для дітей з гіперактивністю та дефіцитом уваги. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. С 128–142

## REFERENCES

1. Havrylov, O. (2008). Orhanizatsiia roboty z ditmy z pomirnoiu ta tiazhkoiu rozumovoiu vidstalistiu na suchasnomu etapi [Organization of work with children with moderate and severe mental retardation at the present stage]. *Korektsiina pedahohika i psykholohiia*. S 46–57. [in Ukrainian].
2. Haletska, Yu. (2011). Problema formuvannia sotsialno-pobutovykh navychok u zahalnyi ta

spetsialnii psykholoho-pedahohichnii literaturi [The problem of forming social and everyday skills in general and special psychological and pedagogical literature]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*. Vyp. 2. S. 42–50. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko\\_2011\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2011_2_7) [in Ukrainian].

3. Derzhavnyi standart sotsialnoi posluhy sotsialnoi reabilitatsii osib intelektualnymy ta psykhhichnymy rozladamy [State standard of social services for social rehabilitation of persons with intellectual and mental disorders]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0066-19#Text> [in Ukrainian].

4. Praktychne kerivnytstvo po roboti dennoho tsentru ta orhanizatsii zainiatosti liudei z rozumovoiu vidstalistiu v Ukraini [Practical guide to day care center operations and employment organization for people with mental retardation in Ukraine] / pid red. K. Tannert-Sahass er y N. Maiorovoi. Kyiv: Vyd. Dim «KM Akademiia», 2005. 101s. [in Ukrainian].

5. Synov, V. (2009). Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika : pidruch. : u 2-khch. Ch. 2: Navchannia i vykhovannia ditei [Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy: textbook: in 2 parts. Part 2: Teaching and raising children]. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, 224 s. [in Ukrainian].

6. Siliavina, Yu. (2019). Eksperymentalne doslidzhennia efektyvnosti systemy pedahohichnoi reabilitatsii vykhovantsiv z OOP v umovakh navchalno-reabilitatsiinoho tsentru [Experimental study of the effectiveness of the pedagogical rehabilitation system for students with special educational needs in an educational and rehabilitation center]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*. Zb. nauk. prats vyp. 13. Kamianets-Podilskyi «Medobory». S. 256–268. [in Ukrainian].

7. Typove polozhennia pro reabilitatsiinu ustanovu zmishanoho typu (kompleksnoi reabilitatsii) dlia osib z invalidnistiu vnaslidok intelektualnykh porushen [Model regulation on a mixed-type rehabilitation institution (complex rehabilitation) for persons with disabilities due to intellectual disabilities]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0338-16#Text> [in Ukrainian].

8. Fert, O. (2019). Osoblyvosti planuvannia navchalno-vykhovnoho protsesu dlia ditei z hiperaktyvnistiu ta defitsytom uvahy [Features of planning the educational process for children with hyperactivity and attention deficit]. *Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*. S 128–142. [in Ukrainian].

***Матеріал надійшов до редакції 3.03.2025р.***

**УДК 371.3**

**Ірина Ніколенко,**

директор Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 791

Дарницького району м. Києва

[iren281975@gmail.com](mailto:iren281975@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-8713-8499>

**Iryna Nikolenko,**

Preschool Education Institution (nursery-kindergarten) № 791

of Darynytsky district of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 791

Дарницького району м. Києва, Україна

вул. Вишняківська, 8 Б, м. Київ,

02140, Україна

Preschool Education Institution (nursery-kindergarten) № 791

of Darynytsky district of Kyiv, Ukraine

st. 8, Vyshnyakivska, Kyiv,

02140, Ukraine

**ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ,  
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИХОВАТЕЛІВ, АСИСТЕНТІВ  
ВИХОВАТЕЛІВ**

**ORGANIZATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATION  
INSTITUTIONS, DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF TEACHERS  
AND TEACHER ASSISTANTS**

**Анотація.** Орієнтуючись на проєвропейський вектор розвитку, дошкільна освіта України в умовах сьогодення зазнає значних змін. Є потреба у вихователях, асистентах вихователів, які спроможні організувати інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами, надавати якісну освітню послугу з розвитку індивідуальної освітньої траєкторії дітей з особливими освітніми потребами.

Проблематика розбудови інклюзивного навчання викликана певними суперечностями: великою кількістю дітей з особливими освітніми потребами та недостатнім рівнем створення освітніх умов для організації інклюзивного навчання; наявністю дітей з особливими освітніми

потребами та професійною готовністю вихователів, асистентів вихователів; низьким соціальним статусом вихователя, асистента вихователя та потребою закладів дошкільної освіти у цих фахівцях; війною та відтоком кадрів за кордон.

Актуалізує потребу в обґрунтуванні роботи фахівців в сучасних умовах впровадження інклюзивної освіти і нормативно правове забезпечення, а саме: Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», та ін. *Мета:* проаналізувати організаційно-методичні умови діяльності вихователів, асистентів вихователів та визначити шляхи ефективності підвищення їх фахової майстерності. *Методи:* аналіз, узагальнення, порівняння, моделювання, висновування. *Висновки:* спостерігаються чіткі орієнтири на організацію інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, підкріплені та регламентовані законодавством України. Невід'ємною складовою розвитку дошкільної освіти в Україні є інклюзивне навчання, в межах якого надається можливість дітям з особливими освітніми потребами реалізувати право на освіту разом із дітьми з нормотиповим розвитком в одній групі (класі) закладу освіти. В нових життєвих реаліях фундаментальною цінністю освіти є її широка доступність. Принцип доступності освіти фактично забезпечує право людини на освіту. Відтак закладам дошкільної освіти загального розвитку потрібно бути готовими до організації інклюзивного навчання з дітьми з особливими освітніми потребами. Філософія інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти потребує нових підходів. Організація інклюзивного навчання базується на ідеях гуманізації, доступності, толерантності, рівності, різноманітні дитячих колективів, інклюзивності.

На основі аналізу наукової літератури визначили основні організаційно-методичні умови які впливають на діяльність вихователів, асистентів вихователів: інклюзивні цінності; нормативно-правове забезпечення; професійна взаємодія, співробітництво вихователя, асистента вихователя; розвиток професійної компетентності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп. Визначаємо подальше напрацювання структурно-функціональної моделі як шлях до реалізації ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів через підвищення їх фахової майстерності.

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, організаційно-методичні умови, цінності, доступність освіти, професійні компетентності.

**Abstract.** Focusing on the pro-European vector of development, preschool education in Ukraine is undergoing significant changes in today's conditions. There is a need for educators and teacher assistants who are able to organize inclusive education for children with special educational needs. To provide high-quality educational services to develop the individual educational trajectory of children with special educational needs.

The issue of developing inclusive education is caused by certain contradictions: a large number of children with special educational needs and an insufficient level of creating educational conditions for organizing inclusive education; the presence of children with special educational needs and the professional readiness of teachers and teacher assistants; the low social status of the teacher, teacher's assistant and the need for preschool education institutions for these specialists; war and the outflow of personnel abroad.

Actualizes the need to substantiate the work of specialists in modern conditions of implementing inclusive education and regulatory legal support, namely the Law of Ukraine «On Education», «On Preschool Education», etc. *Purpose*: to analyze the organizational and methodological conditions of the activities of educators and educator assistants and to identify ways to effectively improve their professional skills. *Methods*: theoretical approach, analysis, generalization, comparison, modeling, inference. *Conclusions*: There are clear guidelines for organizing inclusive education in preschool educational institutions, supported and regulated by the legislation of Ukraine. An integral component of the development of preschool education in Ukraine is inclusive education, which provides children with special educational needs with the opportunity to exercise their right to education together with children with typical development in the same group (class) of an educational institution. In the new realities of life, the fundamental value of education is its wide accessibility. The principle of accessibility of education actually ensures the human right to education. Therefore, preschool educational institutions need to be prepared to organize inclusive education with children with special educational needs. The philosophy of inclusive education in preschool institutions requires new approaches. The organization of inclusive education is based on the ideas of humanization, accessibility, tolerance, equality, diversity of children's groups, and inclusivity.

Based on the analysis of scientific literature, we identified the main organizational and methodological conditions that influence the activities of educators and educator assistants: inclusive values; regulatory and legal support; professional interaction, cooperation of the teacher, teacher's assistant; development of professional competence of teachers, teacher's assistants of inclusive groups. We identify further development of the structural-functional model as a way to realize the effectiveness of the activities of educators and teacher assistants through improving their professional skills.

**Key words**: inclusive education, children with special educational needs, organizational and methodological conditions, values, accessibility of education, professional competencies.

**Актуальність.** Проєвропейський вектор розвитку освіти в Україні в сучасних умовах визначає тенденції до змін в дошкільній освіті. Заклади дошкільної освіти потребують вихователів, асистентів вихователів, які спроможні організувати інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами,

професійно зорієнтовані в якісній освітній послугі з розвитку індивідуальної освітньої траєкторії дітей з особливими освітніми потребами.

Проблематику розбудови інклюзивного навчання викликано певними суперечностями: великою кількістю дітей з особливими освітніми потребами та недостатнім рівнем створення освітніх умов для організації інклюзивного навчання; наявністю дітей з особливими освітніми потребами та професійною готовністю вихователів, асистентів вихователів; низьким соціальним статусом вихователя, асистента вихователя та потребою закладів дошкільної освіти у цих фахівцях; війною та відтоком кадрів за кордон.

Актуалізує потребу в обґрунтуванні роботи фахівців в сучасних умовах впровадження інклюзивної освіти і нормативно-правове забезпечення, а саме: Закон України «Про освіту» 2017, «Про дошкільну освіту» 2024, та ін.

На нашу думку, беручи до уваги окреслену проблематику, існує потреба у визначенні організаційно-методичних умов діяльності та шляхів підготовки, підвищення фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів, як фахівців психолого-педагогічного спрямування, які безпосередньо включені в організацію і реалізацію ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища і професійної зорієнтованості на виконання функцій модераторства, наставництва, партнерства, тьюторства в умовах багатоманітності дитячого колективу, визначення індивідуального освітнього напрямку розвитку дітей на засадах особистісно-орієнтованого підходу та їх особистісного зростання.

**Мета.** Проаналізувати організаційно-методичні умови діяльності вихователів, асистентів вихователів та визначити шляхи ефективності підвищення їх фахової майстерності.

**Аналіз наукової літератури.** Провівши огляд наукової літератури, визначили, що особливості підготовки професійних кадрів до умов роботи та реалізації політики у сфері інклюзивної освіти висвітлено у працях Мартинчук, 2017.

Проблему підготовки педагогів дошкільної освіти вивчали А. Беленька, А. Богуш, Л. Зданевич, О. Кас'яненко, К. Крутій та інші.

Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами висвітлено у наукових працях О. Глоба, С. Литовченко, І. Луценко, С. Миронова, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.; створення інклюзивного освітнього середовища – Горбенко, 2018.

Питаннями навчання дітей з особливими потребами в умовах закладу загальноосвітнього спрямування, які вартують особливої уваги та стали предметом вивчення у працях вітчизняних науковців, займались: В. Бондар, А. Колупаєва, І. Луценко, В. Ляшенко, О. Столяренко, О. Савченко, А. Шевчук та ін.

Організаційно-педагогічні проблеми інклюзивної освіти висвітлено у працях Н. Артющенко, В. Бондар, Л. Будяк, А. Колупаєва, Т. Сак, В. Синьова, М. Семаго та ін.

На думку вчених (А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, Д. Шульженко та ін.), саме сформованість психологічної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання, в тому числі з дітьми з ООП, безпосередньо впливає на підвищення їх професійної компетентності, а відтак і адаптації дітей з ООП в інклюзивному класі (групі), закладі освіти та суспільстві загалом.

Питання професійного співробітництва в інклюзивному класі в своїх наукових дослідженнях висвітлювала А. Колупаєва, Е. Данілавічюте, С. Литовченко (Колупаєва & Данілавічюте, 2012).

На думку О. Кас'яненко, готовність майбутніх вихователів до роботи в інклюзії є інтегративним особистісним утворенням, що зумовлено здатністю здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечуючи включення дитини з ООП в середовище ЗДО та створення умов для її розвитку та саморозвитку. (Кас'яненко, 2018).

Український практичний досвід показує, що психолого-педагогічна готовність фахівців до організації інклюзивного навчання вкрай низька. Вагома причина полягає у відсутності системної підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі в умовах багатоманітності дитячих колективів в межах дошкільної освіти та освіти в цілому.

Кадровий склад педагогів в колективах закладів дошкільної освіти України в середньому становлять люди від 45 до 60 років (близько 45%), які не мають достатньої професійної підготовки до організації процесу інклюзивного навчання.

Переважно адміністрування керівництвом закладів на місцях не відображає управлінської політики щодо організації якісного освітнього процесу в інклюзивних групах для всіх дітей, в тому числі дітей з ООП, де вони зможуть реалізувати свої можливості в повному обсязі, інтегруючись в соціальний простір.

Однак впродовж останнього десятиріччя в Україні стрімко розробляється нормативно-правова база щодо впровадження і розвитку інклюзивного навчання. Варто відзначити позитивну динаміку руху в цьому напрямі та виокремити такі досягнення:

- запровадження соціальної моделі щодо розуміння інвалідності та особливих освітніх потреб як базису до подолання бар'єрів в царині освіти, соціальному житті, в тому числі через реалізацію інклюзивного навчання;
- закріплення законодавчими актами в частині реалізації прав осіб з особливими освітніми потребами, осіб з інвалідністю, міжнародних принципів доступності, рівності можливостей, недискримінації, поваги до індивідуальності, до розвитку її здібностей тощо;
- гарантія прав дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю на доступ до здобуття якісної освіти (у тому числі інклюзивної) в закладах дошкільної, загальної середньої освіти за місцем проживання, правова регламентація прав і свобод щодо створення комфортних умов для дітей даної категорії задля отримання якісної інклюзивної освіти;
- розподіл обов'язків та сфер відповідальності державних органів влади, які забезпечують процеси адміністрування у сфері освіти щодо фінансування, створення інклюзивного середовища, організації, якості освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання. (Лис, 2021).

На думку О. Гаяш, яка займалась дослідженням проблематики впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, заклад дошкільної освіти має

бути забезпечений висококваліфікованими кадрами, які володіють сучасними методиками і технологіями навчання (вихователі, асистенти вихователів, вчителі-дефектологи, практичні психологи, вчителі-реабілітологи, соціальні працівники тощо).

Окрім того, враховуючи (доступність освіти) вільний вибір батьків дітей з особливими освітніми потребами освітнього закладу, кожен педагог має володіти певним рівнем сформованості інклюзивної компетентності.

Водночас перспективним для вивчення є взаємодія педагогів (вихователя, асистента вихователя). (Гаяш, 2021).

Проблематику партнерської взаємодії між вчителем та асистентом вчителя відтворено в наукових працях І. Луценко, яка займалась дослідженнями організаційно-педагогічних умов діяльності цих фахівців (Луценко, 2013).

**Результати.** Попри існуючі наукові праці, присвячені проблематиці інклюзивного навчання, маловивченим і мало досліджуваним залишається аспект щодо підготовленості педагогічних працівників дошкільної ланки освіти, взаємодія фахівців дошкільної ланки «вихователь – асистент вихователя».

Ми дотримуємось думки, що поняття інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти – це шлях до організації рівного доступу до освіти, отримання якісної послуги з реалізації індивідуальної освітньої траєкторії на засадах реалізації прав дитини з особливими освітніми потребами.

На основі аналізу наукової літератури визначено організаційно-методичні умови діяльності педагогів: інклюзивні цінності; нормативно-правове регулювання; професійна взаємодія, співробітництво вихователя, асистента вихователя; розвиток професійної компетентності вихователя, асистента вихователя інклюзивних груп (класів).

З огляду на вище зазначену проблематику, шляхом до ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів вбачаємо підвищення фахової майстерності цих фахівців, а саме: формувати мотивацію на основі інклюзивних цінностей, володіти та оперувати нормативно-правовою базою, зокрема в аспекті регулювання власної професійної діяльності щодо організації інклюзивного

навчання; розвивати та формувати вміння партнерської взаємодії (співпраці в команді), розвивати та формувати професійну компетентність щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами.

Такий аналіз дав можливість виокремити напрями підвищення кваліфікації вихователя, асистента вихователя, що в подальшому забезпечить організацію процесу інклюзивного навчання, індивідуалізацію освітньої траєкторії та підтримку дитини з особливими освітніми в ЗДО.

Системний аналіз з організації діяльності вихователя, асистента вихователя в закладах освіти склали основу для власного пошуку і обґрунтування моделі організаційно-методичних умов діяльності вихователя, асистента вихователя.

У контексті нашого дослідження ми визначаємо організаційно-методичні умови діяльності вихователя, асистента вихователя як комплекс взаємопов'язаних зовнішніх і внутрішніх факторів (мети, змісту, форм та методів, ситуацій, технологій інтерактивного навчання тощо), необхідних для здійснення системного впливу на педагогів з метою забезпечення ефективності умов діяльності і результативності процесу інклюзивного навчання, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі групи (класу).

З огляду на зазначене розглянемо детальніше першу умову, *інклюзивні цінності*. Оскільки посада вихователя і асистента вихователя має гуманістичний характер, то розвиток і формування інклюзивних цінностей набуває особливої актуальності. Це сприяє не тільки створенню позитивної психологічної атмосфери в колективі, а й слугує підґрунтям у формуванні толерантного ставлення один до одного учасників освітнього процесу, здатного приймати різність, кожному особистість на засадах недискримінації, поваги до прав і свобод гарантованих державою.

Ми керуємось підходами у формуванні визначеної системи цінностей, представленими Т. Бутом і М. Ейнскоу у праці «Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл», які опрацювали та ввели дефініцію «інклюзивні цінності», системне формування яких, на думку авторів, приводить до введення їх

в практичну діяльність, а саме в освітню практику викладання, спілкування, взаємодії, допомоги, таким чином збільшуючи залучення кожного до навчання, розбудови стосунків, покращення стратегії розвитку освітнього закладу у поєднанні із розвитком громади і навколишнього середовища на місцевому та глобальному рівнях. (Бут & Ейнскоу, 2015)

Саме розвиток і формування інклюзивних цінностей стає індикатором у визначенні рівня розвитку освітньої спільноти закладу освіти та суспільства загалом. Коли власні дії вихователя і асистента вихователя будуть узгоджуватись і з власними інклюзивними цінностями, даний концепт буде ефективно сприяти інклюзивному розвитку в межах групи, закладу освіти та позитивно позначиться на ефективній взаємодії з громадою.

Другою важливою умовою діяльності вихователя, асистента вихователя є *нормативно-правове забезпечення*. Вбачаємо це в нормативно-правовій обізнаності вихователя, асистента вихователя щодо організації інклюзивного навчання. Конкретизації питань щодо обсягів роботи вихователя, асистента вихователя інклюзивної групи шляхом розроблення в закладі посадових інструкцій вихователя, асистента вихователя відповідно до вимог законодавства з чітким переліком їх посадових обов'язків, які виходять з конкретного змісту їх роботи, умов роботи, потреб контингенту дітей та створення комфортних, безпечних умов для їх ефективного навчання, адаптації, соціалізації, гармонійного розвитку на засадах недискримінації, толерантності, поваги, права тощо.

Третьою умовою є *партнерська взаємодія, співпраця в команді* в площині діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, вміння налагоджувати ефективну комунікацію, встановлювати та підтримувати професійні контакти, підтримка в контексті методичної допомоги, емоційний інтелект, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії разом із командою, де ефективно організована діяльність команди буде ефективною умовою діяльності самого вихователя, асистента вихователя і навпаки.

Крім того, в рамках нашого дослідження ми також розглядаємо діяльність вихователя, асистента вихователя в контексті їх особистої готовності працювати в команді.

Вважаємо важливим аспектом в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами професійну взаємодію «вихователь – асистент вихователя», які беруть участь в розробленні індивідуальної програми розвитку дитини, індивідуального навчального плану, адаптують чи модифікують навчальні матеріали, методи, прийоми, предметне середовище, зміст навчальних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії, шляху реалізації особистісного потенціалу дитини. Тож і вихователь, і асистент вихователя роблять це не самотійно, а разом. Проте, як показує практичний досвід, що саме ці функції перекладаються на асистента вихователя, який неспроможний самотійно виконати обсяг завдань, так як переважно немає практичної підготовленості та обізнаності, окрім того, зазвичай, і сформованих компетентностей щодо виконання цієї діяльності. В подальшому вбачаємо для професійної взаємодії розвиток як внутрішньої мотивації педагогів, так і вплив самої команди на підвищення ефективності умов діяльності.

Четвертою важливою умовою в ході нашого дослідження є *професійна компетентність* вихователя, асистента вихователя, яка відіграє провідну роль в організації його педагогічної діяльності, та є визначальним орієнтиром у виборі найдоцільніших методів, прийомів та форм роботи під час впровадження інклюзивного навчання. Питання щодо професійної компетентності вихователів, асистентів вихователів наразі є актуальними. Досліджень, присвячених вивченню професійної компетентності асистентів вихователів, небагато, недостатньо висвітлено в науковій педагогічній літературі професійну діяльність з напрямку організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти – усе це свідчить про те, що ці питання є важливими та потребують подальшого вивчення.

**Висновки.** Оскільки в Україні стрімко впроваджується інклюзивне навчання з метою реалізації доступу усіх дітей до якісної освіти за місцем проживання,

важливим аспектом є готовність вихователів, асистентів вихователів організувати освітній процес з інклюзивним навчанням.

Є підстави вважати, що організаційно-методичні умови впливають на професійну діяльність вихователів, асистентів вихователів.

Визначаємо подальше напрацювання структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів, в основі якої лежить розробка авторської Програми підвищення фахової майстерності з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів, освітній зміст якої корелюється з умовами їх діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Закон «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Закон «Про дошкільну освіту» від 06.06.2024 № 3788-IX  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
3. Мартинчук, О.В. (2017). *Нова освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка* Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т./ за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова
4. Горбенко, І.В. (2018). Як створити інклюзивне середовище у закладі освіти / І. Горбенко // *Практика управління закладом освіти* № 7. С. 50–53.
5. Колупаєва, А., Данілавічуте, & Е., Литовченко, С. (2012). Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі. Навчально-методичний посібник./ Київ: Видавнича група «АТОПОЛ» 190 с. <https://core.ac.uk/download/pdf/32308605.pdf>
6. Кас'яненко, О.М. (2018). Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. Тернопіль.
7. Лис, О. (2021). Реалізація стратегії розвитку інклюзивної освіти в Україні: адміністративно-правовий аспект. *Часопис Київського університету права*, (2), 141–145.
8. Гаяш, О.В. (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* / за ред. С.П. Миронової, Л.Б. Платаш. Чернівці. С.32–45

9. Луценко, І.В. (2013). Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням / І. В. Луценко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 4(1). С. 234–243
10. Бут, Т., & Ейнскоу, М. (2015). Індекс інклюзії. Розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди»
11. Ніколенко, І. (2021). Аксіологічний аспект організаційно-методичних умов діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладів дошкільної освіти. Збірник праць аспірантів за матеріалами семінару «Актуальні проблеми педагогіки». Випуск III. Уп. / Вовк Л. та ін./ 78–89 с.  
[https://pf.udu.edu.ua/images/2021\\_%D0%B4%D0%BE%D0%BA/Moloda\\_Nauka\\_NPU\\_aspirant\\_2021.pdf](https://pf.udu.edu.ua/images/2021_%D0%B4%D0%BE%D0%BA/Moloda_Nauka_NPU_aspirant_2021.pdf) 19
12. Ніколенко, І. (2020). Як складаємо освітню програму: від теорії до практики. Практика управління дошкільним закладом. № 5 <https://ezavdnz.expertus.com.ua/814630>
13. Ніколенко, І. (2020). Як адаптувати освітню програму для дитини з ООП: 5 кроків. Практика управління дошкільним закладом. № 5 <https://ezavdnz.expertus.com.ua/814631>

## REFERENCES

1. Zakon Ukrainy pro osvitu (vid 05.09.2017) .[ Law of Ukraine On Education] dated 05.09.2017 № 2145-VII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy pro doshkilnu osvitu (vid 06.06.2024).[Law On Preschool Education] dated 06.06.2024 № 3788-IX <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> [in Ukrainian].
3. Martynchuk, O.V. (2017). Nova osvitnya stratehiya pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv zi spetsial'noyi osvity v Kyyivs'komu universyteti imeni Borysa Hrinchenka Aktual'ni pytannya korektsiynoyi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats': vyp. 7, u 2 t./ za red. V. M. Syn'ova, O. V. Havrylova [New educational strategy for training future specialists] in special education at Borys Grinchenko Kyiv University Current issues of correctional education (pedagogical sciences): collection of scientific works: issue 7, in 2 volumes/ edited by V. M. Synyov, O. V. Gavrylov [in Ukrainian].
4. Gorbenko, I.V. (2018). Yak stvoryty inklyuzyvne seredovyshe u zakladi osvity / I. Horbenko // Praktyka upravlinnya zakladom osvity № 7. S. 50–53. [How to create an inclusive environment in an educational institution] / I. Gorbenko // Practice of Educational Institution Management № 7. Pp. 50–53 [in Ukrainian].
5. Kolupaeva, A., Danilavichutè, E. & Lytovchenko, S. (2012). Profesiynne spivrobotnytstvo v inklyuzyvnomu navchal'nomu zakladi. Navchal'no-metodychnyy posibnyk./ Kyyiv: Vydavnycha

hrupa «ATOPOL» 190 s. [Professional cooperation in an inclusive educational institution.] Educational and methodological manual./ Kyiv: Publishing group «ATOPOL» 190 p. <https://core.ac.uk/download/pdf/32308605.pdf> [in Ukrainian].

6. Kas'yanenko, O.M. (2018). Formuvannya hotovnosti maybutnikh vykhovateliv do roboty z dit'my doshkil'noho viku v umovakh inklyuziyi. Ternopil. [Formation of readiness of future educators to work with preschool children in conditions of inclusion]. Ternopil [in Ukrainian].

7. Lys, O. (2021). Realizatsiya stratehiyi rozvytku inklyuzyvnoyi osvity v Ukrayini: administratyvno-pravovyy aspekt. Chasopys Kyyivs'koho universytetu prava, (2), 141–145. [Implementation of the strategy for the development of inclusive education in Ukraine: administrative and legal aspect]. Journal of the Kyiv University of Law, (2), 141–145 [in Ukrainian].

8. Gayash, O.V. (2021). Osoblyvosti vprovadzhennya inklyuzyvnoho navchannya v zakladakh doshkil'noyi osvity // Sotsial'na ta osvitnya inklyuziya: istoriya, suchasnist', perspektyvy rozvytku: kolektyvna monohrafiya u 2 chastynakh. Chastyna 1. Instytutysni ta osobystisni aspekty vprovadzhennya v Ukrayini / za red. S.P. Myronovoyi, L.B. Platash. Chernivtsi. S.32–45 [Features of the implementation of inclusive education in preschool educational institutions] // Social and educational inclusion: history, present, development prospects: a collective monograph in 2 parts. Part 1. Institutional and personal aspects of implementation in Ukraine / edited by S.P. Mironova, L.B. Platash. Chernivtsi. P.32–45 [in Ukrainian].

9. Lutsenko, I.V. (2013). Rol' asystenta vchytelya v orhanizatsiyi navchal'no-vykhovnoho protsesu u klasi z inklyuzyvnym navchanniam / I. V. Lutsenko // Osvita osoby z osoblyvymy potrebamy: shlyakhy rozbudovy. Vyp. 4(1). S. 234–243. [The role of a teacher assistant in organizing the educational process in a classroom with inclusive education] / I. V. Lutsenko // Education of people with special needs: ways of development. Issue 4(1). P. 234–243 [in Ukrainian].

10. Booth Tony, & Ainscow Mel. (2015). Indeks inklyuziyi. Rozvytok navchannya ta uchasti v zhyttyediyal'nosti shkil. Kyyiv: TOV Vydavnychyy dim «Pleyady» [Index of Inclusion. Development of Learning and Participation in School Life]. Kyiv: LLC Publishing House «Pleiades» [in Ukrainian].

11. Nikolenko, I. (2021). Aksiologichnyy aspekt orhanizatsiyno-metodychnykh umov diyal'nosti pedahohichnykh pratsivnykiv inklyuzyvnykh hrup zakladiv doshkil'noyi osvity. Zbirnyk prats' aspirantiv za materialamy seminaru «Aktual'ni problemy pedahohiky». Vypusk III. vhoru / Vovk L. ta in./ 78–89 s. [Axiological aspect of organizational and methodological conditions of activity of pedagogical workers of inclusive groups of preschool educational institutions]. Collection of works of postgraduate students based on materials of the seminar "Actual problems of pedagogy". Issue III. Up. / Vovk L. et al. / 78–89 p [https://pf.udu.edu.ua/images/2021\\_%D0%B4%D0%BE%D0%BA/Moloda\\_Nauka\\_NPU\\_aspirant\\_2021.pdf](https://pf.udu.edu.ua/images/2021_%D0%B4%D0%BE%D0%BA/Moloda_Nauka_NPU_aspirant_2021.pdf) 19 [in Ukrainian]

12. Nikolenko, I. (2020). Yak skladayemo osvitu prohamu: vid teorii do praktyky. Praktyka upravlinnya doshkil'nym zakladom. № 5 [How to create an educational program: from theory to practice]. Practice of preschool management. №. 5 <https://ezavdnz.expertus.com.ua/814630> [in Ukrainian].

13. Nikolenko, I. (2020). Yak adaptuvaty osvitu prohamu dlya dytyny z OOP: 5 krokiv. Praktyka upravlinnya doshkil'nym zakladom. № 5 [How to adapt an educational program for a child with special needs: 5 steps.] Practice of preschool management. № 5 <https://ezavdnz.expertus.com.ua/814631> [in Ukrainian].

*Матеріал надійшов до редакції 9.03.2025р.*

**УДК: 378 - 056.2/.3**

**Людмила Ніколенко,**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри педагогіки та спеціальної освіти

[l.nikolenko1@gmail.com](mailto:l.nikolenko1@gmail.com)

ORCID ID: 0000-0001-8708-3117

Researcher ID: U-3171-2017

**Liudmyla Nikolenko,**

PhD in Pedagogy, Associate Professor

Associate Professor 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

**ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ  
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ (ПРИКЛАД ЧЕХІЇ ТА СЛОВАЧЧИНИ)**

## THE PRACTICE OF ORGANISING INCLUSIVE EDUCATION IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (THE EXAMPLE OF THE CZECH REPUBLIC AND SLOVAKIA)

**Анотація.** У статті розглянуто практичні підходи до організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти Чехії та Словаччини, зокрема в Карловому університеті (Прага) та Університеті Коменського (Братислава). Дослідження базується на аналізі законодавчих та нормативних документів, внутрішніх політик університетів, а також на оцінці ефективності впроваджених заходів підтримки студентів з особливими освітніми потребами. Проаналізовано сучасні підходи до забезпечення освітнього процесу для здобувачів з особливими освітніми потребами та механізми підтримки цієї категорії здобувачів.

Висвітлено основні принципи інклюзивного навчання, що реалізуються у згаданих університетах: створення доступного освітнього середовища, надання необхідної адаптації та підтримки студентам з особливими освітніми потребами, використання сучасних цифрових ресурсів та організація психологічної й академічної допомоги. Наведено конкретні приклади впроваджених програм та ініціатив, що сприяють залученню студентів з ООП до освітнього процесу. Зокрема, розглянуто діяльність Координаційного центру Carolina в Карловому університеті, який надає широкий спектр підтримки студентам за різними запитами, зокрема й індивідуальний академічний супровід, адаптацію навчальних матеріалів, послуги перекладу жестовою мовою та психологічну підтримку. Університет Коменського в Братиславі також має розвинену систему інклюзивної форми здобуття вищої освіти, що базується на міждисциплінарній співпраці, інтеграції цифрових технологій та індивідуалізації навчального процесу.

Результати дослідження засвідчують наявність як позитивного досвіду, так і викликів у сфері інклюзивного навчання у зазначених країнах. Зроблено висновок про те, що успішна імплементація інклюзивних підходів до навчання у закладах вищої освіти залежить не лише від законодавчих ініціатив та фінансових ресурсів, а й від корпоративної свідомості, готовності викладацького складу до адаптації освітнього процесу, а також наявності інституційних механізмів підтримки студентів з особливими освітніми потребами. Результати дослідження можуть бути корисними для адаптації європейського досвіду в Україні з метою розбудови інклюзивного освітнього простору у вітчизняних закладах вищої освіти. Окреслено перспективи подальших досліджень, що стосуються удосконалення інклюзивної політики у сфері вищої освіти.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, вища освіта, Чехія, Словаччина, студенти з особливими освітніми потребами, доступність освіти, освітня політика.

**Abstract.** This article examines practical approaches to organizing inclusive education in higher education institutions in the Czech Republic and Slovakia, specifically at Charles University (Prague) and Comenius University (Bratislava). The research is based on an analysis of legislative and regulatory documents, internal university policies, and an assessment of the effectiveness of implemented support measures for students with special educational needs. Modern approaches to ensuring the educational process for students with special educational needs and mechanisms for supporting this category of learners are analyzed.

The article highlights the key principles of inclusive education implemented at the mentioned universities, including the creation of an accessible educational environment, the provision of necessary adaptations and support for students with special educational needs, the use of modern digital resources, and the organization of psychological and academic assistance. Specific examples of implemented programs and initiatives that promote the inclusion of students with special educational needs in the educational process are provided. In particular, the activities of the Carolina Coordination Center at Charles University are examined, as it offers a wide range of support services for students, including individual academic guidance, adaptation of learning materials, sign language translation services, and psychological support. Comenius University in Bratislava also has a well-developed system of inclusive higher education, which is based on interdisciplinary collaboration, the integration of digital technologies, and the individualization of the learning process.

The research findings indicate both positive experiences and challenges in the field of inclusive education in the specified countries. It is concluded that the successful implementation of inclusive approaches in higher education institutions depends not only on legislative initiatives and financial resources but also on institutional awareness, faculty readiness to adapt the educational process, and the availability of institutional support mechanisms for students with special educational needs. The research results may be useful for adapting European experiences in Ukraine to develop an inclusive educational environment in domestic higher education institutions. The prospects for further research on improving inclusive policies in higher education are outlined.

**Key words:** inclusive education, higher education, Czech Republic, Slovakia, students with special educational needs, educational accessibility, educational policy.

**Актуальність.** Інклюзивна освіта є загально визнаною концепцією та пріоритетом для розвитку освітніх систем в усьому світі, що затверджено Саламанською декларацією (1994). Принцип включення до здобуття необхідного, а потім і бажаного, рівня освіти шляхом створення освітніх установ, які об'єднують

усіх, враховують відмінності кожного здобувача, сприяють процесу навчання та відповідають індивідуальним потребам, виступає основою освітньої політики держав, котрі підписали цю декларацію і дотримуються визначених нею Рамок дій.

Водночас у різних державах системи освіти мають складне переплетення міжнародних і національних угод, внутрішніх нормативних актів, навчальних програм. Кожна країна на шляху до інклюзивної освіти послуговується різними умовами, ресурсами, культурними та організаційними традиціями, механізмами реалізації тощо. Саме тому на шляху інтеграції української системи вищої освіти в єдиний європейський простір є дуже важливим вивчення досвіду різних європейських країн щодо запровадження інклюзії у вищій освіті.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Україна наразі активно вивчає міжнародний досвід організації та здійснення навчання осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Адже «це питання не може розглядатися ізольовано, і однаково актуальне як у країнах Півночі, так і в країнах Півдня. Освіта осіб з ООП повинна бути складовою частиною педагогічної стратегії і, безперечно, нової соціальної та економічної політики» (за матеріалами Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій, 2018).

Глибше «занурення» у проблему показує, що з початку другої половини 20-го століття і до сьогодні намагання широко запровадити інклюзію в освіті залишаються в центрі суспільних зусиль європейських країн, однак досі присутній стійкий розрив між задекларованими у 1994 році ідеалами та їхнім фактичним втіленням (Amor et al. 2019; ЄАСЕЯ, 2022; Emmers та ін., 2023). На законодавчому рівні освітню політику інклюзії та різноманітності утверджено і закріплено. Це стосується і закладів вищої освіти. Однак вона часто недостатньо імплементується на місцях, що наголошує на необхідності посилення рівності та інклюзії в конкретних закладах вищої освіти. На це вказують дослідження Emmers et al. (2023) та звіт Eurydice (EACEA, 2022). Практико орієнтоване дослідження іспанських науковців підтверджує, що, незважаючи на прийнятий LOMLOE (Органічний закон 3/2020), залишаються значні перешкоди щодо його реалізації. До цих перешкод належать: високе співвідношення кількості студентів і викладачів,

недостатність спеціалізованих ресурсів, обмежений доступ до спеціального навчання викладачів щодо інклюзії студентів з особливими освітніми потребами (Saiz-González P., Fuente-González S., 2018). Крім того, у кластері інклюзії вищу освіту менш вивчено порівняно з іншими освітніми рівнями, а інклюзивне онлайн-навчання потребує особливої уваги (Beaton et al. 2021; Nørgård, 2021).

Також зарубіжні дослідники вказують на проблему взаємодії різних вчителів в процесі реалізації інклюзивних підходів в освіті, що підкреслює необхідність проведення більш специфічних досліджень, щоб допомогти вчителям у визначенні та впровадженні інклюзивних практик, які є ефективними та контекстуально релевантними (Emmers et al. 2023; Krischler та ін., 2019).

Українські дослідники європейських практик запровадження інклюзивної освіти також вказують на проблеми підготовкою вчителів і шкіл до роботи з учнями з ООП і проблему результативності такого навчання (Олійник Р., 2021), невиправданого закриття спеціальних шкіл, відсутність кваліфікованого персоналу для навчання осіб, позбавлених слуху, з достатнім рівнем жестової мови, несприйняття жестової мови у звичайних школах та ін. (Кульбіда С., 2025).

Але, окрім констатації проблем, вже зібрано і значний позитивний досвід європейських практик. До прикладу, досягнення у цій царині німецької системи освіти на усіх рівнях зібрала Головіна О. (2018). А в статті Ірини Єцкало (2023) «Як оцінюють українці з дітьми з особливими освітніми потребами рівень підтримки за кордоном» розміщено результати опитування МГО «Дитина з майбутнім» досвіду отримання освітніх послуг дітьми з ООП в різних країнах Європи. На думку респондентів цього опитування, проблемними питаннями інклюзивної освіти є бюрократичні перешкоди, нестача інформації про сервіси підтримки дітей з ООП, недостатній професійний рівень фахівців. Водночас було відзначено і такі позитивні сторони, як постійна, структурована державна й муніципальна підтримка, висока толерантність суспільства до дітей з ООП.

Результати оглядових публікацій та описи позитивних інклюзивних практик засвідчують, що проблеми з імплементацією інклюзивної концепції мають місце в багатьох європейських державах, і вони залишаються актуальними і сьогодні.

Серед таких – питання кількості здобувачів освіти у співвідношенні до кількості вчителів/викладачів в інклюзивних навчальних групах, технічне забезпечення та достатність спеціалізованих засобів навчання, якість підготовки педагогів до роботи в інклюзії, організація інклюзивного онлайн-навчання та інші. Ці ж проблеми переживає й українська система освіти на усіх рівнях. Однак у Європі та світі вже накопичено значний досвід та напрацьовано певні технології розв’язання зазначених проблемних питань, і вивчення такого досвіду має допомогти більш ефективно і якісно забезпечити інклюзивність вітчизняної вищої освіти.

**Мета статті.** У статті буде описано практику впровадження інклюзивного навчання та забезпечення супроводу здобувачів вищої освіти з ООП у провідних закладах вищої освіти Чехії (Карлів університет в Празі) та Словаччини (університет Коменського в Братиславі). Їх досвід може бути корисним для українських закладів вищої освіти з огляду на культурну близькість та близький рівень економічного розвитку цих країн Східної Європи з Україною.

**Методи дослідження.** Для дослідження досвіду реалізації інклюзивних підходів у закладах вищої освіти обрано описовий метод, який дав змогу вивчити особливості включення осіб з ООП в інклюзивний простір ЗВО, описати основні практичні підходи, систематизувати інформацію і проаналізувати з точки корисності використання на терені українських ЗВО.

**Результати дослідження.** Інклюзивна освіта в Карловому університеті в Празі є однією з яскравих ілюстрацій інтеграції осіб з особливими потребами до освітнього середовища вищої школи країн Європейського Союзу. Відповідно до загальних законодавчих норм, Карлів університет надає кожному студенту та абітурієнту з ООП таку підтримку (або можливість модифікації навчального процесу), щоб створити умови для максимального використання потенціалу цих студентів та абітурієнтів у академічному житті, що регламентується директивою «Підтримка абітурієнтів та студентів з особливими потребами в Карловому університеті» (2023). Підтримка абітурієнтів та студентів з ООП у цьому ЗВО ґрунтується на принципах, відповідних концепції «Заклад освіти для усіх», а саме: підтримання повноцінної участі абітурієнтів з особливими потребами у процедурі

вступу, а також студентів з особливими потребами у всіх сферах академічного життя; створення умов для максимального використання потенціалу цих здобувачів та студентів; захисту персональних даних про особливі освітні потреби здобувачів; повної інформованості та поваги до людської гідності усіх співробітників до абітурієнтів та студентів з ООП.

У закладі підтримка здобувачам з ООП надається на їх запит. Види підтримки – різноманітні, і серед традиційних можемо назвати збільшення терміну здачі екзамену або виконання та подання на перевірку індивідуальної роботи; оцифрування навчальної літератури (створено єдиний репозиторій оцифрованих матеріалів для студентів з ООП); пряма допомога в навчанні (наприклад, конспектування лекцій, усний переклад жестовою мовою та под.) та побуті (світлові сповіщувачі, окрема кімната тощо), укладання індивідуального плану навчання разом зі студентом з ООП, а також різні групові форми підтримки (тренування з просторового орієнтування, навчання стратегіям навчання у ЗВО, психологічні тренінги) та індивідуальні консультації.

Надзвичайно важливим є те, що в університеті регулярно проходить внутрішня та зовнішня оцінка якості впроваджених інструментів підтримки студентів з ООП. Це дає можливість підтримувати належну якість освітнього процесу та забезпечувати високий рівень супровідних послуг кожному здобувачу з ООП. Виконує контрольню-діагностичну функцію постійний робочий комітет ректора з надання підтримки здобувачам з ООП.

Координує усі види підтримки студентів з ООП в Карловому університеті Координаційний центр Carolina (Centrum Carolina, n. d.), однак принцип активності здобувача з ООП є визначальним у наданні йому такої підтримки. Тому першорядно саме на етапі вступу (перебуваючи ще в якості абітурієнта) особа може дати інформацію про свої особливі освітні потреби або одразу після зарахування на навчання вона може подати заявку на проведення функціональної діагностики, із результатами якої може ознайомити викладачів та працівників Центру для здійснення модифікації навчання та організації індивідуального супроводу, вибору виду модифікації навчального процесу та способів оцінювання результатів

навчання. Важливо, що експертна оцінка обговорюється зі студентом і формується спеціалістом з відповідною освітньою кваліфікацією та представником конкретного факультету, який краще орієнтується у специфіці навчального процесу з вибраної спеціальності. Викладачі не мають доступу до результатів діагностики, і сам здобувач з ООП вирішує, чи надавати цю інформацію в кожному конкретному випадку. На нашу думку, такий підхід є найбільш прийнятним, оскільки дає можливість студенту вибудувати індивідуальну траєкторію навчання відповідно до власних можливостей, а не потрапляти під опіку автоматично.

У центрі Carolina надається допомога усім категоріям студентів з ООП. Кожен з них закріплений за певним спеціалістом і може звертатися за консультацією чи допомогою протягом усього терміну навчання. Окрім того, у студентському відділі є асистенти, які супроводжують процес індивідуального навчання, і в студентському парламенті також функціонує комітет з питань здобувачів з ООП. Загалом, систему підтримки здобувачів з ООП побудовано так, щоб інклюзивність не ставала на заваді студенту навчатися, а педагогу – викладати.

Зважаючи на те, що Чехія за європейськими мірилами перебуває лише на шляху до високого рівня економічного розвитку, приклад організації інклюзивного навчання в університеті доводить, що фінансування є лише частковою (хоч і дуже важливою) запорукою успішності, ефективність інклюзивної освіти залежить від суспільно-політичної волі керівництва та прагнення освітньої спільноти до забезпечення рівноправності в університетському просторі.

Університет Коменського в Братиславі (Словаччина) тісно співпрацює із чеськими колегами, особливо в кластері педагогічної освіти. Ця співпраця відображується і в реалізації інклюзивних підходів в освітньому просторі закладу. Тому маємо відзначити ряд схожих сегментів в організації навчання та супроводу осіб з ООП, як-от:

- Централізована регламентація інклюзивних процесів (директива ректора «Щодо забезпечення загальнодоступного академічного середовища для студентів з особливими потребами» (2014).

- Дотримання принципів загальнодоступного академічного середовища для студентів з ООП, а саме: підвищення доступності навчання для студентів з ООП; компенсації негативних наслідків інвалідності, несприятливих умов здоров'я або індивідуальних обмежень у наданні освіти; усунення бар'єрів, створених фізичним, академічним та культурним середовищем, та запобігання створенню нових бар'єрів; компенсації наслідків існуючих бар'єрів в академічному середовищі через забезпечення розумного пристосування та надання послуг підтримки студентам з ООП.

- Автономія у відмові студенту з ООП у здобутті вищої освіти, якщо він не досягає необхідного мінімального компетентнісного рівня.

- Функціонування єдиного загальноуніверситетського Центру підтримки студентів з ООП, який координує усі інклюзивні процеси. В обох університетах такий центр базується на педагогічному факультеті.

- Наявність координаторів з інклюзивного навчання на кожному факультеті, які беруть участь у забезпеченні відповідних коригувань навчального процесу і допоміжних послуг на рівні університету, створюючи так загальнодоступне, інклюзивне академічне середовище.

- Тісна співпраця з громадськими організаціями та установами щодо супроводу та забезпечення додатковими пристосуваннями осіб з ООП.

- Взаємодія з роботодавцями та сприяння працевлаштуванню випускників з ООП.

У цьому закладі Центр підтримки студентів з особливими потребами зосереджує свою діяльність насамперед на таких напрямках, як інформаційно-дорадчі та консультаційні послуги (надання необхідної інформації абітурієнтам та студентам з ООП, викладачам та координаторам університету); академічна підтримка під час навчання (надання пропозицій щодо відповідних коригувань процесу навчання та оцінювання для кожного студента з ООП (адаптовані форми іспитів, доступ до навчальних матеріалів, ефективні методи навчання тощо); забезпечення індивідуального викладання вибраних предметів у співпраці з координаторами факультетів та кафедрами тощо); освітня тренінгова діяльність

прямована на методичну, технологічну та спеціальну освіту викладачів та координаторів інклюзивного навчання; технічна підтримка (консультації щодо вибору відповідного технічного обладнання, забезпечення навчальною літературою в доступній формі, допомога в наданні послуг перекладача жестової мови, надання допоміжних технологій та інше).

Водночас спостерігаємо і певні відмінності у супроводі навчання осіб з ООП, які стосуються вимог до вступників з ООП та функціоналу діяльності центрів підтримки здобувачів з ООП.

Так, в університеті Коменського відсутні структурні підрозділи, які здійснюють функціональну діагностику здобувачів з ООП та контроль і моніторинг якості навчання цієї категорії студентів. Натомість університет вимагає від абітурієнтів підтверджувати свої особливі освітні потреби відповідними медичними висновками, а контрольно-моніторингова діяльність здійснюється безпосередньо на кожному з факультетів. Не сформована поки що й єдина електронна база здобувачів з ООП. Це утруднює можливості усунення бар'єрів різного характеру, забезпечення більш якісного технологічного супроводу, а також збільшує поінформованість академічної спільноти про особливі освітні потреби здобувачів, що не завжди відповідає етичним принципам інклюзії. Особливістю словацького підходу є встановлений мінімум компетентностей, якими має володіти абітурієнт з ООП на момент вступу до університету. Ці компетентності пропонуються до самооцінювання під час вступної кампанії, і здобувач може самостійно з'ясувати, чи осилить навчання, чи потрібно ще підготуватися. Є також певні відмінності у повноваженнях та організації роботи центрів підтримки студентів з ООП. На наш погляд, такий центр в університеті Коменського має більше повноважень. До сфери його діяльності входить моніторинг та оцінка заходів, спрямованих на усунення існуючих бар'єрів в академічному середовищі. Він може ініціювати кроки та рішення, спрямовані на створення загальнодоступного університетського простору та виходити з пропозиціями до керівних органів влади з питань виконання законодавчих зобов'язань щодо осіб з ООП в університеті. А окрім того, у співпраці з координаторами факультетів,

формувати бюджетну пропозицію для забезпечення відповідних умов на наступний календарний рік відповідно до кількості студентів з ООП та їхніх потреб. Студентський парламент не має у своєму складі осіб, закріплених за студентами з ООП, але комітет із цих питань функціонує, і здобувачі за потреби звертаються туди за допомогою (наприклад, щодо проживання у гуртожитку).

Як підтвердив здійснений огляд, країни ЄС дотримуються спільних загальних тенденцій інклюзивної вищої освіти, але кожен ЗВО має автономію щодо упровадження такої форми освіти та вимог до осіб з ООП щодо її здобуття.

Більш детальний аналіз упровадження інклюзивних підходів в цих провідних університетах Чехії та Словаччини ми представили в монографії (Ніколенко Л., 2024), але й описані загальні підходи представляють певний інтерес для осмислення їх на предмет адаптації того чи іншого аспекту на терені України. Ментальна близькість стану і рівня розвитку системи вищої освіти в наших країнах дає можливість проводити певні паралелі.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Як показує практика організації інклюзивного навчання та інтеграції осіб з ООП до університетського простору в європейських країнах, єдиного алгоритму успішності такого процесу немає. Кожна система національної освіти і кожен ЗВО формує власні стратегії інклюзивності, виходячи з наявного досвіду, потреб, ресурсів і перспектив.

Очевидно, що більш оптимальним шляхом для України стане постійне удосконалення педагогічної майстерності та вивчення і запровадження зарубіжного досвіду інклюзії у вищій освіті на українському ґрунті.

Стратегічними цілями в цій сфері можуть стати такі:

- напрацювання і вдосконалення нормативної бази щодо інклюзії в ЗВО;
- перехід до універсального освітнього дизайну;
- подолання соціальних і психологічних бар'єрів;
- відкритість до різних груп абітурієнтів/студентів;
- налагодження персоналізованої академічної підтримки студентів з ООП;
- забезпечення належної матеріально-технічної підтримки через співпрацю із бізнесом та потенційними роботодавцями;

- упровадження таких розумних пристосувань, технологічних рішень та асистивних технологій, щоб повною мірою задовольнити потреби студентів з ООП і вирівняти їх можливості навчання;
- налагодження системного супроводу здобувачів з ООП з дотриманням усіх етичних норм та належної якості.

Перспективи дослідження бачимо у більш глибокому системному аналізі системному аналізі зарубіжних практик та програм з інклюзивного навчання сегменту вищої освіти та можливостей їх імплементації у ЗВО. Іншим вектором розвитку наукового дослідження може бути розроблення системи та рамкових програм індивідуального супроводу здобувачів з ООП в просторі закладу вищої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Amor, A.M., Hagiwara, M., Shogren, K.A., Thompson, J.R., Verdugo, M.Á., Burke, K.M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *Int. J. Incl. Educ.* 23(12): 1277–1295. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
2. Centrum Carolina. URL: <https://centrumcarolina.cuni.cz/CCENG-1.html>
3. EACEA. (2022). Towards equity and inclusion in higher education in Europe. *An official website of the European Union*. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/towards-equity-and-inclusion-higher-education-europe>
4. Emmers, E., Stevens, R., Doumen, S., Everaert, L, Decabooter, I., Engelen, I., Jansen, D., & Pulinx R. (2023). Lessen uit het Eurydice-rapport: een Vlaamse reflectie over kansengelijkheid en inclusie in het hoger onderwijs. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 41(4). <https://doi.org/10.59532/tvho.v41i4.18319>
5. Mireille Krischler, Justin J., W. Powell & Ineke M. Pit-Ten Cate. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 34:5, 632-648, <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
6. Podpora uchazečů a studujících se specifickými potřebami na Univerzitě Karlově. (2023). *Opatření rektora č. 28/2023*. <https://cuni.cz/UK-12860.html>
7. Saenen, L., Hermans, K., Do Nascimento Rocha, M. & all. (2024). Спільне проєктування інклюзивної досконалості у вищій освіті: погляди студентів і викладачів на ідеальне онлайн-навчальне середовище з використанням моделі I-TRACK. *Humanit Soc Sci Commun* 11, 890. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03417-3>

8. Sierra-Díaz, J., & Uría-Valle, P. (2025). Inclusive Education and Physical Education in Spain: A Qualitative Analysis of Teachers' Perspectives. *Education Sciences*, 15(1), 108. <https://doi.org/10.3390/educsci15010108>

9. Smernica rektora UK k zabezpečení všeobecne prístupného akademického prostredia pre študentov so špecifickými potrebami. (2014). *Univerzita Komenského v Bratislave*. URL: <https://uniba.sk/o-univerzite/legislativa/chronologicky-register-vnutorne-predpisy-uk-rozdelene-podla-rokov/vnutorne-predpisy-uk-rocnik-2014/>

10. Головіна, О. (2018). Інклюзивна освіта. Досвід Німеччини. Медіа «Нова українська школа». <https://nus.org.ua/2018/11/06/inklyuzyvna-osvita-dosvid-nimechchyny/>

11. Ірина Єцкало. Як оцінюють українці з дітьми з особливими освітніми потребами рівень підтримки за кордоном. <https://schoolnavigator.com.ua/uk/posts/yak-otsiniuiut-ukraintsi-z>

12. Кульбіда, С. (2024). Інклюзивна освіта осіб з особливими освітніми потребами у європейському досвіді. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 2(25), 108–123. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.259>

13. Ніколенко, Л.М. (2024). Інклюзивний освітній простір у закладі вищої освіти : монографія. *Дніпро : Вид-во «Грані»*. 228 с. DOI: <https://doi.org/10.33287/2220243>

14. Олійник, Р. (2021). Інклюзивна освіта в Польщі: теоретичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 39 (2)*. 240–257. [http://libkor.com.ua:8088/php/editions\\_files/Inkliuzyvna\\_osvita.pdf](http://libkor.com.ua:8088/php/editions_files/Inkliuzyvna_osvita.pdf)

15. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. (1994). *Сайт Верховної Ради України*. URL: [http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/995\\_001-94](http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/995_001-94)

16. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами. (2018). *Сайт комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій*. URL: <https://kno.rada.gov.ua/print/75201.html>

## REFERENCES

1. Amor, A.M., Hagiwara, M., Shogren, K.A., Thompson, J.R., Verdugo, M.Á., Burke, K.M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277–1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304> [in English].

2. Centrum Carolina. (n. d.). *Charles University*. Retrieved from <https://centrumcarolina.cuni.cz/CCENG-1.html> [in Czech].

3. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe*. European Commission.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/towards-equity-and-inclusion-higher-education-europe> [in English].

4. Emmers, E., Stevens, R., Doumen, S., Everaert, L., Decabooter, I., Engelen, I., Jansen, D., & Pulinx, R. (2023). Lessen uit het Eurydice-rapport: een Vlaamse reflectie over kansengelijkheid en inclusie in het hoger onderwijs. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 41(4). <https://doi.org/10.59532/tvho.v41i4.18319> [in English].

5. Krischler, M., Powell, J.J.W., & Pit-Ten Cate, I.M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837> [in English].

6. Charles University. (2023). Podpora uchazečů a studujících se specifickými potřebami na Univerzitě Karlově [Support for applicants and students with specific needs at Charles University]: *Rector's measure No. 28/2023*. <https://cuni.cz/UK-12860.html> [in Czech].

7. Saenen, L., Hermans, K., Do Nascimento Rocha, M., & all. (2024). Co-designing inclusive excellence in higher education: Students' and teachers' perspectives on the ideal online learning environment using the I-TPACK model. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 890. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03417-3> [in English].

8. Sierra-Díaz, J., & Uría-Valle, P. (2025). Inclusive education and physical education in Spain: A qualitative analysis of teachers' perspectives. *Education Sciences*, 15(1), 108. <https://doi.org/10.3390/educsci15010108> [in English].

9. Komensky University in Bratislava. (2014). Smernica rektora UK k zabezpečeniu všeobecne prístupného akademického prostredia pre študentov so špecifickými potrebami [Rector's directive on ensuring a generally accessible academic environment for students with specific needs]. <https://uniba.sk/o-univerzite/legislativa/chronologicky-register-vnutorne-predpisy-uk-rozdelene-podla-rokov/vnutorne-predpisy-uk-rocnik-2014/> [in Slovak].

10. Holovina, O. (2018). Inkluzivna osvita. Dosvid Nimechchyny [Inclusive education: The experience of Germany]. *Nova Ukrainska Shkola Media*. <https://nus.org.ua/2018/11/06/inkluzyvna-osvita-dosvid-nimechchyny/> [in Ukrainian].

11. Yetskalo, I. (n.d.). Yak otsiniuiut ukrainsi z ditmy z osoblyvymy osvitynymy potrebamy riven pidtrymky za kordonom [How Ukrainians with children with special educational needs assess support abroad]. *School Navigator*. <https://schoolnavigator.com.ua/uk/posts/yak-otsiniuiut-ukrainsi-z> [in Ukrainian].

12. Kulbida, S. (2024). Inkluzivna osvita osib z osoblyvymy osvitynymy potrebamy u yevropeiskomu dosvidi [Inclusive education for individuals with special educational needs in the

European experience]. *Education for Persons with Special Needs: Ways of Development*, 2(25), 108–123. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.259> [in Ukrainian].

13. Nikolenko, L.M. (2024). *Inkluzyvnyi osvittii prostir u zakladi vyshchoi osvity : monohrafiia*. [Inclusive educational space in higher education institutions a monograph]. *Dnipro: Hrani Publishing*. <https://doi.org/10.33287/2220243> [in Ukrainian].

14. Oliinyk, R. (2021). *Inkluzyvna osvita v Polshchi: teoretychnyi aspekt*. [Inclusive education in Poland: Theoretical aspect]. *Actual Problems of Humanities*, 39(2), 240–257. [http://libkor.com.ua:8088/php/editions\\_files/Inkluzyvna\\_osvita.pdf](http://libkor.com.ua:8088/php/editions_files/Inkluzyvna_osvita.pdf) [in Ukrainian].

15. Salamanska deklaratsiia ta ramky dii shchodo osvity osib z osoblyvymy osvittimy potrebamy. (1994). [Salamanca Declaration and Framework for Action on Special Needs Education]. *Verkhovna Rada of Ukraine Website*. [http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/995\\_001-94](http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/995_001-94) [in Ukrainian].

16. Salamanska deklaratsiia ta ramky dii shchodo osvity osib z osoblyvymy potrebamy. (2018). [Salamanca Declaration and Framework for Action on Special Needs Education]. *Committee on Education, Science, and Innovation of the Verkhovna Rada of Ukraine Website*. <https://kno.rada.gov.ua/print/75201.html> [in Ukrainian].

**Матеріал надійшов до редакції 25.01.2025р.**

**УДК: 376-053**

**Ірина Омельченко,**

доктор психологічних наук, професор,  
головний науковий співробітник відділу  
психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами

[iraomel210781@ukr.net](mailto:iraomel210781@ukr.net),

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-0273>

Researcher ID: AAA-1586-2022

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57926304300>

**Iryna Omelchenko,**

DSc. Of Psychological Sciences, Full Professor, Chief researcher of the Department of  
Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs

**Андрій Боярчук,**

аспірант

**E-mail:** [a.boyarchuk@ukr.net](mailto:a.boyarchuk@ukr.net)

**ORCID ID** 0009-0009-0978-3893

**Andriy Boyarchuk,**  
postgraduate student

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology,  
the NAES of Ukraine  
Street M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

## **ПСИХОЛОГІЯ РОДИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

### **PSYCHOLOGY OF A MILITARY FAMILY RAISING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**Анотація.** У статті розглянуто психологічні особливості родин військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, проаналізовано вплив сімейних проблем, спричинених специфікою військової служби, на емоційний стан дітей і батьків. Окрему увагу приділено ролі стресу, викликаного військовими діями, і його впливу на сімейну динаміку та адаптацію дітей. Досліджуються питання опіки та гіперопіки, а також їхні наслідки для психоемоційного розвитку дитини.

Акцент зроблено на стилях виховання, властивих військовослужбовцям, і їхньому впливі на формування особистісних рис дитини. У статті визначено чинники розвитку дітей з особливими освітніми потребами в таких сім'ях, зокрема роль емоційної стабільності, соціальної підтримки та індивідуального підходу. Розглянуто шляхи подолання проблем, що виникають у процесі виховання, з метою створення сприятливих умов для розвитку дитини та підтримки психологічного благополуччя сім'ї. Окремо акцентовано на важливості міжособистісної взаємодії всередині родини, зокрема рівня взаєморозуміння між батьками та дітьми, а також впливу емоційної атмосфери в сім'ї на формування адаптаційних механізмів у дитини. Увагу також зосереджено на значенні комунікації між подружжям та її впливі на узгодженість виховних підходів. Підкреслено важливість психологічної грамотності батьків для зниження рівня напруги в сім'ї та забезпечення гармонійного розвитку дитини.

**Ключові слова:** психологія родини військовослужбовця, діти з особливими освітніми потребами, сімейна динаміка, стрес та адаптація, опіка, гіперопіка, стиль виховання.

**Abstract :** The article deals with the psychological characteristics of military families raising children with special educational needs. In particular, the impact of family problems caused by the specifics of military service on the emotional state of children and parents is analysed. Special attention is paid to the role of stress caused by military operations and its impact on family dynamics and children's adaptation. The issues of guardianship and overprotection and their consequences for the psycho-emotional development of the child are explored.

Emphasis is placed on the parenting styles inherent in military personnel and their impact on the formation of a child's personal traits. The article analyses the determinants of the development of children with special educational needs in such families, in particular the role of emotional stability, social support and individual approach. The ways of overcoming the problems that arise in the process of upbringing in order to create favourable conditions for the child's development and support the psychological well-being of the family are considered. The importance of interpersonal interaction within the family, in particular the level of mutual understanding between parents and children, as well as the influence of the emotional atmosphere in the family on the formation of adaptive mechanisms in the child, is emphasised. Attention is also focused on the importance of communication between spouses and its impact on the coherence of educational approaches. The importance of psychological literacy of parents to reduce the level of tension in the family and ensure the harmonious development of the child is emphasised.

**Key words:** psychology of the military family, children with special educational needs, family dynamics, stress and adaptation, guardianship, hypercare, parenting style.

**Постановка проблеми.** Проблема функціонування родини військовослужбовця, яка виховує дітей з особливими освітніми потребами, є складною і багатогранною. Особливості професійної діяльності військовослужбовців передбачають високий рівень стресу, часті відрядження та вимоги до адаптивності, які створюють додаткові виклики для сімейного життя. У таких умовах виховання дитини з особливими освітніми потребами, яка потребує додаткової уваги, підтримки та інклюзивних підходів до навчання і розвитку, може спричиняти значне емоційне, психологічне та соціальне навантаження на всіх членів родини. Це ускладнює збереження гармонії у сімейних стосунках, ефективне виконання батьківських обов'язків та підтримку дитини в процесі її навчання і соціалізації.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Аналіз попередніх досліджень з теми підкреслює багатогранність психологічних аспектів функціонування родин військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, О. Дрозд та О. Татаренко (2023) у своїй роботі акцентували на ефективності тренінгових занять і груп підтримки для таких сімей. Їхні дослідження виявили, що комплексний підхід, що охоплює фізичний, емоційний та психологічний аспекти дитини, значно покращує її розвиток і стан батьків. Розроблені рекомендації для батьків допомагають не лише у вихованні дітей, а й у покращенні психологічного благополуччя всієї родини, що підтверджує необхідність цілісного підходу до роботи з такими сім'ями.

Своєю чергою, Н. Дідик (2018) було досліджено вплив сімейних стосунків на психологічний стан військовослужбовців, акцентуючи, що якість стосунків до відрядження має ключове значення для адаптації. Військовослужбовці з підтримувальними стосунками в сім'ї краще переносять розлуку, тоді як нерозв'язані проблеми провокують стрес і емоційне виснаження. Вплив бойових дій на сімейний клімат детально описали І. Соколова, З. Шайхлісламов та М. Ладик (2022), зазначаючи, що стрес, тривога і відчуження сприяють емоційній дисгармонії та конфліктам у родині. Водночас Я. Омельченко (2018) було приділено увагу специфіці вияву надмірного стресу у дітей, які виховуються в родинях військовослужбовців, які формуються під впливом тривалих хронічних факторів, що мають деструктивний вплив на психіку. Усі ці дослідження підкреслюють важливість підтримки не лише дітей, а й батьків, враховуючи їхню роль у стабілізації сімейного середовища.

**Мета дослідження.** Метою дослідження є аналіз теоретичних та емпіричних напрацювань авторів щодо особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами в родинях військовослужбовців. Особливу увагу приділено впливу стресових факторів, освітніх змін та специфіці соціально-психологічного клімату сім'ї на адаптацію і навчання таких дітей.

**Методи дослідження.** Основою для розуміння психології родин військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, є

дослідження, представлені у цій статті. Було застосовано низку теоретичних методів, серед яких – аналіз, синтез, узагальнення та перехід від абстрактних положень до їх конкретного втілення.

**Результати дослідження.** Підготовка та участь військовослужбовців у бойових діях створюють серйозні виклики не лише для самих військових, а й для їхніх родин, особливо якщо в сім'ї виховується дитина з особливими освітніми потребами. Такі родини стикаються з подвійним навантаженням, оскільки бойовий стрес, тривалі відраджень чи ризик втрати одного з батьків додаються до вже існуючих труднощів, пов'язаних із вихованням та навчанням особливої дитини.

Сімейні проблеми, спричинені військовою службою, можуть мати руйнівний вплив на психологічний стан усіх членів родини. Для дружин військових, які виконують роль основного вихователя, часто виникають відчуття ізоляції та перевантаження. Водночас діти, особливо ті, які потребують додаткової уваги, можуть страждати від недостатнього спілкування з батьком чи нестачі стабільності у житті. Це підвищує ризики розвитку поведінкових та емоційних проблем у дітей і додає напруги у стосунки між подружжям.

Особливо гостро відчувається вплив сімейних конфліктів, які можуть посилювати наслідки бойового стресу у військовослужбовця. Нерозв'язані проблеми у стосунках, такі як конфлікти щодо методів виховання дітей чи фінансової нестабільності, здатні загострювати емоційний стан, провокуючи депресію, агресивність або втрату мотивації до виконання службових обов'язків. У таких умовах гармонійні сімейні відносини стають критично важливими для відновлення психологічного ресурсу військових (Лелека, Миропольцева, 2024).

Соціальна ізоляція та часті переїзди ускладнюють доступ до якісної психологічної чи освітньої підтримки для дітей з особливими освітніми потребами. Це створює значний бар'єр для їхньої соціалізації та розвитку, зокрема через труднощі адаптації до нових умов. Діти в таких родинах часто виховуються в умовах жорсткої дисципліни, що може призводити до проблем у формуванні їхньої автономності та самостійності.

Діти з особливими освітніми потребами в розвитку мають порушення нормального фізичного чи психічного розвитку, що можуть бути спричинені як вродженими, так і набутими чинниками. Ці порушення охоплюють широкий спектр розладів, серед яких можуть бути хвороби серця, ВІЛ, дитячий церебральний параліч (ДЦП), розлади аутистичного спектру (РАС), синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ), а також порушення мовлення, слуху, зору та інші.

Важливо враховувати, що навіть якщо ці діти мають певні труднощі в розвитку, вони все одно здатні розуміти навколишній світ і переживати емоції. Їм необхідна особлива підтримка і допомога, яка повинна передбачати не лише фізичний догляд, а й емоційну підтримку, адже кожен день для таких дітей супроводжується додатковими труднощами у вирішенні побутових та життєвих завдань. Відповідно, їхнє оточення повинно забезпечити їм умови для розвитку та адаптації до соціуму.

Інклюзивна освіта ґрунтується на принципах рівності та недискримінації, визнаючи цінність кожної людини, незважаючи на її відмінності. Важливим аспектом є надання всім дітям рівних прав на освіту, незалежно від фізичних чи психічних особливостей. Згідно з українським законодавством, діти з особливими освітніми потребами мають право на додаткову підтримку в навчальному процесі, щоб забезпечити їх доступ до освіти та інтеграцію в суспільство.

Інклюзивна освіта не передбачає спробу зробити всіх дітей рівними, а ставить за мету створення рівних можливостей для успішного розвитку кожної дитини, враховуючи її індивідуальні потреби. Відтак важливою складовою є підтримка дітей з емоційними, поведінковими, мовленнєвими або фізичними порушеннями, що можуть впливати на їх освітній процес (Малинович, 2018).

Сьогодні трансформація освіти потребує формування нової особистості, яка здатна до співпраці, критичного мислення та креативності. Урахування інклюзивності передбачає залучення батьків до освітнього процесу, оскільки саме сім'я є основним стабілізуючим фактором для дитини. Важливим є не лише

розвиток навичок дитини, а й підтримка родини в процесі її адаптації та соціалізації.

Перші уявлення про норми поведінки та морально-людські цінності діти отримують саме в родині, де формуються їх соціальні установки. У сім'ї діти не тільки наслідують своїх близьких, а й засвоюють соціальні та моральні принципи, що визначають їх подальшу поведінку у суспільстві.

Зважаючи на всі ці аспекти, важливо, щоб фахівці у сфері освіти активно співпрацювали з родинами дітей з особливими освітніми потребами, адже це є важливим елементом підтримки та успішної адаптації дітей у навчальному середовищі та суспільстві загалом.

Народження дитини з особливими освітніми потребами може спричиняти складні соціальні та психологічні процеси в родині. Часто батьки переживають депресію, звинувачують одне одного або навіть розлучаються, і матір повинна самотійно розв'язувати всі проблеми. Особливо важко родинам на початку, коли адаптація до нових умов є найбільш стресовою.

Батьки дітей з особливими освітніми потребами часто стикаються з пасивністю чи негативним ставленням до ситуації, що може проявлятися в ігноруванні проблеми або депресивних настроях. Важливо активізувати їхню позицію, наводячи приклади інших сімей, які подолали подібні труднощі, та сприяти переосмисленню ситуації в позитивному світлі.

Надмірна захисна поведінка, викликана страхом за дитину, є поширеною проблемою. Важливо допомогти батькам зрозуміти реальний стан здоров'я дитини, розвінчати ілюзії та розвивати адекватне ставлення до її потреб. Крім того, необхідно допомогти батькам виразити свої емоції, щоб знизити стрес і покращити стосунки в родині, а також працювати з їхніми страхами для подолання гіперопіки.

Нерідко батьки стикаються з труднощами прийняття дитини через її хворобу або інвалідність. Важливо допомогти їм знайти конструктивні способи взаємодії з дитиною, аналізувати проблеми з прийняттям і підтримувати розвиток здорових взаємозв'язків, що сприяють позитивному розвитку дитини в родині (Душка, Міронова, 2024).

Батьки, прагнучи уникнути розвитку у дитини невротичних виявів, егоцентризму та соціального і психологічного інфантилізму, намагаються надати їй відповідну освіту та професійну орієнтацію для успішного входження в трудову діяльність. Однак на шляху виховання і соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами родини часто стикаються з численними проблемами. Одна з основних складнощів — це забезпечення підтримки дітям, які переживають почуття незахищеності і зневаги з боку суспільства.

Іноді самі члени родини перебувають у постійному стресі через стан здоров'я дитини, складнощі лікування, виховання, навчання та професійної орієнтації. Це породжує додаткові труднощі, адже переживання за майбутнє дитини посилюються. В результаті усі ці фактори ускладнюють процес соціалізації дитини, особливо в контексті її взаємодії з однолітками, котрі не мають обмежень за здоров'ям (Гринців, Думич, 2023).

Дослідження мікроклімату в сім'ях, де виховуються діти з особливими освітніми потребами, показує, що ці родини стикаються з численними труднощами. Основними проблемами є негативне ставлення до дітей з порушеннями розвитку, осуд або жалість з боку оточуючих, а також важке сприйняття батьками того, що їхня дитина має порушення психофізичного розвитку. Важливим моментом є також відмова від направлення дитини до спеціальних загальноосвітніх закладів освіти і намагання ізолювати її від спілкування з іншими людьми.

У психологічній літературі виділяють різні типи сімейних взаємин, серед яких — демократичні, ліберальні, авторитарні, а також гіперопіку та гіпоопіку. Кожен з цих типів має особливий вплив на розвиток особистості дитини. Для родин, де виховуються діти з особливими освітніми потребами, характерні певні тенденції у вихованні, зокрема надмірна гіперопіка та, рідше, емоційне відторгнення або нехтування потребами дитини (Соловйова, 2021).

Дитина, вихована в умовах надмірної опіки, часто перебуває в ізольованому «тепличному» середовищі, оскільки батьки прагнуть контролювати кожен її крок і робити все за неї. Такий стиль стосунків може призвести до формування у дитини споживацького ставлення до батьків і, як наслідок, до труднощів у соціалізації. З

іншого боку, гіпоопіка проявляється у відстороненості батьків, що може бути результатом складних життєвих обставин. У такому випадку батьки компенсують відсутність емоційної підтримки матеріальними благами, зберігаючи лише формальні стосунки з дитиною.

Практичні психологи, працюючи з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, зосереджуються на допомозі батькам у побудові реалістичної картини розвитку їхніх дітей. Основним завданням є зняття ілюзій щодо майбутнього дитини та одночасне посилення віри у її можливості. Психологи сприяють формуванню у батьків розуміння, що правильна корекційна робота може значно покращити інтелектуальний і особистісний розвиток дитини. У разі необхідності психолог також коригує емоційний стан батьків, запобігаючи їх невротизації чи психопатизації через індивідуальні консультації (Разуваєва, 2017).

Як зауважує дослідниця Ю. Богуславська, важливим аспектом є розвиток самоідентифікації у дітей з особливими освітніми потребами. Сюди входить правильне та коректне описування дитини, яке допомагає їй правильно самоусвідомлювати свої сильні сторони та здібності. Педагоги та психологи наголошують на важливості підтримки батьками впевненості дитини в собі, заохочуючи її до навчання, саморозвитку та прийняття власних рішень, незважаючи на обмеження.

Л. Подкоритова вважає, що важливим чинником у формуванні особистості дитини є сім'я та стосунки між батьками, а також їхнє ставлення до дитини, незалежно від її фізичного і психічного здоров'я. Батьки або особи, які виконують їх роль, безпосередньо залучені до навчально-виховного процесу, мають забезпечувати не тільки фізичне здоров'я дитини, а й дбати про її психічний стан, створюючи умови для розвитку природних задатків і здібностей. У випадку дітей з особливими освітніми потребами, що зумовлені порушеннями психофізичного розвитку, виникають певні психологічні особливості: підвищена потреба в захисті, схильність до рефлексії на минуле, непевненість у собі, проблеми з прийняттям рішень, а також залежність у міжособистісних стосунках і конфліктна поведінка. Це істотно впливає на ситуацію в родині. У сім'ях, де є діти з особливими освітніми

потребами, батьки часто проявляють специфічне ставлення, спричинене побоюваннями за здоров'я дитини. Вони можуть бути поступливими, знижувати вимоги до дитини та зосереджувати свої зусилля на збереженні її здоров'я, що часто призводить до недостатнього особистісного розвитку дітей (Подкоритова, 2020).

Особливо це питання актуальне для родин, де один з батьків, зокрема батько, має військову службу, адже його часті відсутності та стреси, пов'язані з професією, можуть ще більше ускладнити сімейну динаміку і додавати додаткових викликів у вихованні та розвитку дитини.

У контексті війни в Україні умови для розвитку дітей з особливими освітніми потребами стали ще складнішими. Втрата стабільності, переміщення, пошкодження інфраструктури та загроза для безпеки створюють додаткові труднощі для таких дітей і їхніх родин. Виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни потребує величезних зусиль і відповідальності від батьків, які, окрім фізичних і емоційних навантажень, повинні забезпечити підтримку і розвиток своїх дітей у надзвичайно складних умовах. Без належної освіти та психологічної підтримки такі діти не зможуть повною мірою реалізувати свій потенціал, що призведе до серйозних соціальних і психологічних наслідків, як для родини, так і для суспільства в цілому.

Науковиця Я. Омельченко зазначає, що діти є однією з найбільш вразливих категорій населення, що чутливо реагує на стресові впливи. Вони відрізняються не лише вразливістю через свій вік, а й специфічним способом переживання стресу. Діти реагують не тільки на власний стрес, а й на психоемоційний стан дорослих, які їх оточують. Нестабільний і непередбачуваний психоемоційний стан дорослих створює несприятливі умови для подолання стресу дитиною та стає додатковим джерелом стресу. Це особливо загрозливо для дітей, оскільки вони можуть втратити відчуття безпеки, стабільності та надійності, які зазвичай надаються родиною. У цьому контексті діти з родин військовослужбовців є особливою соціальною групою, яка потребує пильної уваги дослідників через підвищений ризик емоційної нестабільності у батьків та інших близьких.

Для українців характерні різноманітні негативні реакції на стрес, які вони часто передають своїм дітям. Дорослий, який має бути підтримкою для дитини в стресових ситуаціях, сам часто втрачає свою стійкість, що призводить до розвитку небажаних форм реагування на стресові чинники. Водночас дитина, яка переживає стрес і втрачає відчуття внутрішньої стабільності, надійності та безпеки, не лише не отримує необхідної підтримки, а й додатково втрачає цей образ через реакції дорослих. У результаті в свідомості дитини формуються деструктивні патерни поведінки у відповідь на стрес, а образ стабільності, надійності та безпеки руйнується, відновлюючись частково або взагалі не відновлюючись (Омельченко, 2014).

Дорослі мають вирішальне значення у розвитку дітей, особливо коли йдеться про дітей з особливими освітніми потребами. Для належного розвитку психіки такої дитини важливо, щоб вона могла покладатися на стабільність і надійність близьких, особливо батьків. Вони не лише забезпечують фізичну опіку, але й формують емоційну опору, яка необхідна для адаптації до навколишнього світу. Для таких дітей зовнішні обставини можуть бути менш важливими, ніж реакції дорослих на ці обставини, оскільки саме через них формується відчуття безпеки та впевненості в собі, що є ключовими для здорового психологічного розвитку.

Діти можуть специфічно переживати стрес, оскільки через індивідуальні особливості, вікові чи емоційні труднощі їм буває важко висловити свої почуття. Наприклад, це може проявлятися через емоційні, поведінкові або фізичні реакції, які не завжди легко виявити. Брак можливості виразити свої переживання ускладнює адаптацію до стресових ситуацій, роблячи її менш ефективною. Отже, важливо підтримувати дитину у таких моментах, допомагаючи їй зрозуміти і вивільнити свої емоції.

Опірність до стресу у дитини з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від того, як ці навички розвиваються з самого початку життя та від емоційного стану дорослих, які її оточують. Якщо близькі дорослі знаходяться в стресовому стані, це може ще більше посилити тривогу у дитини, оскільки порушується її відчуття стабільності та безпеки, що є критичним для подолання

стресу. Ключове значення має емоційна підтримка дорослих, здатність розпізнати й ефективно реагувати на потреби дитини, що сприяє її здатності справлятися з труднощами в майбутньому.

Розглядаючи питання дітей, які виховуються в родинях військовослужбовців, важливо зазначити, що вітчизняна література значну увагу приділяє психологічному супроводу та реабілітації самих військових, однак проблеми, пов'язані з їхніми дітьми, залишаються недостатньо висвітленими. Зарубіжні дослідження вказують на те, що сім'ї військовослужбовців є специфічною соціальною групою, чия особливість зумовлена соціально-побутовими умовами, характером військової діяльності та індивідуальними психологічними особливостями її членів (Кісарчук, 2016).

Основними чинниками напруженості та конфліктів у родинях військовослужбовців є: стреси, спричинені участю сім'ї в екстремальних умовах військової служби; необхідність прийняття цінностей закритої соціальної системи; обмежений вибір життєвих стратегій через пріоритетність інтересів служби; вплив армійських традицій на сімейні стосунки; авторитаризм у спілкуванні чоловіка; відсутність стабільного житла, часті переїзди; труднощі з адаптацією дружини до життя в гарнізоні та обмеження її кар'єрних можливостей.

Окрім цих факторів, є також проблеми в стосунках та вихованні дітей, що можуть мати деструктивні наслідки. У родинях військовослужбовців часто спостерігається «симбіоз» матері з дитиною, що проявляється у тривожній прив'язаності, а також «гіперсоціалізація» батька, орієнтованого на армійську дисципліну, престиж і жорсткий контроль. Це може призвести до надмірного контролю над дитиною, жорсткої регламентації її життя без врахування індивідуальних потреб, а також надмірної уваги до її здоров'я та успішності. Такі обмеження можуть сприяти розвитку у дитини надмірного самоконтролю та самообмежень.

Психологія родини військоослужбовця, яка виховує дітей з особливими освітніми потребами, тісно пов'язана з проблемами, що виникають через конфліктні стосунки в сім'ї та специфіку виховання. Дослідження показують, що у

таких родинах часто спостерігаються несприятливі стилі виховання, зокрема жорсткі норми і правила, надмірний контроль та відсутність довірливості між батьками і дітьми. Ці фактори перешкоджають розвитку індивідуальних здібностей дітей, зокрема їхнім емоційним та соціальним навичкам. Це може бути особливо важливим для дітей з особливими освітніми потребами, адже такі діти часто вимагають більшого розуміння та підтримки з боку батьків.

Стиль виховання, притаманний сім'ям військовослужбовців, характеризується високим рівнем стресу, що пов'язано з постійною нестабільністю і напруженістю, які супроводжують військову службу. Це може значно ускладнювати емоційний розвиток дітей, призводячи до підвищеної тривожності, замкненості, або навіть агресивності, що є типовими реакціями на постійний стрес. У дітей з особливими освітніми потребами ці труднощі можуть проявлятися більш виражено, оскільки вони можуть бути менш здатні до адаптації в таких умовах.

Особливості родинних стосунків також значно впливають на формування деструктивних форм взаємодії між батьками і дітьми. Військовослужбовці, зазвичай, мають інтровертовані та тривожні риси, що посилюються агресивністю та скритністю. Це може негативно позначатися на вихованні дітей, які потребують більше уваги та емоційної підтримки, особливо в умовах, коли їхні освітні потреби потребують індивідуального підходу. Відсутність комунікації та адекватної реакції на переживання дитини може призвести до того, що діти не здатні сформувати належні стосунки з іншими людьми, що є важливим для їхнього соціального розвитку (Лелека, Митропольцева, 2024).

У випадку, коли батько є військовослужбовцем, психологічні чинники розвитку дітей з особливими освітніми потребами набувають додаткових складнощів. Травматичний досвід, який діти можуть переживати через відсутність батька або його участь у бойових діях, може значно посилити їх психоемоційні проблеми. Відсутність батька може викликати відчуття тривоги та невизначеності, а якщо батько повертається після служби з посттравматичним стресом, це може стати додатковим джерелом стресу для дитини.

Соціальна ізоляція, особливо під час війни, може стати ще більш вираженою, якщо мати дитини змушена брати на себе всі обов'язки, пов'язані з доглядом та підтримкою. Відсутність батька, який може стати важливою опорою у складні моменти, посилює емоційну нестабільність дитини. Відсутність взаємодії з батьком, а також можливі труднощі у соціалізації через стресову ситуацію, можуть ускладнити розвиток дитини та посилити відчуття самотності.

Освітні зміни, такі як перехід на дистанційне навчання, можуть створювати додаткові труднощі для дітей військовослужбовців, особливо тих, хто має особливі освітні потреби. Втрата стабільного навчального середовища у поєднанні з відсутністю батька через службу може призвести до дезорієнтації дитини. В таких умовах важливо забезпечити підтримку матері та створити стабільну емоційну атмосферу в родині, що допоможе знизити негативні наслідки стресу.

Діти військовослужбовців зазнають постійного стресу через специфічні соціальні, родинно-побутові та психоемоційні фактори. Відсутність батька, психологічна нестабільність у родині та хронічний стрес у батьків можуть значно ускладнити адаптацію, особливо для дітей з особливими освітніми потребами. Ці стресові впливи вимагають ефективних стратегій подолання, щоб забезпечити стабільність і підтримку емоційного стану дитини.

Сім'ї, де є діти з особливими освітніми потребами, потребують комплексної підтримки для забезпечення сприятливих умов розвитку та психологічного благополуччя. Важливо створювати стабільне емоційне середовище в умовах відсутності одного з батьків, а також застосовувати індивідуальний підхід до освітніх потреб дитини. Співпраця з педагогами та психологами допоможе розробити програму, що відповідає потребам дитини, а підтримка соціальних зв'язків з іншими родинами може полегшити адаптацію та покращити емоційний стан.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Психологія родин військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, є важливою галуззю дослідження, оскільки цей контекст має свою специфіку, що зумовлена як професійною діяльністю одного з батьків, так і додатковими

труднощами, пов'язаними з вихованням дітей із особливими освітніми потребами. У таких родинах часто спостерігається підвищений рівень стресу та емоційного навантаження, що пов'язано з необхідністю поєднувати службову діяльність з турботою про дитину. Оскільки військовослужбовці мають специфічний режим роботи, часті відсутності вдома і участь у службових обов'язках, це може створювати додаткове напруження в родині, яке потребує особливого підходу у взаємодії між батьками та дітьми.

Крім того, родини військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, потребують доступу до спеціалізованих психологічних та соціальних послуг, підтримки з боку організацій та установ, а також освітніх програм, адаптованих до індивідуальних потреб дитини. Важливим аспектом є наявність механізмів підтримки, таких як гнучкий графік роботи, соціальні програми для родин військовослужбовців, психологічна підтримка для батьків, що дає їм змогу зберігати емоційну стійкість і ефективно справлятися з викликами, які ставить життя з дитиною з особливими освітніми потребами.

Перспективним напрямом є вивчення ролі освітніх установ та державних програм у підтримці родин військовослужбовців з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки це може стати основою для розробки рекомендацій для політиків і освітян.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Грінців, М., & Думич, О. (2023). Робота соціального педагога із сім'єю, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. У Т. О. Логвиненко (Ред.), *Теорія і практика роботи фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти в умовах суспільних викликів: Збірник матеріалів регіональної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті багаторічного організатора навчально-наукових тренінгів, спеціаліста реабілітаційного центру Zevenbergen Франка Ван ден Ейндена*. Дрогобич. 33–37.
2. Дідик, Н. Ф. (2018). Вплив сімейних проблем на психологічний стан військовослужбовців під час АТО. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 41, 68–80.
3. Дрозд, О. В., & Татаренко, О. О. (2023). Психологічна діагностика сімей військових, які виховують дітей із особливостями у розвитку. *Перспективи та інновації науки (Серія*

«Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 4(22), 393–402.

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4\(22\)-393-402](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4(22)-393-402)

4. Душка, А., & Міронова, В. (2024). Основні підходи реабілітації сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2(23), 35–46. <https://doi.org/10.33189/epns.v2i23.229>

5. Лелека, Р.О., & Миропольцева, Н.І. (2024). Профілактика та вирішення конфліктів у сім'ях військовослужбовців. *Габітус*, 60, 236–239. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.60.39>

6. Малинович, Л.М. (2018). Новітні підходи у забезпеченні комплексним супроводом дітей з порушеннями в розвитку та їхніх родин у процесі деінститулізації: Інклюзивне навчання в новій українській школі. Тербовля: Інтерсервіс.

7. Омельченко, Я. М. (2018). Специфіка чинників надмірного стресу у дітей військовослужбовців. *Актуальні проблеми психології*, 3, 98–124.

8. Подкоритова, Л.О. (2020). Зміст психологічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*, 1(2), 125–129. [http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1\\_2020/part\\_2/25.pdf](http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2020/part_2/25.pdf)

9. Разуваєва, Ю. В. (2017). Психологічна підтримка батьків в умовах інклюзивного навчання. *Форми психологічної превенції*. <https://psymos.files.wordpress.com/2017/09/4-d180d0b0d0b7d183d0b2d0b194d0b2d0b0.docx>

10. Соколова, І. М., Шайхлісламов, З. Р., & Ладика, М. С. (2022). Вплив умов бойових дій на психологічний клімат сім'ї. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 33(72), 54–60. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.5/09>

11. Соловійова, Т.Г. (2021). Особливості взаємин у сім'ях, які виховують дитину з інвалідністю. *The 7th International Scientific and Practical Conference «Actual Trends of Modern Scientific Research» (February 14–16, 2021)* MDPC Publishing, 392–396.

## REFERENCES

1. Hrintsiv, M., & Dumych, O. (2023). Robota sotsialnoho pedahoha iz simieiu, yaka vykhovuie dytynu z osoblyvymy osvithnyu potrebamy [Work of a social pedagogue with a family raising a child with special educational needs]. In T. O. Lohvynenko (Ed.), *Teoriia i praktyka roboty fakhivtsiv sotsialnoi sfery ta inkliuzyvnoi osvity v umovakh suspilnykh vyklykiv: zbirnyk materialiv rehionalnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoї pamiaty Franka Van den Eindena* (Drohobych, 20-21 kvitnia 2023 r.) (pp. 33–37). Drohobych. [in Ukrainian].

2. Didyk, N.F. (2018). Vplyv simeinykh problem na psykholohichnyi stan viiskovosluzhbovtiv pid chas ATO [The impact of family problems on the psychological state of servicemen during the ATO]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, 41, 68–80. [in Ukrainian].

3. Drozd, O.V., & Tatarenko, O.O. (2023). Psykholohichna diahnostryka simei viiskovykh, yaki vykhovuiut ditei iz osoblyvostiamy u rozvytku [Psychological diagnosis of military families raising children with developmental peculiarities]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 4(22), 393–402. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4\(22\)-393-402](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4(22)-393-402) [in Ukrainian].
4. Dushka, A., & Mironova, V. (2024). Osnovni pidkhody reabilitatsii simei, shcho vykhovuiut ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [Main approaches to the rehabilitation of families raising children with special educational needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 2(23), 35–46. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.229> [in Ukrainian].
5. Leleka, R.O., & Myropol'tseva, N.I. (2024). Profikatyka ta vyrishennia konfliktiv u sim'iakh viiskovosluzhbovtiv [Prevention and resolution of conflicts in military families]. *Habitus*, 60, 236–239. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.60.39> [in Ukrainian].
6. Malynovych, L.M. (2018). Novitni pidkhody u zabezpechenni kompleksnym suprovodom ditei z porushenniamy v rozvytku ta yikhnikh rodyn u protsesi deinstitulizatsii: Inkliuzyvne navchannia v Novii ukrainskii shkoli [New approaches to providing comprehensive support for children with developmental disorders and their families in the deinstitutionalization process: Inclusive education in the New Ukrainian School]. Terebovlia: Interservis. [in Ukrainian].
7. Omelchenko, Y.M. (2018). Spetsyfika chynnykiv nadmirnoho stresu u ditei viiskovosluzhbovtiv [Specific factors of excessive stress in children of military personnel]. *Aktualni problemy psykholohii*, 3, 98–124. [in Ukrainian].
8. Podkorytova, L. O. (2020). Zmist psykholohichnoi roboty z bat'kamy ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [The content of psychological work with parents of children with special educational needs]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 1(2), 125–129. [http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1\\_2020/part\\_2/25.pdf](http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2020/part_2/25.pdf) [in Ukrainian].
9. Razuvaieva, Yu.V. (2017). Psykholohichna pidtrymka bat'kiv v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Psychological support for parents in the conditions of inclusive education]. *Formy psykholohichnoi pretsentsii* <https://psymos.files.wordpress.com/2017/09/4-d180d0b0d0b7d183d0b2d0b194d0b2d0b0.docx> [in Ukrainian].
10. Sokolova, I.M., Shaikhislamov, Z.R., & Ladyka, M.S. (2022). Vplyv umov boiovykh dii na psykholohichni klimat sim'i [The impact of combat conditions on the psychological climate of the family]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia*, 33(72), 54–60. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.5/09> [in Ukrainian].
11. Soloviova, T.H. (2021). Osoblyvosti vzaiemyn u sim'iakh, yaki vykhovuiut dytynu z invalidnistiu [Features of relationships in families raising a child with a disability]. In *The 7th International Scientific and Practical Conference «Actual Trends of Modern Scientific Research» (February 14–16, 2021)* (pp. 392–396). MDPC Publishing. [in Ukrainian].

*Матеріал надійшов до редакції 2.03.2025р.*

**УДК 376:37.091-021.321**

**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. Ushinsky,  
Staroportofrankivska street, 26,  
Odesa, Odesa region, 65000, Ukraine

**РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО  
СТАНУ: СТРАТЕГІЧНІ ПІДХОДИ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ**

## DEVELOPMENT OF INCLUSIVE RESOURCE CENTRES UNDER MARTIAL LAW: STRATEGIC APPROACHES AND METHODOLOGICAL GUIDELINES

**Анотація.** У статті розглянуто актуальні організаційно-методичні умови діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення. На основі нормативно-правових актів Міністерства освіти і науки України окреслено нові завдання ІРЦ, спрямовані на забезпечення комплексної оцінки та системного кваліфікованого супроводу осіб з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема, які вимушено змінили місце проживання. Проаналізовано діяльність ІРЦ щодо забезпечення інклюзивного освітнього середовища для осіб з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану.

Мета статті – аналіз діяльності ІРЦ щодо забезпечення інклюзивного та безбар'єрного освітнього середовища для осіб з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану.

З'ясовано основні проблеми, з якими стикаються ІРЦ, серед яких – кадровий дефіцит (реабілітологи, сурдопедагоги, тифлопедагоги, корекційні педагоги), необхідність уніфікації нормативної документації, що регулює категоризацію освітніх труднощів, недостатнє та несвоєчасне фінансування, брак методичної літератури, невідповідність приміщень ІРЦ стандартним вимогам тощо.

Обґрунтовано стратегічні підходи діяльності ІРЦ та визначені гнучкі форми організації роботи ІРЦ, а також розроблено науково обґрунтовані стратегії та рекомендації, спрямовані на формування адаптивної освітньої системи, здатної ефективно реагувати на сучасні виклики та потреби дітей з дітей з особливими освітніми потребами.

Висвітлено заходи щодо організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, надання інформаційної підтримки їхнім батькам, створення умов для психологічної допомоги та реалізації корекційно-розвивальних послуг, у тому числі в дистанційному форматі. Комплексний підхід до діяльності ІРЦ сприяє підвищенню якості психолого-педагогічного супроводу, адаптації освітнього середовища та створенню максимально сприятливих умов для навчання та соціалізації дітей з ООП.

**Ключові слова:** інклюзія, спеціальна освіта, особливі освітні потреби, інклюзивно-ресурсні центри, воєнний стан.

**Abstract.** The article examines the current organisational and methodological conditions for the activities of inclusive resource centres (IRCs) in the context of martial law and post-war recovery. Based on the regulatory legal acts of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the author outlines new tasks of IRCs aimed at providing comprehensive assessment and systematic qualified support for persons with special educational needs (SEN), in particular, those who have been forced to change their place of

residence. The article analyses the activities of the IRC in ensuring an inclusive educational environment for persons with special educational needs under martial law.

The purpose of the article is to analyse the activities of the IRC to ensure an inclusive and barrier-free educational environment for persons with special educational needs under martial law.

The author identifies the main problems faced by the IRCs, including staff shortages (rehabilitation specialists, sign language teachers, typhlopedagogues, correctional teachers), the need to unify the regulatory documentation governing the categorisation of educational difficulties, insufficient and untimely funding, lack of methodological literature, non-compliance of the IRC premises with standard requirements, etc.

The main challenges faced by participants in the educational process are identified, and evidence-based strategies and recommendations are developed aimed at forming an adaptive educational system capable of effectively responding to the current challenges and needs of children with special educational needs. The strategic approaches to the IRC's activities are substantiated and flexible forms of organising the IRC's work are identified.

The article highlights measures to organise the educational process for children with special educational needs, provide information support to their parents, create conditions for psychological assistance and implement correctional and developmental services, including in a remote format. An integrated approach to the activities of the IRC helps to improve the quality of psychological and pedagogical support, adaptation of the educational environment and creation of the most favourable conditions for the education and socialisation of children with SEN.

**Key words:** inclusion, special education, special educational needs, inclusive resource centres, martial law.

**Актуальність дослідження.** Інклюзивна освіта є одним із ключових напрямів сучасної освітньої політики, що спрямована на забезпечення рівного доступу до якісного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. У цьому контексті інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) відіграють важливу роль у реалізації інклюзивного підходу шляхом надання комплексної психолого-педагогічної, корекційно-розвиткової та реабілітаційної допомоги дітям, їхнім родинам, педагогам та громаді.

Запровадження воєнного стану в Україні, спричинене повномасштабною військовою агресією, істотно змінило соціальні й освітні умови для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Масові переміщення населення,

психологічна травматизація дітей, порушення сталої роботи освітніх закладів зумовили необхідність перегляду організаційно-методичних засад функціонування інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

Актуальність дослідження зумовлено потребою у створенні ефективної системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни та післявоєнного відродження, що передбачає комплексну діагностику, адаптацію освітнього процесу, психологічну допомогу та розвиток дистанційних корекційно-розвивальних послуг. Важливість наукового аналізу цієї проблематики зумовлено необхідністю вироблення стратегічних підходів до діяльності ІРЦ у кризових ситуаціях, забезпечення безперервності інклюзивної освіти та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у нові соціальні й освітні умови.

Дослідження спрямовано на вдосконалення організаційних механізмів роботи ІРЦ, що сприятиме підвищенню якості освітніх послуг та соціальній адаптації дітей з особливими освітніми потребами у складних суспільних умовах.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Надання якісних послуг для дітей з особливими освітніми потребами можливо за умови досконалої діяльності ІРЦ та розвитку філософії інклюзії в суспільстві. Питання інклюзивної освіти має потужну теоретико-методологічну базу, що має стати підґрунтям сучасних змін у складних воєнних умовах: концептуальні положення інклюзивної освіти (Дж. Лупарт, Т. Лорман та ін.); сучасні наукові погляди щодо підготовки вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Демченко, Є. Клопота, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Синьов, А. Шевцов, Д. Шульженко, Н. Ярмола та ін.); теоретичні основи організації командної взаємодії психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища (В. Засенко, Е. Данілавічуте, С. Кульбіда, С. Литовченко, Л. Прохоренко, Т. Сак, Н. Ярмола та ін.); сутність і закономірності розвитку дітей з особливими освітніми потребами (І. Бех, В. Засенко, В. Бондар, І. Єременко, С. Максименко, Л. Прохоренко, В. Синьов, Г. Соколова, М. Ярмаченко); концептуальні положення розвитку освіти в Україні (І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк, О. Топузов та ін.).

**Метою** даного дослідження є всебічний аналіз діяльності ІРЦ щодо забезпечення інклюзивного та безбар'єрного освітнього середовища для осіб з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. У рамках дослідження здійснено ідентифікацію основних викликів, з якими стикаються учасники освітнього процесу, а також розроблено науково обґрунтовані стратегії та рекомендації, спрямовані на формування адаптивної освітньої системи, здатної ефективно реагувати на сучасні виклики та потреби дітей з дітей з особливими освітніми потребами.

**Методи дослідження** – теоретичні методи, спрямовані на формування теоретичних узагальнень і визначення закономірностей досліджуваного явища: вивчення наукових праць, нормативно-правових актів та практичних рекомендацій, що стосуються інклюзивної освіти осіб з особливими освітніми потребами. Емпіричні методи охоплюють опитування фахівців та керівників ІРЦ, педагогів, психологів, батьків дітей з ООП з метою визначення основних викликів і бар'єрів у сфері інклюзивної освіти та метод інтерв'ювання для дослідження практичного досвіду впровадження інклюзивних освітніх стратегій.

Теоретичне дослідження охоплювало аналіз актуальних викликів у забезпеченні доступної та інклюзивної освіти для осіб із особливими освітніми потребами (ООП) в умовах динамічних соціальних, технологічних і педагогічних трансформацій. Особлива увага приділялася ідентифікації основних бар'єрів, що ускладнюють участь таких осіб у навчальному процесі, та вивченню стратегій їх подолання шляхом впровадження безбар'єрних підходів.

Дослідження також містило аналіз ефективних інклюзивних практик, спрямованих на формування освітнього середовища, що відповідає індивідуальним потребам кожного здобувача освіти. Окремо було розглянуто роль сучасних освітніх технологій у забезпеченні інклюзивності, зокрема цифрових інструментів для адаптації навчального процесу та персоналізації навчання.

Крім того, оцінювалися механізми інтеграції принципів інклюзивної освіти на рівні освітніх програм, методичних підходів та системи професійної підготовки педагогів. Для глибшого розуміння проблем, з якими стикаються особи з ООП,

було проведено онлайн-інтерв'ю та фокус-групові обговорення, що дали змогу врахувати особистий досвід і суб'єктивне сприйняття респондентів. На основі отриманих даних було сформульовано дослідницькі питання, які лягли в основу розробки інструментарію дослідження, наприклад: «Які системні бар'єри обмежують реалізацію права дитини з ООП на інклюзивну освіту? Як в освітньому процесі враховуються індивідуальні потреби кожної дитини з ООП? Які труднощі виникають у вчителів та асистентів у процесі роботи з дітьми з ООП? Які ресурси та технічні засоби є критично необхідними для ефективного навчання дітей з ООП? Якими є першорядні потреби закладів освіти для якісної організації інклюзивного навчання? Якими є першорядні потреби інклюзивно-ресурсних центрів для якісної організації інклюзивного навчання?» та ін.

Цільова група дослідження – учасники освітнього процесу, які створюють інклюзивний освітній простір для дітей з ООП. Дослідження передбачало проведення фокус-групових дискусій в онлайн-форматі та онлайн-опитування. До загальної вибірки увійшли 114 респондентів: 28 директорів ІРЦ, 40 фахівців ІРЦ, 30 педагогів інклюзивних та спеціальних закладів освіти, 16 батьків дітей з ООП. У межах дослідження застосовано якісні та кількісні методи аналізу, що забезпечило комплексний підхід до вивчення проблеми.

**Результати дослідження.** Упродовж останніх десятиліть спостерігається тенденція до зростання кількості дітей з дітьми з особливими освітніми потребами, що зумовлює потребу в удосконаленні механізмів підтримки таких дітей у закладах освіти. Згідно з даними Міністерства освіти і науки України, кількість дітей, які потребують інклюзивного навчання, щороку зростає. Потужною підтримкою для дітей з особливими потребами та їх батьків, педагогів та громад в нашій країні стали інклюзивно-ресурсні центри.

Інклюзивно-ресурсні центри відіграють ключову роль у забезпеченні доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Їх діяльність спрямовано на всебічну підтримку таких осіб, їхніх батьків та педагогічних працівників, що працюють в інклюзивному середовищі. Діяльність ІРЦ спрямовано не лише на безпосередню роботу з дітьми, а й на підтримку їхніх батьків та

педагогічних працівників. Фахівці ІРЦ консультують батьків та законних представників дитини з особливими освітніми потребами щодо її розвитку, особливостей навчання та виховання. Це сприяє формуванню позитивного ставлення до особливостей дитини та підвищенню рівня обізнаності батьків щодо ефективних методів підтримки її розвитку. Надання консультативної та психологічної допомоги батькам сприяє формуванню позитивної мотивації до розвитку дитини, підвищенню рівня обізнаності батьків щодо організації її навчання та виховання.

Педагогічні працівники ІРЦ в межах своїх завдань проводять семінари, тренінги та майстер-класи, що сприяє професійному розвитку освітян та обміну досвідом у сфері інклюзивної освіти. У разі потреби фахівці ІРЦ беруть участь у засіданнях психолого-педагогічного консилиуму у спеціальних закладах загальної середньої освіти. Це дає можливість забезпечити узгодженість у підходах до навчання дітей з особливими освітніми потребами та оптимізувати процес їхньої адаптації.

Однак, щоб забезпечити безперервність освітнього процесу, ефективну взаємодію між різними учасниками освітнього середовища та адаптацію освітніх практик до умов воєнного стану потрібно звернути увагу на зв'язок спеціальної та інклюзивної освіти. Це є важливим викликом сучасності і водночас – підґрунтям міждисциплінарної взаємодії всіх учасників освітнього процесу у роботі з дитиною з особливими освітніми потребами.

Одним із ключових принципів діяльності ІРЦ є міждисциплінарний підхід, що передбачає взаємодію фахівців різного профілю (психологів, логопедів, дефектологів, реабілітологів) для всебічної оцінки розвитку дитини та надання їй необхідної підтримки. Проте в умовах воєнного часу центри стикаються з кадровим дефіцитом: через це багато ІРЦ змушені функціонувати з мінімальною кількістю працівників, що впливає на якість та кількість наданих послуг. За результатами нашого дослідження кадровий дефіцит найбільше торкнувся таких категорій фахівців як реабілітологи, сурдопедагоги, тифлопедагоги, корекційні педагоги. Так, 69% опитуваних вказали на неузгодженість щодо атестації фахівців, відсутність нормативів розподілу робочого часу; 58% респондентів вказують на

складність визначення навантаження працівників, проблеми з тарифними розрядами; 82% респондентів вважають несправедливим прирівнювання фахівців з різним рівнем кваліфікації до одного тарифного розряду, що призводить до зниження мотивації і відтоку кадрів. Низька заробітна платня, неузгоджені кадрові питання, відсутність в закладах необхідного обладнання для роботи не мотивує повертатися після навчання фахівців в громади.

Але це не єдина проблема, з якою стикнулися ІРЦ. Аналізуючи результати нашого дослідження, було виявлено низку проблем, що ускладнюють ефективну діяльність ІРЦ у воєнний час.

За результатами нашого дослідження, регіональний розподіл осіб, які звертаються до ІРЦ, значно варіюється. Так, у східних областях України 90% осіб, які потребують допомоги фахівців ІРЦ, становлять місцеві жителі, а близько 10% – внутрішньо переміщені особи (ВПО) із зон активних бойових дій. У західних областях цей показник розподіляється так: понад 80% – місцеві жителі, понад 20% – ВПО. Водночас у прикордонних областях (як східних, так і західних) до ІРЦ звертається в середньому 30% місцевих жителів, 10% – внутрішньо переміщених осіб і 60% – представників національних меншин. Отже, ми бачимо значне зростання навантаження на ІРЦ у регіонах із високою концентрацією внутрішньо переміщених осіб щодо проведення комплексної оцінки та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб з ООП, які вимушено змінили місце проживання. Фахівці ІРЦ визначають категорію (тип) особливих освітніх потреб, ступінь їхнього прояву та рівень підтримки, необхідний для ефективного навчання дитини в закладі освіти. Це дає можливість розробити оптимальну модель навчання та адаптації освітнього процесу. Водночас сьогодні постає нагальна потреба у вдосконаленні підходів до визначення рівня підтримки та класифікації труднощів за сучасними методиками. За результатами аналізу, більше ніж 77% керівників ІРЦ відзначають необхідність уніфікації нормативної документації, що регулює категоризацію освітніх труднощів, поступового переходу від нозологічного підходу до концепції освітніх труднощів, а також розширення кола фахівців, які мають право проводити корекційно-розвиткові заняття. Важливим аспектом

залишається узгодження типології таких труднощів та розроблення стандартизованого переліку корекційно-розвиткових занять, що підлягає подальшій адаптації відповідно до сучасних потреб освіти.

Понад 60% учасників дослідження відзначили недостатнє забезпечення методичними матеріалами та ресурсами, що значно ускладнює процес підготовки та навчання дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, в різних регіонах спостерігаються труднощі з доступністю підручників для таких дітей, а також відсутність методичних рекомендацій щодо їх ефективного використання.

Крім того, респонденти наголошують на дефіциті методичних напрацювань для роботи з дітьми з ООП, а також з дітьми-переселенцями, які зазнали психотравмувальних впливів унаслідок війни.

Окрему проблему становить несвоєчасне фінансування: понад 72% респондентів вказують на недостатнє та несвоєчасне фінансування, що істотно ускладнює діяльність відповідних центрів, перешкоджаючи їх розвитку та вдосконаленню корекційно-освітніх підходів.

Болючим питанням є невідповідність приміщення ІРЦ усталеним вимогам, близько 65% керівників ІРЦ вказали на недостатню загальну площу, відсутність окремих кабінетів фахівців, архітектурні бар'єри тощо.

За цей час у нормативно-правовій базі, що регламентує діяльність інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), відбулися і значущі позитивні зміни. Зокрема, було впроваджено цифрову систему АС ІРЦ, яка оптимізує процес реєстрації осіб з особливими освітніми потребами та забезпечує ефективну інформаційну підтримку.

Розроблено рекомендації щодо організації освітнього процесу для дітей з ООП у спеціальних та позашкільних закладах освіти, а також в умовах інклюзивного навчання. Запропоновано різноманітні моделі та форми здобуття освіти, що сприяє формуванню індивідуалізованих освітніх траєкторій, орієнтованих на потенційні можливості, актуальні потреби та інтереси кожної дитини.

Фахівці інклюзивно-ресурсних центрів значно розширили напрями своєї професійної діяльності, розробивши та впровадивши нові підходи до надання

корекційно-розвивальних послуг і психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Значну увагу педагоги приділяють удосконаленню методик роботи в кризових ситуаціях, що є надзвичайно актуальним в умовах воєнного стану та вимушеного переміщення родин.

Окрім того, фахівці ІРЦ опанували ефективні технології дистанційної роботи, що дає змогу забезпечити безперервність корекційно-розвиткової та консультативної підтримки незалежно від місця перебування дитини чи її сім'ї.

Методологічна основа інклюзивної освіти та діяльності ІРЦ ґрунтується на фундаментальних принципах гуманізму та забезпечення рівних прав дитини на якісну освіту та всебічний розвиток незалежно від життєвих обставин. Особливу увагу приділено створенню безпечного, підтримувального та інклюзивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та їхніх родин, що є критично важливим у контексті подолання наслідків воєнних подій та сприяння соціальній згуртованості.

Зокрема, компетентнісний підхід, що використовується в діяльності ІРЦ орієнтовано на формування та розвиток ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації, навчання та самореалізації дитини з ООП. Особливий акцент робиться на когнітивному, комунікативному та емоційно-вольовому розвитку, що сприяє її автономності та інтеграції в суспільство. Інклюзивний підхід передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, соціально-економічного статусу, стану здоров'я чи життєвих обставин. Передбачає модифікацію навчального середовища, впровадження диференційованих методик та застосування технологій універсального дизайну в освіті. Водночас психосоціальний підхід інтегрує освітню, психологічну та соціальну підтримку для подолання стресових і травматичних наслідків, зумовлених воєнними подіями. Передбачає впровадження програм психоемоційної стабілізації, розвиток резильєнтності та формування механізмів адаптації у дітей, їхніх родин і педагогів.

Важливим аспектом ефективності є можливість швидкого реагування та адаптації організаційно-методичних умов навчання відповідно до змінних обставин

воєнного часу, кризових ситуацій та процесу повоєнної відбудови. Охоплює розробку адаптивних навчальних програм, застосування дистанційних та змішаних форм навчання, а також створення мобільних освітніх команд для роботи в екстрених умовах.

Запровадження цих підходів сприятиме формуванню ефективної інклюзивної освітньої системи, здатної забезпечити якісне навчання, психологічну підтримку та соціальну інтеграцію дітей з ООП у складних соціальних і гуманітарних умовах.

Також для створення якісної та безперервної системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнних викликів, передусім, потрібно чітко визначити гнучкі форми організації роботи ІРЦ, що базуються на стратегічних підходах діяльності ІРЦ у кризових ситуаціях.

Такими формами організації роботи ІРЦ мають бути індивідуальні, групові, масові, дистанційні, кризові мобільні групи. Розглянемо детальніше запропоновані форми роботи.

Отже, індивідуальні форми організації роботи ІРЦ передбачають індивідуальні консультації для дітей, батьків і педагогів; психологічний супровід дітей із посттравматичними розладами; індивідуальні плани розвитку для дітей з ООП, враховуючи їхні потреби в умовах кризи. В групові форми організації роботи включено психологічні тренінги для дітей і підлітків, спрямовані на розвиток емоційної стійкості; групові заняття для батьків щодо підтримки дітей у кризових ситуаціях; супервізійні групи для педагогів і фахівців ІРЦ. Масові форми організації роботи потрібні для створення освітніх кампаній щодо підвищення обізнаності суспільства про проблеми інклюзивної освіти в умовах війни; онлайн-конференції, вебінари для поширення кращих практик роботи ІРЦ в умовах кризи; форумні заходи для обміну досвідом між фахівцями різних регіонів. Використання дистанційних форм організації роботи дасть можливість забезпечити доступ до освітніх і психологічних послуг; віртуальні консультації та вебінари для дітей і батьків, які перебувають у зонах бойових дій або на тимчасово окупованих територіях; телемедичні платформи для дистанційної психолого-педагогічної діагностики. Створення кризових мобільних команд швидкого реагування

необхідно для роботи в зонах із підвищеним рівнем небезпеки; виїзні консультації мобільних ІРЦ в місця тимчасового проживання внутрішньо переміщених осіб.

Перераховані форми організації роботи ІРЦ, адаптовані до різних умов, дадуть можливість фахівцям: забезпечити безперервність освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами у кризових умовах; підвищити рівень готовності педагогів і фахівців ІРЦ до роботи в умовах надзвичайних ситуацій; забезпечити ефективну психологічну підтримку дітей, батьків і педагогів та розширити доступ до дистанційних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами. Комплексний підхід до діяльності ІРЦ сприяє підвищенню якості психолого-педагогічного супроводу, адаптації освітнього середовища та створенню максимально сприятливих умов для навчання та соціалізації дітей з ООП.

Аналіз діяльності ІРЦ щодо забезпечення інклюзивного освітнього середовища для осіб з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану дав можливість створити певні стратегії ефективного управління та розширити форми організації роботи ІРЦ. Це дозволить сформувати адаптивну освітню систему та забезпечити безперервність освітнього процесу, психологічну підтримку та доступність послуг в умовах надзвичайних ситуацій. А також вплине на формування інклюзивних цінностей нашого суспільства, де кожна дитина має рівні можливості для навчання та розвитку.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Функціонування інклюзивно-ресурсних центрів є важливим чинником ефективної реалізації інклюзивної освіти в Україні. В умовах війни вони стикаються з численними викликами, серед яких – кадровий дефіцит, перевантаженість, неузгодженість нормативної бази та недостатнє фінансування. Оптимізація роботи ІРЦ потребує не лише кадрового посилення, а й впровадження нових моделей співпраці з місцевими громадами, міжнародними організаціями та освітніми установами. Методологічні засади інклюзивної освіти та діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) в умовах воєнних викликів та повоєнної відбудови є ключовим фактором забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Вони ґрунтуються на фундаментальних принципах гуманізму, прав дитини

та необхідності створення безпечного, підтримувального освітнього простору, що сприяє соціальній згуртованості та подоланню наслідків травматичних подій. Комплексний підхід до організації діяльності ІРЦ в умовах воєнного часу сприятиме створенню ефективної системи інклюзивної освіти, здатної забезпечити не лише академічний розвиток дітей з ООП, а й їхню психологічну стійкість, соціальну інтеграцію та рівноправну участь у житті суспільства. Подальший розвиток ІРЦ потребує державної підтримки, вдосконалення нормативних актів та збільшення інвестицій у людський капітал, що сприятиме підвищенню якості освітніх можливостей для дітей з особливими потребами.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Засенко, В.В. (2024). Освіта осіб з особливими потребами: проблеми війни і миру. *Особлива дитина: навчання і виховання.*, 3(115), 20–36.
2. Зубченко, С.О., Каплан, Ю.Б. & Тищенко, Ю.А. (2020). Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналітична доповідь. Київ : НІСД.
3. Інформаційно-аналітичний збірник «Освіта України в умовах воєнного стану». Київ (2022).  
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpnevakonferencia/2022/Mizhn.serpn.pe d.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analityc.zbirnOsvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf>
4. Лист МОН № 1/3710-22 від 28.03.2022 «Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими потребами у період воєнного стану». URL: <https://drive.google.com/file/d/15JpIFmG9Eoui6khWCgM9UvxvqJAHl6xi/view>
5. Макаруч, Н. (2019). Психологічна допомога дітям з особливостями психофізичного розвитку у подоланні наслідків перебування у зоні військового конфлікту. Сучасні технології в освіті. веб-сайт
6. Миронова, С.П., & Буйняк, М. (2021). Особливості управлінської діяльності в закладі інклюзивної освіти. Соціальна т освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку (колективна монографія у 2 частинах. Частина 1) (с. 19–31). Чернівці: «Технодрук».
7. Прохоренко, Л., Стойка, В., & Йовдій, В. (2024). Інклюзивно-ресурсні центри в умовах війни: окремі питання освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 2(23), 115–130.

8. Прохоренко, Л. (2024). Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 2(25), 203–219.

9. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр. Постанова від 24 грудня 2024 р. № 1491 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1491-2024-%D0%BF#Text>.

10. Скрипник, Т., Мартинчук, О., Софій, Н., & Тищенко, Л. (2023). Координатор інклюзивного навчання як виклик для української освітньої системи. *Науковий журнал Хортицької національної академії*, (8), 16. URL: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/view/2325>.

11. Соколова, Г., & Кравець, Ю. (2023). Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: організаційні і методичні аспекти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2(23), 178–195.

## REFERENCES

1. Zasenka, V.V. (2024). Osvida osib z osoblyvymy potrebamy: problemy viiny i myru. [Education of persons with special needs: issues of war and peace]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia.*, 3(115), 20–36. [in Ukrainian].

2. Zubchenko, S.O., Kaplan, Yu.B. & Tyshchenko, Yu.A. (2020). Stvorennia bezbariernoho seredovyshecha ta sotsialna inkluziia: svitovyi dosvid dlia Ukrainy : analitychna dopovid. [Creating a barrier-free environment and social inclusion: world experience for Ukraine: analytical report]. Kyiv : NISD. [in Ukrainian].

3. Informatsiino-analitchnyi zbirnyk «Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu».[Information and analytical collection «Education in Ukraine under martial law»]. Kyiv (2022). [in Ukrainian].

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpnevakonferencia/2022/Mizhn.serpnped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analitic.zbirnOsvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf>

4. Lyst MON No 1/3710-22 vid 28.03.2022 «Pro robotu inkluzyvno-resursnykh tsestriv ta orhanizatsiiu osvitnoho protsesu dlia osib z osoblyvymy potrebamy u period voiennoho stanu». [On the work of inclusive resource centers and the organization of the educational process for persons with special needs during martial law]. URL:

<https://drive.google.com/file/d/15JpIFmG9Eoui6khWCgM9UvxvqJAHl6xi/view> [in Ukrainian].

5. Makarchuk, N. (2019). Psykholohichna dopomoha ditiam z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku u podolanni naslidkiv perebuvannia u zoni viiskovoho konfliktu.

[Psychological assistance to children with psychophysical development disabilities in overcoming the consequences of being in a military conflict zone]. *Suchasni tekhnologii vosviti*. veb-sait [in Ukrainian].

6. Myronova, S.P., & Buiniak, M. (2021). Osoblyvosti upravlinskoï diialnosti v zakladi inkliuzyvnoi osvity. Sotsialna ta osvitnia inkliuziia: istoriia, suchasnist ta perspektyvy rozvytku [Peculiarities of management activities in an inclusive education institution. Social and educational inclusion: history, present and development prospects] (kolektyvna monohrafiia u 2chastynakh. Chastyna 1) (s. 19–31). Chernivtsi: «Tekhnodruk». [in Ukrainian].

7. Prokhorenko, L., Stoika, V., & Yovdii, V. (2024). Inkliuzyvno-resursni tsentry v umovakh viiny: okremi pytannia osvity ditei z osoblyvymy potrebamy. [Inclusive resource centers in wartime: specific issues of education for children with special needs.]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy.*, 2(23), 115–130. [in Ukrainian].

8. Prokhorenko, L. (2024). Inkliuzyvnist ta bezbariernist osvitnoho prostoru: dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. [Inclusivity and barrier-free educational space: children with special educational needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy.*, 2(25), 203–219. [in Ukrainian].

9. Pro vnesennia zmin do Polozhennia pro inkliuzyvno-resursnyi tsentr. [On amendments to the Regulations on the Inclusive Resource Center]. Postanova vid 24 hrudnia 2024 r. № 1491 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1491-2024-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

10. Skrypnyk, T., Martynchuk, O., Sofii, N., & Tyshchenko, L. (2023). Koordynator inkliuzyvnoho navchannia yak vyklyk dlia ukrainskoi osvitnoi systemy. [Inclusive Education Coordinator as a Challenge for the Ukrainian Education System]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii*, (8), 16. URL: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/view/2325>. [in Ukrainian].

11. Sokolova, H., & Kravets, Yu. (2023). Psykholoho-pedahohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: orhanizatsiini i metodychni aspekty. [Psychological and pedagogical support for children with special educational needs: organizational and methodological aspects]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy.* 2(23), 178–195. [in Ukrainian].

**Матеріал надійшов до редакції 9.03.2025р.**

**УДК 376:364-53(477)]37-044.332“364”**

**Леся Прохоренко,**

доктор психологічних наук, професор,

член-коресподент НАПН України

e-mail: [lesya-prohor@ukr.net](mailto:lesya-prohor@ukr.net)

[orcid.org/0000-0001-5037-0550](https://orcid.org/0000-0001-5037-0550)

Researcher ID: O-8044-2016

**Lesia Prokhorenko,**

Doctor of Psychology Sciences, professor,

Corresponding member

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

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

## **ДІЯЛЬНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ: МІФИ ТА РЕАЛІЇ**

### **THE ACTIVITIES OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS IN WARTIME: MYTHS AND REALITIES**

**Анотація.** У статті здійснено спробу визначити і обґрунтувати основні проблеми, які виникають в діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) України в умовах війни. Метою статті є виявлення основних викликів, що постають перед ІРЦ в умовах війни, оцінка результативності запроваджених адаптаційних стратегій та змін у нормативно-правовому регулюванні.

У статті використано комплексний підхід до аналізу діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) в умовах війни: аналіз нормативно-правових документів, контент-аналіз офіційних звітів та публікацій, порівняльний аналіз, метод узагальнення.

Дослідження спрямовано на висвітлення реального стану функціонування ІРЦ, розкриття впливу військових дій на забезпечення психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та спростування поширених міфів щодо їхньої роботи. Розглянуто трансформацію їхньої роботи, спричинену масовим переміщенням дітей, руйнуванням освітньої

інфраструктури, психологічними травмами вихованців та обмеженням доступу до необхідних ресурсів. З'ясовано основні проблеми, з якими стикаються фахівці ІРЦ, серед яких кадровий дефіцит, необхідність адаптації методів роботи до дистанційного та змішаного форматів надання консультативних послуг, потреба у посиленій міжвідомчій співпраці.

Окрему увагу приділено аналізу нових підходів у наданні психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах кризи. Зокрема, досліджено впровадження дистанційних технологій, мобільних команд ІРЦ, розширення спектра послуг із психологічної реабілітації, організацію консультацій для батьків. Розглянуто роль міжнародних та громадських організацій у забезпеченні ІРЦ необхідними ресурсами, а також підтримку з боку держави.

Водночас спростовано поширені міфи щодо діяльності ІРЦ у період війни, такі як неефективність дистанційної роботи, неможливість проведення комплексної оцінки дітей в онлайн-форматі та надання корекційно-розвивальних послуг через брак фахівців, навчально-методичного забезпечення. Доведено, що попри складні умови ІРЦ продовжують виконувати свою місію, адаптуючись до нових реалій та розширюючи можливості підтримки дітей з ООП.

**Ключові слова:** інклюзія, особливі освітні потреби, комплексна оцінка розвитку, психолого-педагогічний супровід, дистанційне навчання, кризове реагування.

**Abstract.** The article analyzes the key aspects of the activities of Inclusive Resource Centers (IRCs) in wartime conditions in Ukraine. The aim of the study is to identify the main challenges faced by IRCs during the war, assess the effectiveness of implemented adaptation strategies, and review updated regulatory and legal frameworks. The article uses a comprehensive approach to analyzing the activities of inclusive resource centers (IRCs) in wartime: analysis of regulatory documents, content analysis of official reports and publications, comparative analysis, generalization method.

The research focuses on presenting the current state of IRCs' operations, examining the impact of military actions on the provision of psychological and pedagogical support to children with special educational needs (SEN), and debunking common myths about their work. The transformation of IRCs' activities is explored in relation to the mass displacement of children, the destruction of educational infrastructure, psychological trauma among students, and restricted access to essential resources. The study identifies key problems faced by IRC specialists, including staff shortages, the need to adapt working methods to remote and hybrid consultation formats, and the necessity for enhanced interagency cooperation.

Special attention is given to the analysis of new approaches in providing psychological and pedagogical support to children with SEN in times of crisis. Specifically, the study examines the implementation of remote technologies, the deployment of mobile IRC teams, the expansion of

psychological rehabilitation services, and the organization of parental consultations. The role of international and civil society organizations in providing IRCs with necessary resources, as well as state support, is also discussed.

Additionally, the article analyzes widespread myths about IRC activities during wartime, such as the perceived ineffectiveness of remote work, the impossibility of conducting comprehensive child assessments online, and the decline in the quality of corrective and developmental support due to a lack of specialists and educational resources. The authors argue that despite difficult conditions, IRCs continue to fulfill their mission, adapting to new realities and expanding opportunities for supporting children with SEN.

**Key words:** inclusion, special educational needs, comprehensive developmental assessment, psychological and pedagogical support, distance learning, crisis response.

**Актуальність дослідження.** Війна, розв'язана росією проти України, спричинила глибокі зміни в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті та сфері інклюзивного навчання. Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), які забезпечували підтримку дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин, зіткнулися з новими викликами: переміщенням дітей та фахівців, психологічними травмами, змінами у формах надання послуг та нестачею інтелектуальних і матеріальних ресурсів. Попри це ІРЦ продовжують свою діяльність, адаптуючи роботу до воєнних умов та впроваджуючи нові підходи для підтримки дітей. Втім навколо роботи ІРЦ існує чимало міфів, що можуть створювати хибне уявлення про їхню ефективність та реальні можливості допомоги в умовах війни. Тому дослідження діяльності ІРЦ у воєнний час є надзвичайно актуальним для розуміння труднощів, удосконалення організаційно-методичних умов діяльності та перспектив розвитку ІРЦ.

У мирний час інклюзивно-ресурсні центри відігравали ключову роль у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП та їхніх родин (проведення комплексної оцінки розвитку, визначення їхніх потреб, організації корекційно-розвивальних занять тощо). Втім, з початком повномасштабного вторгнення росії, перед ІРЦ постали нові виклики, зокрема, необхідність надання допомоги дітям, які втратили доступ до звичних послуг через переміщення чи руйнування навчальних закладів, психологічна підтримка дітей із травматичним

досвідом, адаптація методів роботи до дистанційного чи змішаного формату, кадрові й фінансові труднощі й ін.

У статті проаналізовано реальні аспекти діяльності ІРЦ під час війни, проблеми, з якими стикаються ці установи, методи адаптації та форми роботи, які застосовуються в умовах війни тощо.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів в Україні є предметом наукових і практичних досліджень в контексті розвитку освіти осіб з особливими потребами. До початку повномасштабної війни більшість дослідників зосереджувалися на теоретичних та практичних аспектах функціонування ІРЦ, їх ролі в забезпеченні психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП), організації комплексної оцінки розвитку дитини, а також інтеграції ІРЦ у загальну систему освіти.

Вартують уваги дослідження, присвячені питанню інклюзивної освіти в Україні в контексті реформування освітньої системи осіб з ООП, зокрема, В. Бондаря, О. Задорожньої, С. Литовченко, А. Обухівської, Я. Полупанової, Т. Сак, О. Сеника, В. Шевченка, Ю. Шевченко, в яких автори висвітлюють значення ІРЦ у створенні рівних освітніх можливостей для дітей з ООП, методи оцінювання їхніх потреб та корекційно-розвивальні послуги (Задорожня, 2019; Литовченко, 2020; Обухівська, 2022; Шевченко, 2021).

Законодавче забезпечення діяльності ІРЦ та їхню інтеграцію в освітнє середовище вивчали Л. Біскало, І. Горбенко, Т. Жук, М. Євченко, Т. Іляшенко, В. Кузьменко, С. Литовченко та ін. У своїх працях автори наголошують на необхідності удосконалення нормативної бази та розширення ресурсної підтримки таких центрів (Біскало, 2019; Жук & Іляшенко, 2022).

З початком війни фокус наукових досліджень змістився в бік адаптації освітньої системи до кризових умов. Нові дослідження Л. Прохоренко, П. Сушко, І. Сухоцької, ЮНІСЕФ, ГО «Освіторія» аналізують вплив війни на спеціальну та інклюзивну освіту, проблеми переміщення дітей, психологічну реабілітацію та використання дистанційних технологій у роботі ІРЦ (Прохоренко & Сушко, 2024;

Сухоцька, 2023). Публікації Міністерства освіти і науки України, Save the Children висвітлюють питання нормативно-правового забезпечення діяльності ІРЦ, підтримки дітей з ООП, в контексті необхідних освітніх послуг в умовах війни, функціонування мобільних команд ІРЦ та організації навчання в укриттях.

У дослідженнях, у сфері соціально-психологічної підтримки дітей з ООП, зокрема, В. Беха, О. Тарасенко, Н. Лисенко, А. Обухівської, Г. Якимчук наголошено на необхідності інтеграції кризової психологічної допомоги в діяльність ІРЦ (Обухівська & Якимчук, 2022).

Втім, попри значну кількість досліджень, залишаються недостатньо вивченими такі аспекти як-от: ефективність дистанційної діагностики дітей з ООП у кризових умовах; довгострокові наслідки війни для розвитку системи інклюзивної освіти; практичні механізми підтримки фахівців ІРЦ в умовах кадрового дефіциту та психологічного вигорання фахівців та ін.

Отже, аналіз досліджень свідчить про нагальну потребу у розв'язанні питань, пов'язаних із функціонуванням ІРЦ в умовах війни, а також про необхідність розроблення ефективних стратегій подолання викликів, з якими загалом стикається система освіти осіб з ООП в Україні.

**Метою статті** є аналіз діяльності ІРЦ в умовах війни, визначення ключових викликів, зокрема використання дистанційних технологій в проведенні комплексної оцінки розвитку та корекційно-розвивальних послуг, організація психологічної реабілітації дітей, які отримали травмівний досвід під час війни, співпраця з міжнародними та громадськими організаціями тощо.

**Процедура дослідження.** Процес дослідження діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) в умовах війни вмщував кілька ключових етапів: початковий етап (визначення мети та завдання дослідження, формулювання ключової гіпотези щодо функціонування ІРЦ в умовах війни, зокрема щодо адаптаційних стратегій, ефективності дистанційної роботи та основних проблем, з якими стикаються фахівці центрів); теоретичний аналіз літератури, нормативно-правових актів, офіційних звітів Міністерства освіти і науки України (МОН), громадських організацій (Save the Children, ЮНІСЕФ, «Освіторія») та наукових

публікацій з означеної тематики; кількісний аналіз, для отримання актуальної інформації: опитування фахівців ІРЦ (анкетування серед працівників центрів (педагогів, психологів, логопедів) у різних регіонах України, щоб з'ясувати їхній досвід роботи в умовах війни, основні труднощі та потреби), інтерв'ю з батьками дітей з ООП (напівструктуровані онлайн-інтерв'ю з батьками, з метою оцінки доступності та якості послуг, які надають ІРЦ у нових умовах), контент-аналіз звітів та нормативної бази (аналіз офіційних документів, які регулюють діяльність ІРЦ у воєнний період, зокрема щодо організації дистанційної підтримки дітей), кейс-аналіз (розгляд окремих прикладів ефективної адаптації ІРЦ до викликів війни, зокрема досвід мобільних команд та дистанційного консультування); інтерпретація результатів і формулювання висновків (порівняння отриманих результатів із попередніми дослідженнями, що дає змогу визначити рівень ефективності адаптаційних заходів ІРЦ, аналіз поширених міфів щодо діяльності ІРЦ у воєнний час та їх спростування на основі зібраних даних); завершальний етап (формулювання висновків).

Означена процедура дослідження забезпечила комплексний підхід до аналізу діяльності ІРЦ та дала змогу отримати об'єктивну характеристику їхньої роботи в умовах війни.

**Результати дослідження.** Функціонування інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) в Україні зазнало істотних змін у зв'язку з війною. Нормативно-правове забезпечення їхньої діяльності адаптувалося до нових реалій, зокрема до викликів, пов'язаних із переміщенням населення, доступністю освітніх послуг та наданням психолого-педагогічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами.

У таблиці представлено порівняння нормативно-правових актів, які регулювали роботу ІРЦ до війни та під час війни, а також ключові зміни, спрямовані на забезпечення безперервності освітнього процесу в умовах воєнного стану (таблиця 1).

*Таблиця 1.*

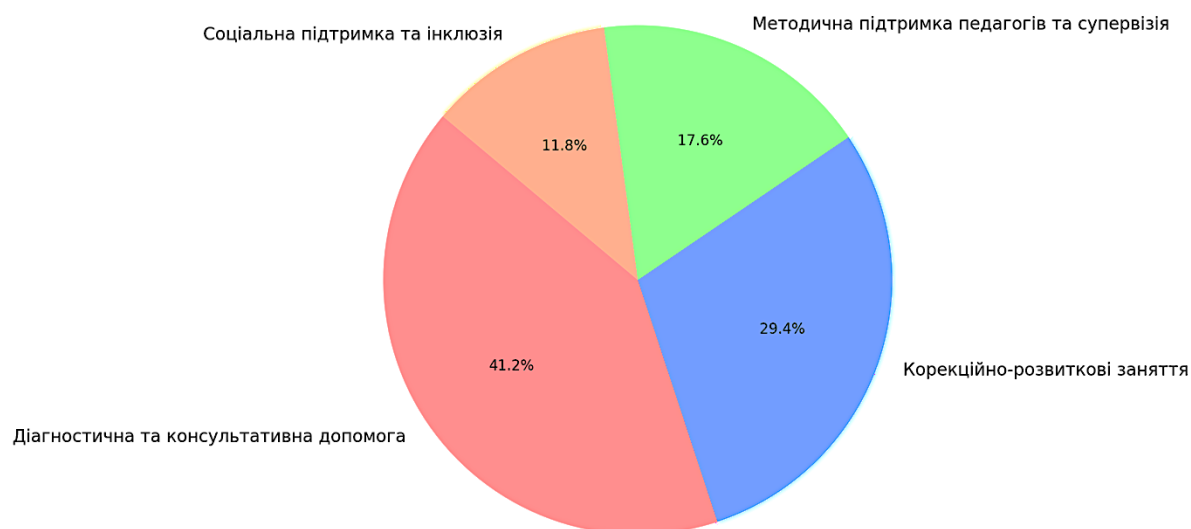
### **Нормативно-правове забезпечення діяльності ІРЦ у довоєнний період та у період війни**

До війни (до 24.02.2022)	Під час війни (після 24.02.2022)
<b><i>Регулювання роботи ІРЦ</i></b>	
Постанова КМ України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12 липня 2017 р. № 545 – визначає порядок створення та функціонування ІРЦ	Постанова КМ України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12 липня 2017 р. № 545 (Редакція від 26.12.2024, підстава - <a href="#">1491-2024-п</a> ) – додано завдання ІРЦ в умовах війни, оновлено АС ІРЦ
	Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану: лист Міністерства освіти і науки України від 28 березня 2022 року № 1/3710-22
	Постанова КМУ № 762 (30.08.2022) — регулює дистанційний формат роботи ІРЦ в умовах воєнного стану
Наказ МОН № 609 (08.06.2018) – описує порядок проведення комплексної оцінки розвитку дитини	Наказ МОН № 609 (08.06.2018) – розширено порядок щодо проведення комплексної оцінки розвитку дитини дистанційно або у змішаній формі, із застосуванням електронних інструментів

Водночас було з'ясовано: якщо у довоєнний період основні послуги надавалися в очному форматі через безпосередню взаємодію з дитиною, то в умовах війни запроваджено змішану форму роботи, що передбачає поєднання очних консультацій із дистанційними зустрічами через онлайн-платформи.

Однією з ключових змін стало посилення акценту на психологічну підтримку дітей: якщо у довоєнний період ця підтримка була елементом комплексної оцінки, то нині вона набула кризового характеру – близько 58,7% послуг ІРЦ спрямовано на допомогу дітям, які мають травмівний досвід, запроваджено спеціалізовану допомогу для внутрішньо переміщених осіб (ВПО), розширено послуги психологічного супроводу родин у складних життєвих обставинах, запропоновано низку послуг для батьків щодо підтримки своєї дитини в умовах війни та ін.

Отримано дані щодо стану психолого-педагогічної підтримки та супервізії осіб з особливими потребами в умовах війни, узагальнено інформацію щодо розподілу наданих послуг дітям з особливими освітніми потребами та їхнім родинам в умовах війни, зокрема: діагностична та консультативна допомога, яка передбачає психолого-педагогічне оцінювання розвитку дитини та надання рекомендацій для батьків і педагогів; корекційно-розвиткові заняття, що передбачають логопедичну корекцію, корекцію поведінкових порушень, дефектологічну підтримку, психологічний супровід, індивідуальні консультації для дітей і батьків, а також групову терапію і тренінги для розвитку соціальних навичок; методична підтримка педагогів та супервізія, що вміщує розроблення індивідуальних навчальних програм, проведення семінарів та тренінгів для педагогів; соціальна підтримка та інклюзія, яка охоплює допомогу в адаптації освітнього середовища, а також консультації з правових питань (рис. 1).



*Рис. 1. Розподіл наданих послуг дітям з ООП та їхнім родинам в умовах війни*

У довоєнний період в ІРЦ організація навчання здебільшого зосереджувалися на рекомендаціях родинам щодо освітньої траєкторії для дітей з ООП. Під час війни відбувся перехід на дистанційне навчання, організація навчального процесу через онлайн-сервіси, а також адаптація корекційно-розвивальних послуг до онлайн-формату. Якщо раніше такі послуги були орієнтовано на дітей раннього та дошкільного віку, які не відвідували дитячі садки, а також на дітей, що навчалися за програмами педагогічного патронажу, то у воєнний час до роботи ІРЦ додалися послуги через центри підтримки учасників освітнього процесу (ЦПУ), що сприяє оперативному реагуванню на запити сімей.

У довоєнний період методична база вміщувала рекомендації, що регулювали організацію діяльності ІРЦ та проведення комплексної оцінки розвитку дітей з ООП, однак у воєнний період було розроблено додаткові методичні матеріали, зокрема щодо роботи з дітьми, які постраждали від війни, які містять спеціалізовані рекомендації для підтримки переселенців, дітей із травматичним досвідом та тих, хто перебуває в зонах активних бойових дій.

До 2022 року фахівці ІРЦ керувалися загальними рекомендаціями щодо складання індивідуальних програм розвитку (ІПР) для дітей з особливими освітніми потребами, натомість у воєнний період було уточнено особливості складання ІПР для дітей ВПО та тих, хто пережив травматичні події й потребує гнучкого підходу до їхніх освітніх і психологічних потреб.

У зв'язку з повномасштабною війною робота інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) зазнала істотних змін не лише в організаційних аспектах, а й у професійній підготовці фахівців-консультантів, методів роботи та консультаційної підтримки для всіх учасників освітнього процесу. Особливий акцент варто зробити на самоосвіті фахівців, що дало змогу адаптувати діяльність ІРЦ до нових викликів та оперативно реагувати на потреби дітей. Якщо до війни підвищення кваліфікації фахівців ІРЦ здійснювалося через організовані курси та тренінги, що охоплювали такі аспекти: методи психодіагностики дітей з ООП; комплексна оцінка розвитку

дитини; визначення рівня підтримки та типу труднощів; організація інклюзивного навчання, – під час війни до системи підготовки фахівців додалися нові елементи (самоосвіта фахівців через тренінги та курси, зокрема щодо кризового втручання, роботи з травмою у дітей, надання першої психологічної допомоги; додаткові міжнародні тренінги з питань психологічної підтримки дітей у період війни, зокрема досвід Ізраїлю, Австрії, Чехії).

Варто згадати й про комплексну оцінку розвитку дитини з особливими освітніми потребами (ООП), що є ключовим інструментом для забезпечення ефективної підтримки та створення сприятливого освітнього середовища, всебічного вивчення особливостей розвитку дитини, визначення її сильних сторін, труднощів та необхідного рівня підтримки. У 2021 році запроваджено рівні підтримки та категорії труднощів, які склали підґрунтя методичних рекомендації ІРЦ щодо визначення рівня підтримки та категорій труднощів дитини з ООП, у воєнний період ці положення було доповнено матеріалами щодо кризової підтримки, дистанційного консультування та роботи з родинами в умовах війни. До війни фахівці використовували стандартні методики оцінки когнітивного, мовленнєвого та фізичного розвитку дитини в очному форматі. У воєнний період виникла необхідність адаптації цих методик до дистанційного формату, зокрема, впроваджено онлайн-інструменти для оцінки розвитку дітей, модифіковано традиційні методики, щоб забезпечити їхню ефективність у дистанційному режимі.

Одним із завдань діяльності ІРЦ є консультаційна робота з батьками та педагогами, що спрямована на створення сприятливих умов для навчання та розвитку дитини. Якщо раніше консультування здійснювалося в умовах офлайн-спілкування, через інформаційні заходи для батьків дітей з ООП, консультації для педагогів та асистентів учителів щодо особливостей навчання таких дітей, то у воєнний період консультування перейшло в онлайн-формат (консультації для батьків щодо психологічної підтримки дітей у стресових ситуаціях; семінари для педагогів про специфіку навчання дітей у зонах бойових дій: рекомендації щодо роботи асистентів учителів та підтримка всіх учасників освітнього процесу та ін.).

Було узагальнено отримані результати аналізу діяльності ІРЦ в умовах війни.

За критерієм адаптації до кризових умов та ефективності діяльності ІРЦ в умовах війни, з'ясовано, що близько 40% ІРЦ, застосовують мультидисциплінарний підхід, зокрема залучення додаткових психологів, соціальних працівників, логопедів, дефектологів для комплексної допомоги; понад 30% установ оперативно переналаштувалися на дистанційну роботу; близько 20% ІРЦ розширили комунікацію та співпрацю з іншими установами, закладами освіти, ГО і лише 2,3% установ відзначили роботу мобільних ІРЦ.

Кількість послуг, спрямованих на підтримку дітей з ООП, значно зменшилася: лише 13% дітей з ООП, які потребують III-IV рівнів підтримки, отримують необхідні послуги, тоді як до війни цей показник становив 90%. Згідно з опитуванням, основною причиною є нестача кваліфікованих фахівців. Водночас зросла кількість послуг, пов'язаних із психологічним відновленням дітей після травмивного досвіду, набутого в умовах війни – 58,7% респондентів (за результатами опитування батьків і вчителів) та збільшився відсоток успішної реабілітації та соціальної адаптації дітей-переселенців (37% респондентів).

Протягом 2024 року проводилась оцінка діяльності ІРЦ на різних рівнях: місцевому (співпраця з громадами, місцевими адміністраціями, підтримка дітей на рівні району чи області); регіональному (координація з обласними ресурсними центрами, організація спеціалізованих програм для більшої кількості громад); національному (співпраця з Міністерством освіти і науки України, міжнародними організаціями для отримання фінансової та технічної підтримки); міжнародному (залучення міжнародної допомоги та досвіду, участь у програмах, які підтримують відбудову ІРЦ та інклюзію тощо).

Оцінка діяльності ІРЦ показала, що найбільша частка установ працює на місцевому рівні (50%), що свідчить про значну роль ІРЦ у підтримці дітей на рівні громад та районів. Участь на національному та міжнародному рівнях є обмеженою, зокрема лише 5,8% установ працюють на національному рівні, 21,7% – на міжнародному. Загалом лише 1,4% ІРЦ охоплюють всі критерії.

Отримані дані свідчать про необхідність удосконалення координації і взаємодії на різних рівнях для більш ефективної роботи в умовах війни. Однак,

незважаючи на це, потенціал для розширення співпраці на вищих рівнях залишається значним, і є можливість для залучення додаткових ресурсів і підтримки.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що з огляду на нові виклики діяльність інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) зазнала істотних змін. Зокрема, значно розширилися можливості організації дистанційного навчання, що дає змогу забезпечити безперервність освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами незалежно від зовнішніх обставин. Важливим аспектом стало також удосконалення системи психологічної підтримки, що сприяє збереженню емоційного благополуччя дітей, їхніх батьків та педагогів. Окрім того, фахівці-консультанти ІРЦ почали активно впроваджувати міжнародний досвід та адаптувати передові методики роботи з дітьми з ООП, що дає змогу не лише підвищити ефективність освітнього процесу, а й забезпечити сталий розвиток інклюзивної освіти. Отже, навіть у складних умовах ІРЦ продовжують виконувати свою ключову місію, підтримуючи дітей з ООП та сприяючи їхньому всебічному розвитку.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) в умовах війни зазнала істотних трансформацій, що пов'язано з новими викликами та обмеженнями, зокрема нестачею кадрів, зміною форматів роботи та необхідністю розширення спектра послуг.

Аналіз нормативно-правового забезпечення засвідчує потребу в адаптації та розширенні функціоналу ІРЦ відповідно до реалій воєнного часу.

До війни діяльність ІРЦ було зосереджено переважно на комплексній оцінці розвитку дітей з особливими освітніми потребами, наданні рекомендацій щодо освітньої траєкторії, психолого-педагогічній підтримці та консультативній роботі з батьками та педагогами. Війна спричинила перехід до змішаних та дистанційних форматів надання послуг, що потребувало адаптації стандартних психодіагностичних методик та впровадження нових підходів у роботі з дітьми.

Значних змін зазнало й навчання фахівців ІРЦ. Окрім традиційних курсів підвищення кваліфікації, виникла необхідність у додатковій самоосвіті, зокрема

тренінгах із кризового втручання, роботи з травмою та надання першої психологічної допомоги.

Водночас значною проблемою залишається недостатнє фінансування ІРЦ, що призвело до зменшення кількості послуг для дітей з ООП.

Отже, у процесі аналізу трансформації діяльності ІРЦ було зруйновано деякі міфи про їхню роботу, зокрема, про виключно очний формат послуг, сталий рівень підтримки дітей з ООП та відсутність необхідності у зміні підходів. Реалії ж продемонстрували гнучкість та адаптивність ІРЦ, здатність до перебудови та розширення функцій в умовах кризи. Втім для ефективного виконання місії ІРЦ у сучасних умовах необхідні системні кроки з боку держави, зокрема фінансова підтримка, оновлення нормативно-правової бази та забезпечення фахівців необхідними ресурсами для роботи.

Перспективи подальшого дослідження охоплюють кілька важливих напрямів. Перше, це дослідження оптимальних моделей надання психологічної підтримки в умовах дистанційного та змішаного навчання, що сприятиме покращенню адаптації дітей до змін у навчальному середовищі.

Друге, – вивчення міжнародного досвіду та можливостей його адаптації до українських реалій, зокрема в аспекті використання сучасних цифрових технологій та інклюзивних методик навчання.

Окремої уваги заслуговує дослідження механізмів міжсекторної співпраці між освітніми установами, громадськими організаціями та державними структурами для ефективної реалізації інклюзивної освіти в умовах сучасних викликів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бісікало, Л.Г., Задорожня, О. Г., Жук, Т.В., & Якимчук, Г.В. (2019). *Психологічний супровід інклюзивної освіти*. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.  
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709275/1/%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D1%96%D1%8F.pdf>

2. Литовченко, С. (2020). Діяльність ІРЦ у системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами: актуальні питання. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 4(93), 30–36. <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.38>

3. Обухівська, А.Г., & Ілляшенко, Т.Д. (2022). *Організаційно-функціональні моделі інклюзивно-ресурсних центрів в умовах децентралізації (з досвіду роботи)*. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи. <https://lib.iitta.gov.ua/732630/1/Organization%20models%20IRC.pdf>

4. Прохоренко, Л.І., Ярмола, Н.А., Данілавичюте, Е.А, & Курінна, В.Р. (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%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%86%D0%A0%D0%A6.pdf>

5. Прохоренко, Л.І., Шевченко, В.М., Шевченко, Ю.В., Орленко, І.М., & Соколова, Г.Б. (2021). *Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2022/06/23/List.MON-4.1196-22-08.6.2022.pdf>

6. Полупанова, Я.М. (2023). *Організаційно-методичне забезпечення діяльності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів в умовах викликів сьогодення*. <file:///C:/Users/ispuk/Downloads/%D0%94%D0%98%D0%A1%D0%95%D0%A0%D0%A2%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%AF%20%D0%AF-%D0%9C-%D0%9F%D0%9E%D0%9B%D0%A3%D0%9F%D0%90%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%90.pdf.pdf>

7. Сак, Т.В. (2015). *Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі*. Чернівці: «Букрек». <https://ispukr.org.ua/articles/15/15307001.pdf>

8. Сушко, П.М., & Прохоренко, Л.І. (2024). Аналіз діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в Україні в умовах війни. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 114 (2), 7-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v114i2.172>

9. Сухоцька, І. Б. (2023). Інклюзивно-ресурсний центр в системі соціальної роботи. *Інноваційна педагогіка*, (59), 207-211. <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/59/44.pdf>

## REFERENCES

1. Bisikalo, L.H., Zadorozhnia, O.H., Zhuk, T.V., & Yakymchuk, H.V. (2019). *Psykhologichnyi suprovid inkluzyvnoi osvity*. Kyiv : UNMTs praktychnoi psykhologii i sotsialnoi roboty. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709275/1/%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D1%96%D1%8F.pdf> [in Ukrainian].

2. Lytovchenko, S. (2020). Diialnist IRTs u systemi pidtrymky ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: aktualni pytannia. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 4(93), 30–36. <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.38> [in Ukrainian].

3. Obukhivska, A.H., & Illiashenko, T.D. (2022). *Orhanizatsiino-funktsionalni modeli inkluzyvno-resursnykh tsestriv v umovakh detsentralizatsii (z dosvidu roboty)*. Kyiv : Ukrainyskyi naukovo-metodychnyi tsentr praktychnoi psykhologii i sotsialnoi roboty. <https://lib.iitta.gov.ua/732630/1/Organization%20models%20IRC.pdf> [in Ukrainian].

4. Prokhorenko, L.I., Yarmola, N.A., Danilavichutie, E.A & Kurinna, V.R. (2021). *Metodychni rekomendatsii dlia inkluzyvno-resursnykh tsestriv shchodo vyznachennia katehorii (typolohii) osvitnikh trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi*. <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].

5. Prokhorenko, L.I., Shevchenko, V.M., Shevchenko, Yu.V., Orlenko, I.M., & Sokolova, H.B. (2021). Metodychni rekomendatsii shchodo vyznachennia osvitnikh trudnoshchiv ta rivniv pidtrymky u ditei rannoho ta doshkilnoho viku. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2022/06/23/List.MON-4.1196-22-08.6.2022.pdf> [in Ukrainian].

6. Polupanova, Ya.M. (2023). Orhanizatsiino-metodychne zabezpechennia diialnosti fakhivtsiv (konsultantiv) inkliuzyvno-resursnykh tsestriv v umovakh vyklykiv sohodennia. <file:///C:/Users/ispuk/Downloads/%D0%94%D0%98%D0%A1%D0%95%D0%A0%D0%A2%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%AF%20%D0%AF-%D0%9C-%D0%9F%D0%9E%D0%9B%D0%A3%D0%9F%D0%90%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%90.pdf> [in Ukrainian].

7. Sak, T.V. (2015). Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu klasi. Chernivtsi: «Bukrek». <https://ispukr.org.ua/articles/15/15307001.pdf> [in Ukrainian].

8. Sushko, P.M., & Prokhorenko, L.I.(2024). Analiz diialnosti inkliuzyvno-resursnykh tsestriv v Ukraini v umovakh viiny. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 114 (2), 7-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v114i2.172> [in Ukrainian].

9. Sukhotska, I.B. (2023). Inkliuzyvno-resursnyi tsentr v systemi sotsialnoi roboty. Innovatsiina pedahohika, (59), 207-211. <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/59/44.pdf> [in Ukrainian].

*Матеріал надійшов до редакції 10.03.2025р.*

**УДК 81'282:341.231.14]:061.2(100)ВФГ**

**Лідія Рапіна,**

науковий співробітник відділу української жестової мови

E-mail: [lida\\_rapina@ukr.net](mailto:lida_rapina@ukr.net)

ORCID ID [orcid.org/0000-0001-5587-3376](https://orcid.org/0000-0001-5587-3376)

**Lidiia Rapina,**

Researcher of the Ukrainian Sign Language Department

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

Київ, Україна

вул. М. Берлінського 9, Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

9 M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine

## ПОЗИЦІЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ФЕДЕРАЦІЇ ГЛУХИХ ЩОДО ЖЕСТОВИХ МОВ

### POSITION OF THE WORLD FEDERATION OF THE DEAF ON SIGN LANGUAGES

**Анотація.** У статті йдеться про важливість визнання і підтримки статусу жестових мов нарівні з розмовними мовами, унормування правових аспектів захисту жестової мови (мов) і сприяння її (їх) використанню нарівні з іншими, а також про збереження культурної та мовної ідентичності глухих. Окреслено позицію Всесвітньої федерації глухих (ВФГ) щодо цього питання, яка є міжнародною неурядовою організацією, яка декларує права глухих людей у всьому світі (з 1951 року), зокрема просування прав на освіту рідною жестовою мовою (мовами) глухих людей, в тому числі сліпоглухих і глухих людей з ускладненою інвалідністю. Вмотивовано потребу в оволодінні природною жестовою мовою, що має вирішальне значення для всіх глухих людей.

**Мета:** проаналізувати останні документи ВФГ щодо використання жестових мов, спрямовані на визнання комплексних прав користувачів жестових мов, збереження самотності глухих культур, національних (регіональних) жестових мов та їхнього розмаїття. **Методи:** теоретичний підхід, аналіз, порівняння, узагальнення, висновування.

**Висновки.** У позиційних документах ВФГ щодо жестових мов акцентується на тому, що глухі діти, які здобувають освіту з раннім ознайомленням із жестовою мовою і багатомовністю в поєднанні з сильною сімейною підтримкою жестовою мовою, мають більше шансів досягти успіху в навчанні та стати активними громадянами і повноправними членами суспільства.

Глухим людям не можна відмовляти у виборі системи освіти, яка підтримує і поважає їхню культурну і мовну ідентичність, варто поважати різноманітність їхнього досвіду і вибору, що максимізує їхні лінгвістичні, академічні, соціальні і, в довгостроковій перспективі, економічні результати; найкраще готує глухих дітей до їхньої майбутньої ефективної участі в суспільстві.

**Ключові слова:** жестова мова, користувачі жестової мови, Всесвітня федерація глухих, права глухих, глухі діти, багатомовна освіта.

**Abstract.** The article discusses the importance of recognizing and supporting the status of sign languages on an equal footing with spoken languages, standardizing the legal aspects of protecting sign language(s) and promoting their use on an equal footing with others, and preserving the cultural and linguistic identity of deaf people. The position of the World Federation of the Deaf (WFD) on this issue is outlined. The World Federation of the Deaf is an international non-governmental organization that promotes the rights of deaf people around the world (founded in Rome in 1951). An important part of its work is promoting the rights to education in the native sign language(s) of deaf people, including deafblind people and deaf people with severe disabilities. After all, the need to master a natural sign language is crucial for all deaf people.

*Purpose:* to analyze the latest WFD documents on the use of sign languages, aimed at recognizing the comprehensive rights of sign language users, preserving the identity of deaf cultures, national (regional) sign languages and their diversity. *Methods:* theoretical approach, analysis, comparison, generalization, conclusion. *Conclusions.* The WFD position papers on sign languages emphasize that deaf children who receive multilingual education in a high-quality education system have a better chance of achieving academic success and becoming active citizens and full members of society. Deaf people should not be denied the choice of an education system that supports and respects their cultural and linguistic identity, respects the diversity of their experiences and choices, and that maximizes their linguistic, academic, social and, in the long term, economic outcomes. Early exposure to sign language and multilingualism, combined with strong family support for sign language, best prepares deaf children for their future effective participation in society.

**Key words:** sign languages, sign language users, World Federation of the Deaf, deaf rights, deaf children, multilingual education.

**Актуальність дослідження.** У *Позиційному документі щодо мовних прав глухих дітей* (версія 1.0, 7 вересня 2016 року) ВФГ передусім спирається на Конвенцію Організації Об'єднаних Націй про права людей з інвалідністю (КПІ

ООН), яка визнає, що жестові мови мають такий самий статус, як і словесні мови, і їх треба поважати та підтримувати.

Конвенція ООН про права людей з інвалідністю (КПІ ООН) зобов'язує уряди визнавати важливість жестових мов і сприяти їх використанню [1]. КПІ ООН також надає право глухим людям, нарівні з іншими, на визнання і підтримку їхньої культурної та мовної ідентичності, включаючи жестові мови і культуру глухих. Можливість розвивати свою культурну та мовну ідентичність, в тому числі в освітніх установах, є ключовим правом глухих дітей.

Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю також вимагає від урядів визнати право на освіту без дискримінації та на основі рівних можливостей всіх людей з інвалідністю, в тому числі глухих. Вона визнає необхідність забезпечення освіти впродовж усього життя, яка включає глухих людей і яка сприяє: всебічному розвитку людського потенціалу, почуття гідності та самоцінності, а також зміцнення поваги до прав людини, основоположних свобод і людського розмаїття; розвитку у глухих людей своєї особистості, талантів і творчих здібностей, а також їхніх розумових і фізичних здібностей у повному обсязі; наданню можливості глухим людям ефективно брати участь у вільному суспільстві [2].

Ключовими положеннями Конвенції про права людей з інвалідністю (КПІ ООН), зокрема, є такі: глухі діти мають право повною мірою розвивати свою культурну та мовну ідентичність (стаття 30 Конвенції ООН про права дитини); глухі діти історично стикаються з багатьма бар'єрами на шляху до якісної освіти, включаючи відмову в отриманні якісної освіти жестовою мовою, що призводить до порушення їхніх прав; якісна освіта національною жестовою мовою (мовами) та національною писемною мовою (мовами) є одним із ключових чинників для реалізації освітніх і більш широких прав глухих дітей та дорослих глухих, які здобувають початкову освіту; дослідження показують, що глухі діти, які отримують якісну багатомовну освіту (тобто жестовою мовою та письмовою/словесною мовою), мають більше шансів досягти успіху в навчанні та стати активними громадянами та повноправними членами суспільства; раннє знайомство з жестовою мовою та багатомовністю в поєднанні з сильною сімейною

підтримкою жестовою мовою найкраще готує глухих дітей до їхньої майбутньої ефективної участі в суспільстві; широкий діапазон досліджень засвідчує, що використання жестової мови не перешкоджає розвитку мовлення або вивченню словесної мови в усній формі; фахівці рекомендують негайно навчати всіх глухих дітей жестовій мові, щоб максимізувати розвиток мозку, когнітивні процеси з урахуванням сенситивного періоду розвитку й довгострокові соціальні та академічні результати; глухі діти повинні мати повний доступ до освіти рідною жестовою мовою (мовами), незалежно від того, якими технологічними пристроями вони можуть користуватися.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** За останні десятиліття значно активізувалися дослідження щодо жестової мови, адже усі діти потребують міцної основи рідної мови для загального когнітивного та психосоціального здоров'я. Звернено увагу зарубіжних і вітчизняних фахівців (Apuzzo & Yoshinaga-Itano, 1995; Moeller, 2000; Yoshinaga-Itano та ін., 1998; Calderon & Naidu, 2000; Yoshinaga-Itano, 2003; Кульбіда, С.В., Чепчина, І.І., Адамюк, та інші, 2011; Кульбіда, С.В., 2021, 2024; Малинович, Л., Кульбіда, С., & Міськов, Г., 2023; Міськов, Г., 2023; Рибак, О.А., 2024; Рапіна, Л.А., 2024), що жестова мова – єдина мова для глухих дітей, яка може бути доступною без бар'єрів і може використовуватися без додаткової допомоги чи підтримки [3–14]. Затримка в доступі до мови, на думку Mayberry, 1993, Boudreault 1999, та інших, може мати глибоко негативний вплив на мовний розвиток дитини [15–16]. Обґрунтовано, що глухі діти піддаються більшому ризику затримки в оволодінні мовою через пізніше виявлення глухоти або втрати слуху, а також через відсутність всебічної підтримки для складання програм з вивчення з жестової мови на етапі раннього втручання [17]. Дослідження Mayberry & Fischer, 1989; Newport, 1990, що порівнюють глухих дітей, які з раннього віку спілкувалися жестовою мовою, з тими, хто виховувався лише в середовищі словесної мови, і з тими, хто почав спілкуватися жестовою мовою пізніше, показують, що відтермінування віку вивчення жестової мови негативно впливає на рівень володіння цією мовою [18–19]. На думку Mayberry & Lock, 2003, ті, хто пізно почав

вивчати жестову мову, також менш досвідчені у вивченні розмовної мови, ніж ті, хто рано почав вивчати жестову мову [20].

Отже, широкий спектр досліджень доводить, що раннє засвоєння жестової мови є важливим для загального мовного розвитку і забезпечує підтримку компетентності глухих дітей в усній і письмовій мові. Важливість доступу до жестової мови виходить далеко за межі розвитку мовних навичок глухої дитини. Всі діти потребують міцної основи рідної мови для загального когнітивного розвитку та психосоціального здоров'я. З іншого боку, Humphries, Rönnberg, MacSweeney та інші засвідчують, що міцний фундамент на доступній мові повинен бути закладений в ранні роки життя дитини, в ідеалі до трьох років, але обов'язково до п'яти років. Вплив відсутності такої основи на мозок описали Humphries та інші (2014), і він охоплює проблеми з організацією вербальної пам'яті (Rönnberg, 2003), оволодінням лічбою та грамотністю (MacSweeney, 1998), а також когнітивними процесами вищого порядку [21–23]. Отже, обґрунтовані докази важливості ЖМ у розвитку когнітивної мовної основи є недостатньо врахованими при дотриманні прав глухих дітей, врахуванні їхніх унікальних потреб.

**Мета:** проаналізувати зміст документів ВФГ щодо використання жестових мов в освіті, спрямований на визнання комплексних прав користувачів жестових мов, збереження самобутності глухих культур, національних (регіональних) жестових мов та їхнього розмаїття.

**Методи:** теоретичний підхід, аналіз, порівняння, узагальнення, висновування.

**Результати дослідження.** ВФГ підтверджує необхідність для глухих дітей мати повний доступ до якісної освіти рідною жестовою мовою (мовами), незалежно від будь-яких технологічних пристроїв, які вони можуть використовувати; а також з урахуванням сучасних досліджень, які засвідчують, що глухі діти, які отримують багатомовну освіту у високоякісній системі освіти, мають більше шансів досягти успіху в навчанні та стати активними громадянами і повноправними членами суспільства; з констатацією необхідності, що глухим людям не можна відмовляти у виборі системи освіти, яка підтримує і поважає їхню культурну і мовну

ідентичність, поважає різноманітність їхнього досвіду і вибору, і яка максимізує їхні лінгвістичні, академічні, соціальні і, в довгостроковій перспективі, економічні результати; важливістю визнання, що раннє знайомство з жестовою мовою і багатомовністю в поєднанні з сильною сімейною підтримкою жестовою мовою найкраще готує глухих дітей до їхньої майбутньої ефективної участі в суспільстві; підкреслено рівність і недискримінацію у виборі освіти, що дасть змогу забезпечити повну інклюзію глухих учнів з їхніми потребами, правами та вподобаннями.

З огляду на зазначені докази, нещодавно група фахівців (Napolì & al., 2015) дійшла висновку, що всіх глухих дітей слід негайно навчати жестової мови. Жестова мова дає змогу глухим дітям розвивати мову на рівних умовах зі своїми однолітками, якічують [24].

Однак є чимало фактів, що в усьому світі глухі діти стикаються з багатьма бар'єрами на шляху до освіти [25]. Навіть якщо школи існують, багато сімей у країнах, що розвиваються, не можуть дозволити собі відправити глуху дитину до школи, відсутні школи, які приймають глухих дітей, та/або батьки не мають засобів пересування, щоб відвезти дитину до школи.

Навіть коли глухі діти мають доступ до освіти, різні бар'єри, включаючи відсутність природної мови, призводять до того, що рівень їхньої освіти часто є низьким, а неграмотність – поширеним явищем. Ситуація часто загострюється, коли навчання не здійснюється жестовою мовою. Ця неприязнь до жестової мови в освіті має сумну історію, адже в багатьох країнах світу жестові мови були історично заборонені. У деяких випадках жестову мову продовжують фактично забороняти (тобто категорично не рекомендувати і зневажати) в деяких країнах, навіть сьогодні, і ця заборона не має під собою жодного підґрунтя і фактично суперечить дослідженням.

Інші перешкоди для ефективної освіти глухих дітей – це нестача підготовлених вчителів (у тому числі глухих вчителів як зразків для наслідування), нестача вчителів, які вільно володіють жестовою мовою, а також нестача навчального середовища і педагогіки, які сприяють ефективному навчанню глухих

учнів. Двомовна або багатомовна освіта сама по собі не гарантує освітніх результатів – це повинна бути якісна освіта.

Ще одним бар'єром, оскільки більшість глухих дітей народжуються у чуючих батьків, які не володіють жестовою мовою, є відсутність комплексної політики та програмної підтримки вивчення жестової мови сім'ями з глухими дітьми.

Школи, в яких більшість учнів чують, можуть створювати бар'єри для глухих учнів, оскільки в них відсутнє сприятливе та інклюзивне середовище для глухих учнів, яке необхідне їм для успішного навчання та набуття сильного почуття мовної та культурної ідентичності.

Якісна освіта національною (та/або корінною) жестовою мовою (мовами) та національною письмовою мовою (мовами) є одним з ключових факторів для реалізації освітніх та більш широких прав людини глухих дітей та дорослих учнів. Іншими сприятливими факторами є визнання та популяризація жестової мови, професійний переклад жестовою мовою, які сприяють доступності в усіх сферах соціального, економічного, культурного, громадського та політичного життя – все це взаємопов'язано і вимагає якісної освіти жестовою мовою.

Відсутність освіти з вивчення жестової мови має негативний соціальний, академічний та психологічний вплив на здатність глухих дітей незалежно жити та отримувати таку ж роботу чи соціальні привілеї, якими користуються багато їхніх однолітків, які чують.

Глухі діти піддаються підвищеному ризику психічних розладів через підвищені неврологічні, психологічні та соціальні фактори ризику, включаючи затримку в оволодінні першою мовою, на додаток до вразливості від жорстокого поводження в дитинстві. Внаслідок мовної депривації та комунікативної занедбаності глухі люди мають більший ризик зазнати емоційного, фізичного та сексуального насильства, а також стикаються з більшими бар'єрами у доступі до медичної допомоги [26–27].

У *Позиційному документі про необхідність доступу до національних жестових мов в системі охорони здоров'я*, виданому у грудні 2022 року, Всесвітня

федерація глухих з урахуванням зазначеного ВФГ закликає уряди усіх країн: визнати національні жестові мови основною медичною потребою для всіх глухих дітей і запровадити політику, яка забезпечить доступ до жестових мов для всіх глухих дітей; надавати національні послуги жестової мови глухим дітям та їхнім сім'ям в рамках системи охорони здоров'я та медичного страхування; забезпечити, щоб системи освіти та догляду за дітьми раннього віку забезпечували доступ до вільного використання національної жестової мови, багатой та різноманітної взаємодії з глухими фахівцями та членами спільноти; переконатись, що службами раннього втручання та жестової мови керують глухі професіонали та члени спільноти, глухі вчителі жестової мови та організації захисту глухих; забезпечити, щоб працівники охорони здоров'я, медичні та соціальні служби надавали точну та належну інформацію про національні жестові мови та сприяли вільному доступу глухих дітей та їхніх сімей до вивчення національної жестової мови (мов) з якомога більш раннього віку.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проаналізувавши сучасні дослідження, *Позиційний документ про необхідність доступу до національних жестових мов в системі охорони здоров'я*, як ключову позицію Всесвітньої федерації глухих щодо використання жестових мов, можемо підсумувати, що ВФГ рішуче виступає за якісні багатомовні підходи в поєднанні з державними заходами з підтримки сімей у вивченні жестової мови для підтримки своїх дітей. Існує багато моделей освіти для глухих, які можуть бути ефективними: школи для глухих дітей з глухими вчителями, які володіють жестовою мовою, великі ресурсні бази в загальноосвітніх школах для створення великої групи однолітків-жестомовників, раннє навчання з інтенсивним використанням жестової мови або дитячі садки, програми спільного навчання, де половина класу – глухі, а половина – ті, хто чує. Національні асоціації глухих людей у всьому світі є ресурсом, на який уряди можуть спиратися, щоб допомогти в реформуванні освіти для глухих у кожній країні. ВФГ наполегливо рекомендує урядам впроваджувати програми підтримки викладання жестової мови членам сімей та опікунам глухих дітей у співпраці з спільнотами глухих та глухими сурдопедагогами. Ця підтримка

не повинна бути економічним тягарем для батьків. Вона може включати оплачуване звільнення від роботи, щоб дати можливість батькам та опікунам відвідувати заняття з жестової мови, які повинні надаватися безкоштовно для сімей. Така підтримка відповідає Конвенції ООН про права дитини та рекомендаціям Комітету ООН з прав дитини про те, що держави-учасниці повинні надавати належну допомогу і підтримку батькам (і законним опікунам) у виконанні їхніх обов'язків щодо виховання дітей, в тому числі забезпечувати їм можливість вивчати жестову мову, щоб сприяти спілкуванню в сім'ї з глухою дитиною.

Перспективи дослідження бачимо у більш глибокому системному аналізі позиції Всесвітньої федерації глухих щодо використання жестових мов і застосуванні рекомендацій ВФГ у розвитку і вивченні української жестової мови.

## ЛІТЕРАТУРА

1. United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD) Art 21(e).
2. UN CRPD Art 24.
3. Apuzzo, M, & Yoshinaga-Itano, C. (1995). Early identification of infants with significant hearing loss and the Minnesota Child Development Inventory. *Seminars in Hearing*, 16(2): 124–139.
4. Moeller, M.P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), e43.
5. Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A., Coulter, D., & Mehl, A. (1998). Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5): 1161– 1171.
6. Calderon R, & Naidu S. (2000). Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *The Volta Review*, 100(5): 53–84.
7. Yoshinaga-Itano, C. (2003). From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1): 11–30.
8. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [Кульбіда, С.В., Чепчина, І.І., Адамюк, Н.Б., Замша, А.В., Іванюшева, Н.В., Лещенко, Л.М.]. Київ: УТОГ, 2011. 53 с. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/9292/>
9. Кульбіда, С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Напн України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс, 2021. 200 с. <https://doi.org/10.33189/isp21.01>

10. Кульбіда, С.В. (2024). Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення: монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Київ. 256 с.

11. 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>

12. Міськов, Г. (2023). Освітні потреби глухих здобувачів як соціокультурні детермінанти. *Матеріали ІХ Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, С. 354–358*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738579/>

13. Рибак, О.А. (2024). *Перекладач жестової мови: основні аспекти професійної діяльності в Україні*. Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації. Матеріали Х Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, С. 348–351. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743146/>

14. Рапіна, Л.А. (2024). Позиція всесвітньої федерації глухих щодо жестових мов. Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації. *Матеріали Х Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 2. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, С. 67–72*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744073/>

15. Mayberry, R. (1993). First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36: 1258–1270.

16. Boudreault, P. (1999). Grammatical processing in American sign language: Effects of age of acquisition and syntactic complexity. Unpublished Masters thesis, McGill University

17. Snoddon, K. (2008). American Sign Language and early intervention. *Canadian Modern Language Review*, 64(4): 581–604.

18. Mayberry, R.I., & Fischer, S.D. (1989). Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of nonnative sign language processing. *Memory and Cognition* 17: 740–754.

19. Newport, E.L. (1990). Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14 (1): 11–28.

20. Mayberry, R., & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain Lang.* 87: 369–383.

21. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, DJ., Padden, C., & Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language* 90(2): e31–e52.

22. Rönnerberg, J. (2003). Working memory, neuroscience, and language: Evidence from deaf and hard-of-hearing individuals. In M. Marschark M, Spencer P. (Eds.) *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press. pp. 478–90.

23. MacSweeney, M. (1998). Cognition and deafness. In Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. (Eds), *Issues in deaf education*, London: David Fulton. pp 20–27.

24. Napoli, D.J., Mellon, N.K., Niparko, J.K., Rathmann, C., Mathur, G., Humphries, T., Handley, T., Scambler, S., Lantos, J.D, & Mirus, G. (2015). Shared reading activities: A recommendation for deaf children. *Global Journal of Special Education and Services*, 3(1): 38–42.

25. World Federation of the Deaf Submission for the OHCHR study on the right to education of persons with disabilities (18 September 2013); WFD & EUD Submission to the Day of General Discussion on the right to education for persons with disabilities (20 March 2015).

26. Murray, J.J., Hall, W.C., & Snoddon, K. (2019). Education and health of children with hearing loss: The necessity of signed languages. *Bulletin of the World Health Organization*, 97. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6796673>

27. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2016). Avoiding linguistic neglect of deaf children. *Social Service Review*, 90(4), 589–619. <https://doi.org/10.1086/689543>

## REFERENCES

1. United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD) Art 21(e).
2. UN CRPD Art 24.
3. Apuzzo, M, & Yoshinaga-Itano, C. (1995). Early identification of infants with significant hearing loss and the Minnesota Child Development Inventory. *Seminars in Hearing*, 16(2): 124–139. [in English].
4. Moeller, M.P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), e43. [in English].
5. Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A., Coulter, D., & Mehl, A. (1998). Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5): 1161– 1171. [in English].
6. Calderon R., & Naidu S. (2000). Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *The Volta Review*, 100(5): 53–84. [in English].
7. Yoshinaga-Itano, C. (2003). From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1): 11–30. [in English].
8. Kontsepsiya bilinhvalnoho navchannya osib z porushennyamy slukhu [Concept of bilingual education of people with hearing impairments]/ [Kulbida, S.V., Chepchyna, I.I., Adamyuk, N.B.,

Zamsha, A.V., Ivanyusheva, N.V., Leshchenko, L.M.]. Kyiv: UTOH, 2011. 53 s. Rezhyim dostupu <http://lib.iitta.gov.ua/9292/> [in Ukrainian].

9. Kulbida, S.V. (2021). Osoblyvosti komunikatyvnoyi diyalnosti nechuyuchykh uchniv: monohrafiya [Peculiarities of communicative activity of deaf students: monograph.]. Instytut spetsialnoyi pedahohiky i psykholohiyi imeni Mykoly Yarmachenka Napn Ukrayiny, viddil navchannya zhestovoyi movy. Kyiv: Interservis, 2021. 200 s. <https://doi.org/10.33189/isp21.01> [in Ukrainian].

10. Kulbida, S.V. (2024). Sotsiokulturnyy dyskurs ukrayinskoyi zhestovoyi movy v umovakh sohodennya: monohrafiya [Sociocultural discourse of Ukrainian sign language in the present day: monograph]. Instytut spetsialnoyi pedahohiky i psykholohiyi imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrayiny. Viddil ukrayinskoyi zhestovoyi movy. Kyiv. 256 s. [in Ukrainian].

11. Malynovych, L., Kulbida S., & Miskov H. (2023). Stvorennya dostupnoho movnoho seredovyscha dlya doshkilnykiv: neobkhidnist i vyklyky [Creating an accessible language environment for preschoolers: necessity and challenges]. Osoblyva dytyna : navchannya i vykhovannya. 112(4), 95-118 <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.158> [in Ukrainian].

12. Miskov, H. (2023). Osvitni potreby hlukhykh zdobuvachiv yak sotsiokulturni determinanty [Educational needs of deaf students as sociocultural determinants]. Materialy IX Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoyi pedahohiky ta psykholohiyi. Instytut spetsialnoyi pedahohiky i psykholohiyi imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrayiny, m. Kyiv, Ukrayina, S. 354–358. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738579/> [in Ukrainian].

13. Rybak, O.A. (2024). Perekladach zhestovoyi movy: osnovni aspekty profesiynoyi diyalnosti v Ukrayini. Bezbar'yernist v osviti osib z osoblyvymy potrebamy: dosvid ta innovatsiyi. [Sign language interpreter: main aspects of professional activity in Ukraine. Barrier-free education of persons with special needs: experience and innovations.]. Materialy IX Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoyi pedahohiky ta psykholohiyi. ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrayiny, m. Kyiv, Ukrayina, S. 348–351. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743146/> [in Ukrainian].

14. Rapina, L.A. (2024). Pozytsiya vsesvitnoyi federatsiyi hlukhykh shchodo zhestovykh mov [The position of the World Federation of the Deaf on sign languages]. Bezbar'yernist v osviti osib z osoblyvymy potrebamy: dosvid ta innovatsiyi. Materialy Kh Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoyi pedahohiky ta psykholohiyi, 2. ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrayiny, m. Kyiv, Ukrayina, S. 67–72. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744073/> [in Ukrainian].

15. Mayberry, R. (1993). First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36: 1258–1270. [in English].

16. Boudreault, P. (1999). Grammatical processing in American sign language: Effects of age of acquisition and syntactic complexity. Unpublished Masters thesis, McGill University. [in English].

17. Snoddon, K. (2008). American Sign Language and early intervention. *Canadian Modern Language Review*, 64(4): 581–604. [in English].
18. Mayberry, R.I., & Fischer, S.D. (1989). Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of nonnative sign language processing. *Memory and Cognition* 17: 740–754. [in English].
19. Newport, E.L. (1990). Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14 (1): 11–28. [in English].
20. Mayberry, R., & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain Lang.* 87: 369–383.
21. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., & Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language* 90(2): e31–e52. [in English].
22. Rönnberg, J. (2003). Working memory, neuroscience, and language: Evidence from deaf and hard-of-hearing individuals. In M. Marschark M, Spencer P. (Eds.) *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press. pp. 478–90. [in English].
23. MacSweeney, M. (1998). Cognition and deafness. In Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. (Eds), *Issues in deaf education*, London: David Fulton. pp 20–27. [in English].
24. Napoli, D.J., Mellon, N.K., Niparko, J.K., Rathmann, C., Mathur, G., Humphries, T., Handley, T., Scambler, S., Lantos, J.D., & Mirus, G. (2015). Shared reading activities: A recommendation for deaf children. *Global Journal of Special Education and Services*, 3(1): 38–42. [in English].
25. World Federation of the Deaf Submission for the OHCHR study on the right to education of persons with disabilities (18 September 2013); WFD & EUD Submission to the Day of General Discussion on the right to education for persons with disabilities (20 March 2015). [in English].
26. Murray, J.J., Hall, W.C., & Snoddon, K. (2019). Education and health of children with hearing loss: The necessity of signed languages. *Bulletin of the World Health Organization*, 97. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6796673> [in English].
27. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2016). Avoiding linguistic neglect of deaf children. *Social Service Review*, 90(4), 589–619. <https://doi.org/10.1086/689543> [in English].

***Матеріал надійшов до редакції 9.03.2025р.***

**УДК 376.015.3-056.263-053**

**Наталія Сергєєва,**

аспірант, головний редактор видавництва «Генеза», Київ Україна

E-mail: [sergeeffa@ukr.net](mailto:sergeeffa@ukr.net)

<https://orcid.org/0009-0002-9153-6961>

**Natalia Sergeieva,**

editor-in-chief of the Genesis publishing house, Kyiv, Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна

вул. М. Берлінського 9, Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

9, M. Berlinskogo Str., Kyiv, 04060, Ukraine

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»**

## **THE USE OF INTERACTIVE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEXES IN THE LESSONS OF THE INTEGRATED COURSE «I EXPLORE THE WORLD»**

**Анотація.** Стаття досліджує можливості використання інтерактивних навчально-методичних комплексів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» з учнями з порушеннями слуху. Для дітей з порушеннями слуху перехід від довільної ігрової діяльності до обов'язкової освітньої є особливо складним. Вони можуть відчувати труднощі з розумінням нових правил, вимог і очікувань вчителя. Якщо матеріал, який вивчається на уроках, не є цікавим і доступним для сприйняття дитиною з порушеннями слуху, це може призвести до зниження мотивації до навчання та, як наслідок, до зменшення інтеграції в навчальний процес. *Метою статті* є висвітлення ключових аспектів використання інтерактивних навчально-методичних комплексів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» з учнями з порушеннями слуху. Основними *методами* визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел; аналізу нормативно-правових документів; узагальнення практичного досвіду вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Висновки:* віртуальне середовище відкриває нові перспективи для навчання дітей з порушеннями слуху, компенсуючи деякі обмеження, пов'язані з порушенням слуху. Віртуальна реальність дає змогу створювати яскраві та деталізовані візуальні моделі явищ

і процесів, що особливо важливо для дітей з порушеннями слуху. ІНМК дають можливість адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб і темпів кожного учня, забезпечуючи ефективне навчання. Цікавий та різноманітний контент ІНМК підвищує мотивацію учнів до навчання, роблячи його захопливим процесом. ІНМК сприяють розвитку таких важливих навичок як критичне мислення, креативність, співпраця та вміння працювати з інформацією.

**Ключові слова:** інтерактивні навчально-методичні комплекси, ІНМК, урок «Я досліджую світ», інтерактивність, візуалізація, індивідуалізація навчання, мотивація, учні з порушеннями слуху.

**Abstract.** The article explores the possibilities of using interactive educational and methodological complexes in the lessons of the integrated course «I explore the world» with students with hearing impairments. For children with hearing impairments, the transition from voluntary play activities to mandatory educational activities is especially difficult. They may have difficulty understanding the new rules, requirements, and expectations of the teacher. If the material studied in the lessons is not interesting and accessible to the perception of a child with hearing impairments, this may lead to a decrease in motivation for learning and, as a result, to a decrease in integration into the educational process. *The aim of the article* is to highlight the key aspects of using interactive educational and methodological complexes in the lessons of the integrated course «I explore the world» with students with hearing impairments. The main *methods* are: methods of theoretical analysis of literary sources; analysis of regulatory documents; generalization of practical experience in studying the integrated course «I explore the world». *Conclusions:* the virtual environment opens up new prospects for teaching children with hearing impairments, compensating for some limitations associated with hearing impairment. Virtual reality allows you to create vivid and detailed visual models of phenomena and processes, which is especially important for children with hearing impairments. IMCs allow you to adapt the educational process to the individual needs and pace of each student, ensuring effective learning. Interesting and diverse IMC content increases students' motivation to learn, making it an exciting process. IMCs contribute to the development of such important skills as critical thinking, creativity, cooperation and the ability to work with information.

**Key words:** interactive educational and methodological complexes, IMCs, lesson «I explore the world», interactivity, visualization, individualization of learning, motivation, students with hearing impairments.

**Актуальність проблеми.** У контексті Нової української школи інтеграція знань виступає важливим фактором, що впливає на ефективність навчання. Об'єднання знань з різних предметних галузей сприяє глибшому розумінню

навчального матеріалу та розвитку в учнів здатності застосовувати знання на практиці. Для досягнення таких результатів необхідно забезпечити активну участь учнів у навчальному процесі та створити умови для розвитку їхньої пізнавальної мотивації.

Досліджуючи інтеграційну складову як компонент навчальної діяльності, вітчизняні науковці (Ю. Іванова, З. Онишків, О. Савченко та ін.) вважають, що саме у молодшому шкільному віці закладаються основи інтеграції навчальної діяльності і саме тому молодший шкільний вік має великі резерви формування інтеграційної сфери учнів.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблемами інтеграції опікувалася значна частина науковців і в психології, і в педагогіці. Структурні, змістовні та динамічні характеристики мотивів учіння, особливості та тенденції розвитку ставлення до учіння у молодших школярів розглядали М. Дригус, О. Савченко, О. Скрипченко, та ін. Науковці С. Максименко, О. Савченко та ін. наголошують, що інтеграційна система особистості має набагато складнішу будову, ніж проста сукупність заданих інтеграційних констант. Особливостям організації освітнього процесу для дітей з порушеннями слуху присвячено праці: В. Жук, С. Кульбиди, В. Литвинової, С. Литовченко, О. Таранченко, О. Федоренко та ін. Можливості використання інтерактивних засобів навчання представлено у роботах Е. Грошина, Я. Кодлюка; R. Kubeš, D. Frolík та ін.

Актуальними у контексті проблеми є концептуальні та нормативні основи розвитку освіти в Україні (Концепція «Нова українська школа», 2016; Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020), сучасні нормативні документи стосовно створення та використання електронних засобів навчання («Положення про електронні освітні ресурси», 2012; «Положення про електронний підручник», 2018; «Вимоги до інтерактивного додатка до підручника», 2024).

**Метою статті є** висвітлення ключових аспектів використання інтерактивних навчально-методичних комплексів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» з учнями з порушеннями слуху.

Основними **методами** визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел з психології дітей молодшого шкільного віку, дидактики початкової школи, спеціальної педагогіки; аналізу нормативно-правових документів; термінологічного аналізу, який забезпечив уточнення значень основоположних понять; вивчення та узагальнення практичного досвіду викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі; апробації навчально-методичного комплексу з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для 3-го класу (паперовий підручник у 2-х частинах, робочі зошити, навчальні посібники з діагностування та моніторингу освітніх результатів, електронний додаток) з метою перевірки ефективності застосування інтерактивних навчально-методичних комплексів у початковій освіті дітей з особливими освітніми потребами.

**Результати дослідження.** Інтеграція до навчально-пізнавальної діяльності учнів – це багатогранний процес, що передбачає об'єднання різних компонентів навчання: предметних знань, умінь, навичок, методів, форм організації навчальної діяльності. Такий підхід не лише сприяє глибшому засвоєнню матеріалу, а й розвиває в учнів цілісне бачення світу, критичне мислення та творчі здібності. Інтеграція є невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу, оскільки вона дає можливість зробити навчання більш цікавим, ефективним та орієнтованим на потреби учня.

В українському педагогічному словнику С. Гончаренко (1997) зазначає, що «інтеграція – це система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Значення мотивів для поведінки, діяльності й формування особистості дитини дуже велике».

Історико-психологічний аналіз літератури з проблеми дослідження засвідчив, що на сучасному етапі розвитку науки категорія «мотив» визначається як складне інтегральне психологічне утворення. Під мотивом учіння розуміють все те, що спонукає школяра до учіння.

Дослідження науковців, висновки вчителів-практиків й власні спостереження свідчать про загальне зниження інтеграції до навчання серед учнів молодших класів, особливо у 3-4 класах.

Зниження інтеграції у молодших школярів, особливо тих, хто має порушення слуху, може бути обумовлено низкою факторів, які посилюють їхні особливі потреби. Для дітей з порушеннями слуху перехід від довільної ігрової діяльності до обов'язкової освітньої є особливо складним. Вони можуть відчувати труднощі з розумінням нових правил, вимог і очікувань вчителя. Якщо матеріал, який вивчається на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ», не є цікавим і доступним для сприйняття дитиною з порушеннями слуху, це може призвести до зниження мотивації до навчання та, як наслідок, до зменшення інтеграції в навчальний процес. Потрібно також пам'ятати, що для дітей з порушеннями слуху створення позитивного емоційного клімату в класі є надзвичайно важливим. Відсутність такого клімату може призвести до відчуття ізоляції, тривоги та зниження самооцінки, що, своєю чергою, негативно вплине на їхню інтеграцію в колектив.

Дослідження сучасних та зарубіжних науковців підтверджують, що для підвищення мотивації до навчання та кращого сприйняття навчального матеріалу на уроках інтегрованих курсів варто якомога більше застосовувати навчально-методичні комплекси та використовувати засоби ІКТ. Адже під час комп'ютерного навчання діти навчаються швидше, але потрібно враховувати й те, що традиційні методи забезпечують тривалу пам'ять. Тому необхідно вибрати відповідний рівень діяльності на ПК і, передусім, використовувати комп'ютер лише в тому випадку, якщо це доцільно.

Міністерством освіти і науки України розроблено і затверджено Положення про електронний освітній ресурс (2012) (далі – ЕОР), до якого входять засоби навчання на цифрових носіях будь-якого типу або розміщені в інформаційно-телекомунікаційних системах, які відтворюються за допомогою електронних технічних засобів і застосовуються в освітньому процесі. До електронних освітніх ресурсів можна віднести електронні підручники, програми, діагностувальні, самостійні, індивідуальні роботи, електронні довідники, словники, енциклопедії, електронні засоби наочності (презентації, відеоматеріали, віртуальні лабораторії, численні анімаційні матеріали, якісні світлини), інтерактивні завдання,

демонстраційні та інтерактивні карти, симулятори та тренажери вправ, тестів, сайти для педагогів та здобувачів освіти, а також інші мультимедійні матеріали.

Особливо для наймолодших школярів з порушеннями слуху засоби ІКТ спільно з різноманітними традиційними підручниками та навчально-методичними посібниками (ІНМК) стають «вікном у світ», яке з'єднує найближчу і далеку реальність, створює основу для уявлень і фантазій; діти отримують стимули з різних сфер людського життя та різних культур, дізнаються про життя і світ.

Віртуальне середовище відкриває нові перспективи для навчання дітей з порушеннями слуху, компенсуючи деякі обмеження, пов'язані з порушенням слуху. Віртуальна реальність дає змогу створювати яскраві та деталізовані візуальні моделі явищ і процесів, що особливо важливо для дітей з порушеннями слуху, оскільки вони сприймають інформацію частково або переважно зорово. Це сприяє кращому розумінню складних понять і розвиває просторове мислення. Інтерактивні симуляції та ігри дають можливість дітям з порушеннями слуху активно взаємодіяти з навчальним матеріалом, експериментувати та отримувати зворотний зв'язок. Це підвищує мотивацію до навчання та сприяє розвитку пізнавальної активності. Інтернет забезпечує доступ до величезної кількості інформації в різних форматах (текст, зображення, відео), що дає змогу дітям з порушеннями слуху самостійно здобувати знання та розвивати дослідницькі навички. Онлайн-платформи та соціальні мережі створюють можливості для спілкування з однолітками та вчителями, що особливо важливо для дітей з порушеннями слуху, оскільки вони можуть використовувати текстові повідомлення, відеозв'язок та інші інструменти для комунікації. Віртуальне середовище дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб кожного учня, забезпечуючи оптимальні умови для навчання дітей з порушеннями слуху.

Проте широке впровадження електронного навчання стримується деякими чинниками. Це передусім недостатня обізнаність: як учні, так і педагоги часто не мають достатніх знань про можливості та переваги електронного навчання. Це

призводить до недооцінки його потенціалу і, як наслідок, до обмеженого використання.

Недостатньою є і підготовка вчителів: багато вчителів не мають необхідних компетенцій для ефективного використання цифрових технологій в освітньому процесі. Це проявляється в нездатності розробляти якісні електронні навчальні матеріали, організовувати інтерактивну взаємодію з учнями та оцінювати результати навчання за допомогою цифрових інструментів.

Ризики для розвитку: надмірне використання комп'ютерів у навчанні, особливо в ранньому віці, може негативно вплинути на когнітивний розвиток дитини, зокрема на розвиток уваги, дрібної моторики та соціальних навичок.

Неправильне розуміння ролі технологій: часто технології розглядаються як самоціль, а не як інструмент для досягнення освітніх цілей. Це призводить до формального використання цифрових інструментів без урахування їхніх дидактичних можливостей.

Відсутність системної підготовки: навчання вчителів зазвичай зосереджується на технічних аспектах роботи з цифровими пристроями, а не на педагогічних аспектах їх використання. Це обмежує можливості вчителів для інноваційного застосування технологій в освітньому процесі.

Для успішного впровадження електронного навчання необхідно:

– системна підготовка вчителів: розробка та реалізація програм підвищення кваліфікації вчителів, спрямованих на розвиток їхніх цифрових компетенцій та педагогічних знань;

– створення якісних електронних навчальних ресурсів: розробка різноманітних електронних підручників, навчальних платформ та інтерактивних вправ, які відповідають віковим особливостям учнів та навчальним програмам;

– збалансований підхід до використання технологій: комбінування традиційних і цифрових методів навчання, забезпечення оптимального балансу між індивідуальною роботою з комп'ютером та груповою діяльністю, а також фізичною активністю;

– розробка чітких критеріїв оцінювання результатів електронного навчання: впровадження ефективних інструментів для оцінювання знань, умінь і навичок, які формуються в процесі електронного навчання.

Одним з найважливіших електронних освітніх ресурсів є електронний підручник або електронний додаток до підручника. Дані засоби ІКТ можуть значно урізноманітнити навчальний процес, зробити його більш інтерактивним та цікавим для учнів. Однак для ефективного використання засобів ІКТ необхідно забезпечити їх відповідність навчальним програмам, доступність для всіх учнів та інтеграцію в загальну систему оцінювання.

Різні джерела дають такі визначення поняття «електронний підручник»:

*електронний підручник* – комп’ютерний педагогічний програмний засіб, що призначений насамперед для подання нової інформації, яка доповнює друкарські видання, служить для індивідуального навчання, і дає змогу тестувати здобуті знання чи вміння;

*електронний підручник* – електронне навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі та офіційно затверджене як таке, у зручній для вивчення й викладання формі, яке пройшло редакційно-видавничу обробку, призначено для розповсюдження в незмінному вигляді, має вихідні дані (Фіголь, 2012).

Поняття «електронний підручник» розтлумачено в Законі України «Про освіту» (п. 5 ч. 1 ст. 1) (2017) та Положенні про електронний підручник (2018):

*електронний підручник (носібник)* – електронне навчальне видання із систематизованим викладом навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об’єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію;

*e-підручник* – електронне навчальне видання із систематизованим викладенням навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об’єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію.

Остаточне визначення терміну «електронний додаток (e-додаток) до підручника сформувався під час створення положення «Вимоги до інтерактивного

електронного додатка до підручника» (2024), а саме: «е-додаток – електронне навчальне видання, складова підручника, яка розширює його функціональні й змістові можливості, містить різні типи мультимедійного контенту та інтерактивні функції».

Поява електронних підручників та електронних додатків зумовила широке обговорення в освітянських колах їх переваг і недоліків. Спробуємо назвати основні з них. Е-підручники та е-додатки містять значно більший обсяг інформації, водночас не збільшують вагу і габарити книги, у них можна дуже швидко знайти необхідну сторінку, термін, поняття. Вони вміщують зручну навігацію, надають можливість перегляду навчальних відео, відтворюють звукові файли тощо. Для них характерні практичність, економічність (можна користуватися тривалий час), екологічність (бережуть лісові ресурси), можливе швидке оновлення інформації. Е-підручник та е-додаток збільшує інтерес здобувачів освіти до освітніх дисциплін, підвищує їх мультимедіаграмотність, краще готує до життя в технологічному світі. До недоліків можна віднести потребу в зарядці даного пристрою, вплив на зір, відсутність естетичної насолоди від читання, швидке старіння контенту, висока вартість тощо.

Відповідно до вимог шкільні е-підручники та е-додатки мають:

- відповідати стандарту освіти, типовій освітній (навчальній) програмі, затвердженій МОН;
- відповідати сучасним науковим результатам;
- забезпечувати повноту розкриття основних наукових положень, використання загальноприйнятої наукової термінології, актуальних відомостей та даних (Положення про електронний підручник, 2018).

Головна різниця між е-підручником та е-додатком полягає в тому, що е-додаток – це доповнення до паперового контенту (підручника або навчального посібника) і не може використовуватися в навчальному процесі поза використанням підручника, до якого його створено.

Сучасне навчання в Україні виходить за рамки паперових підручників. Електронні освітні ресурси відкривають нові можливості для педагогів та учнів.

Вони звільняють учителя від виконання інформаційної, тренувальної, контролюючої функцій, а розроблені з їх допомогою уроки є більш цікаві, доступні, змістовні і результативні. В учнів формуються навички самостійного оволодіння знаннями, пошуку, збору та обробки інформації в мережі «Інтернет»; стимулюється позитивна мотивація до навчання за рахунок інтегрування всіх форм наочності, здійснення навчальної діяльності, яка супроводжується зворотним зв'язком, дає можливість скористатися підказкою та отримати вектор роботи над помилками.

Актуальною є проблема створення і забезпечення українських навчальних закладів електронними освітніми ресурсами.

Видавництвом «Генеза» розроблено електронний додаток до підручника «Я досліджую світ» для 3 класу (Гільберт Т., Тарнавська С., Павич Н.) <https://sites.google.com/view/yads-3-clas/%D0%B7%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%82?authuser=1>

Цей додаток входить до навчально-методичного комплексу з інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: паперового підручника у 2-х частинах, робочих зошитів і навчальних посібників з діагностування та моніторингу освітніх результатів. Електронний інтерактивний додаток до підручника не може бути заміником основного друкованого видання, але пропонує набагато ширші можливості використання в освітньому процесі.

Сторінки електронного додатку не просто повторюють сторінки підручника, а й істотно доповнюють його за рахунок інтерактивних завдань, відеорядів, відео, інформаційних посилань тощо. Мультимедійний супровід на уроках «Я досліджую світ» дає можливість перейти від пояснювально-ілюстративного способу навчання до діяльнісного, при якому дитина стає активним учасником освітнього процесу. Використовуються всі види сприйняття; закладається основа мислення та практичної діяльності дитини. Мультимедіа-ресурси не замінять ні учителя, ні підручника, але створюють принципово нові можливості для засвоєння матеріалу.

Інтерактивний е-додаток можна використовувати на інтерактивних дошках у школі, а також на персональних комп'ютерах, мобільних телефонах та/чи планшетах як для вчителя, так і для учнів. Вони містять ряд відео, звукозаписів,

анімацій, фотографій, інтерактивних завдань та інших мультимедійних матеріалів, які доповнюють і краще ілюструють висвітлений матеріал. Крім того, вони тематично пов'язані з іншими предметами.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Інтерактивні навчально-методичні комплекси (ІНМК) стали невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу, особливо в контексті викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Ці комплекси пропонують нові можливості для активного залучення учнів до навчання, роблячи його цікавим, ефективним та індивідуалізованим.

Завдяки різноманітним інтерактивним елементам (симуляції, ігри, тести, відео) учні стають активними учасниками навчального процесу, а не пасивними спостерігачами. Яскраві картинки, анімації та відео допомагають учням краще уявити складні поняття та процеси, що сприяє глибшому розумінню матеріалу. ІНМК дають змогу адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб і темпів кожного учня, забезпечуючи ефективне навчання. Цікавий та різноманітний контент ІНМК підвищує мотивацію учнів до навчання, роблячи його захопливим процесом. ІНМК сприяють розвитку таких важливих навичок як критичне мислення, креативність, співпраця та вміння працювати з інформацією.

Як використовувати ІНМК на уроках «Я досліджую світ»:

- під час ознайомлення з новою темою: ІНМК можуть використовуватися для введення нової теми, зацікавивши учнів та створивши проблемну ситуацію;
- закріплення вивченого матеріалу: інтерактивні вправи, ігри та тести допомагають закріпити знання, отримані під час уроку;
- забезпечення індивідуальної роботи: учні можуть самостійно працювати з ІНМК, виконуючи завдання в своєму темпі;
- ефективна групова робота: ІНМК можуть бути використані для організації групової роботи, розвиваючи навички співпраці та комунікації;
- проектна діяльність: ІНМК можуть стати інструментом для реалізації проектів, надаючи учням необхідну інформацію та ресурси.

Використання інтерактивних навчально-методичних комплексів на уроках «Я досліджую світ» є ефективним способом зробити навчання цікавим, активним та

результативним. ІНМК сприяють розвитку критичного мислення, креативності та інших важливих навичок, необхідних для успішного життя в сучасному світі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кульбіда, С., Литовченко, С., Таранченко, О., Жук, В., Федоренко, О. & Литвинова, В. (2019). Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок». URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719471/>
2. Кульбіда, С., Литовченко, С., Жук, В., & Литвинова, В. (2020). Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок». URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724437/>
3. Таранченко, О., & Федоренко, О. (2020). Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у початковій школі: навчально-методичний посібник. Київ. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730669/>
4. Литовченко, С., Таранченко, О., Жук, В., Шевченко, В., Литвинова, В., & Федоренко, О. (2021). Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху : методичні рекомендації. Кропивницький: Імекс-ЛТД. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776>
5. Грошин, Е. (2009). Електронний підручник: навіщо він потрібен і як його зробити?. ІТ Бел, 3.
6. Кодлюк, Я. П. (2016). Теорія і практика підручникотворення в початковій школі: підруч. для магістрантів і студентів пед. ф-тів. Київ: Наш час.
7. Kubeš, R. (2013). Učebnice v počítači. Chip: Magazín informačních technologií, 23, 2. DOI: [1210-0684](https://doi.org/10.1007/s11012-013-9684-4).
8. Interaktivní učebnice předznamenávají nástup e-knih («Норвезький досвід: навіть снігове лихо не зупинить навчання»). 2011. URL: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/interaktivni-ucebnice-predznamenavaji-nastup-e-knih-86227>
9. Frolík, D. (2021). Systém pro vytváření elektronických učebnic zaměřených na rozvoj informatického myšlení pomocí robotů. URL: [https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/43921/1/BP\\_Frolik\\_P18B0044P.pdf](https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/43921/1/BP_Frolik_P18B0044P.pdf)
10. Пенкін, Ю.М., & Жук, В.А. Електронний підручник. Фармацевтична енциклопедія. URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/2335/elektronnij-pidruchnik>
11. Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь.
12. Положення про електронний підручник: Наказ Міністерства освіти і науки України від 02 травня 2018 року № 440. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18#Text>

13. Фіголь, Н. (2012). Електронний навчальний посібник чи підручник: до проблеми визначення. Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології», 733, 53–56.
14. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
15. Положення про електронні освітні ресурси: Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01 жовтня 2012 року № 1060. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Tex>
16. Вимоги до інтерактивного додатка до підручника: наказ Міністерства освіти і науки України від 19 квітня 2024 р. №548. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0656-24#Text>
17. Гільберг, Т., Тарнавська, С., & Павич, Н. (2019). Я досліджую світ: підруч. для 3-го кл. закл. заг. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч. 1. Київ: Генеза.

## REFERENCES

1. Kulbida, S., Lytovchenko, S., Taranchenko, O., Zhuk, V., Fedorenko, O. & Lytvynova, V. (2019). Navchannia ditei iz porushenniamy slukhu [Teaching children with hearing impairments]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». <https://lib.iitta.gov.ua/719471/> [in Ukrainian].
2. Kulbida, S., Lytovchenko, S., Zhuk, V., & Lytvynova, V. (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz porushenniamy slukhu: navchannia ta rozvytok [Primary school students with hearing impairments: learning and development]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». <https://lib.iitta.gov.ua/724437/> [in Ukrainian].
3. Taranchenko, O., & Fedorenko, O. (2020). Novyi format osvitnoho seredovyshcha: dity z porushenniamy slukhu u pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk [A new format of the educational environment: children with hearing impairments in primary school: educational and methodological guide]. Kyiv. <https://lib.iitta.gov.ua/730669/> [in Ukrainian].
4. 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 impairment]: metodychni rekomendatsii. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776> [in Ukrainian].
5. Hroshyn, E. (2009). Elektronnyi pidruchnyk: navishcho vin potriben i yak yoho zrobyty? [Electronic textbook: why is it needed and how to make it?]. IT Bel, 3. [in Ukrainian].

6. Kodliuk, Ya. P. (2016). Teoriia i praktyka pidruchnykotvorennia v pochatkovii shkoli [Theory and practice of textbook creation in primary school]: pidruch. dlia mahistrantiv i studentiv ped. f-tiv. Kyiv: Nash chas. [in Ukrainian].
7. Kubeš, R. (2013). Učebnice v počítači. Chip: Magazín informačních technologií, 23, 2. DOI: [1210-0684](https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26).
8. Interaktivní učebnice předznamenávají nástup e-knih («Норвезький досвід: навіть снігове лихо не зупинить навчання»). 2011. <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/interaktivni-ucebnice-predznamenavaji-nastup-e-knih-86227>
9. Frolík, D. (2021). Systém pro vytváření elektronických učebnic zaměřených na rozvoj informatického myšlení pomocí robotů. [https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/43921/1/BP\\_Frolik\\_P18B0044P.pdf](https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/43921/1/BP_Frolik_P18B0044P.pdf)
10. Pienkin, Yu.M., & Zhuk, V.A. Elektronnyi pidruchnyk [Electronic textbook]. Farmatsevychna entsyklopediia. URL: <https://www.pharmacyclopedia.com.ua/article/2335/elektronnij-pidruchnik> [in Ukrainian].
11. Honcharenko, S.U. (1997). Ukrainyskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
12. Polozhennia pro elektronnyi pidruchnyk [Regulations on electronic textbooks]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 02.05.2018 № 440. [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18#Text>
13. Fihol, N. (2012). Elektronnyi navchalnyi posibnyk chy pidruchnyk: do problemy vyznachennia [Electronic textbook or manual: to the problem of definition]. Visnyk Nats. un-tu «Lvivska politekhnik». Serii «Problemy ukrainskoi terminolohii», 733, 53–56. [in Ukrainian].
14. Pro osvitu [On education]: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 №2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
15. Polozhennia pro elektronni osvitni resursy [Regulations on electronic educational resources]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy vid 01.10.2012 № 1060. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Tex> [in Ukrainian].
16. Vymohy do interaktyvnoho dodatka do pidruchnyka [Requirements for an interactive supplement to the textbook]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 19.04.2024 №548. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0656-24#Text> [in Ukrainian].
17. Hilberh, T., Tarnavska, S., & Pavych, N. (2019). Ya doslidzhuuu svit [I am exploring the world]: pidruch. dlia 3-ho kl. zakl. zah. sered. osvity (u 2-kh ch.): Ch. 1. Kyiv: Heneza. [in Ukrainian].

*Матеріал надійшов до редакції 23.02.2025р.*

**УДК: 37.013.82:37.016:81-058.86:616.89-008.434.5:364-787.2(045)**

**Ганна Соколова,**

доктор психологічних наук, професор,

директор Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації

[absokolova@ukr.net](mailto:absokolova@ukr.net)

[orcid.org/0000-0002-9913-1814](https://orcid.org/0000-0002-9913-1814)

Researcher ID: H-9826-2018

**Hanna Sokolova,** doctor of psychological sciences, professor,

Director of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture, Sports, and Rehabilitation

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені  
К. Д. Ушинського»

State institution «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»

**Катерина Кучіна,**

аспірантка

[ekaterina\\_kuchina@ukr.net](mailto:ekaterina_kuchina@ukr.net)

[orcid.org/0009-0005-2858-4030](https://orcid.org/0009-0005-2858-4030)

**Kateryna Kuchina,**

Postgraduate

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна

вул. М. Берлінського 9, Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

9 M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine

**ФОНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ У БІЛІНГВАЛЬНИХ ДІТЕЙ З ДИСЛЕКСІЄЮ:  
ВИКЛИКИ, РИЗИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ**

**PHONOLOGICAL COMPETENCE IN BILINGUAL CHILDREN WITH DYSLEXIA:  
CHALLENGES, RISKS, AND SUPPORT STRATEGIES**

**Анотація.** У статті досліджено розвиток фонологічної компетенції у білінгвальних дітей молодшого шкільного віку з дислексією, які вимушено перебувають у двомовному середовищі

внаслідок соціокультурних змін, зумовлених військовими подіями в Україні. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю адаптації освітнього процесу та логопедичних методик для дітей, які навчаються двома мовами та стикаються з труднощами в оволодінні навичками читання і письма. Однією з основних проблем є складнощі у розвитку фонологічної компетенції, яка є ключовим чинником успішного формування грамотності. У статті розглядаються особливості функціонування фонологічної системи у білінгвальних дітей із дислексією, а також визначено потенційні труднощі, які виникають під час оволодіння писемним мовленням у двомовному освітньому середовищі.

Проведений аналіз наукових джерел дав можливість визначити основні підходи до розвитку фонологічної компетенції у білінгвальних дітей із дислексією, особливості її оцінювання, а також методи логопедичної підтримки та корекції мовленнєвих порушень. Розглянуто три основні моделі фонологічної репрезентації у білінгвів: модель єдиної системи (Unitary System Model), модель подвійних систем (Dual Systems Model) та модель взаємодійних подвійних систем (Interactional Dual Systems Model). Особливу увагу приділено питанню розмежування типових труднощів білінгвального навчання та специфічних порушень, що виникають у дітей із дислексією.

У статті також визначено ризики та переваги білінгвізму для дітей із порушеннями читання. Дослідження свідчать, що білінгвальне середовище може як полегшувати, так і ускладнювати процес навчання залежно від якості мовної підтримки, використаних методик та адаптації освітніх стратегій. Було встановлено, що діти з дислексією часто стикаються з труднощами у встановленні зв'язку між звуками та графемами, що є особливо вираженим у мовах із непрозорою орфографічною системою, таких як англійська. Водночас розвиток фонологічної обізнаності та використання міжмовного переносу можуть сприяти успішному оволодінню навичками читання і письма.

На основі отриманих результатів розроблено практичні рекомендації для педагогів та логопедів, які працюють із білінгвальними дітьми з дислексією. Запропоновані стратегії містять проведення двомовного оцінювання, розвиток фонологічної усвідомленості в обох мовах, корекцію порушень звуковимови, використання структурованого навчання читання та письма, а також методи збагачення словникового запасу та покращення розуміння текстів. Наголошується на важливості індивідуалізованого підходу, що враховує рівень володіння кожною мовою та когнітивні особливості дитини.

Також підкреслюється значущість міждисциплінарного підходу, що передбачає тісну співпрацю логопедів, педагогів та батьків. Узгодженість методик і стратегій навчання сприяє ефективному розвитку мовних навичок та покращенню адаптації дітей в освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень передбачають розробку адаптованих програм

навчання білінгвальних дітей із дислексією, аналіз ефективності різних методик логопедичної підтримки, вивчення впливу різних мовних пар на формування навичок грамотності, а також розширення використання сучасних цифрових технологій у навчальному процесі. Вдосконалення методів корекції та підтримки дітей із дислексією в умовах білінгвального навчання сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу та забезпеченню рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей.

**Ключові слова:** фонологічна компетенція, вимушені переселенці, білінгвальні діти, дислексія, двомовність, соціальна акомодация, когнітивний компонент, логопедична корекція, розвиток мовлення, методики навчання читання.

**Abstract.** The article investigates the development of phonological competence in bilingual children of primary school age with dyslexia, who are forced to live in a bilingual environment due to sociocultural changes caused by military events in Ukraine. The relevance of the study is due to the need to adapt the educational process and speech therapy methods for children who learn two languages and face difficulties in mastering reading and writing skills. One of the main problems is the difficulties in developing phonological competence, which is a key factor in the successful formation of literacy. The article examines the features of the functioning of the phonological system in bilingual children with dyslexia, and also identifies potential difficulties that arise during the mastery of written speech in a bilingual educational environment.

The analysis of scientific sources allowed us to identify the main approaches to the development of phonological competence in bilingual children with dyslexia, the features of its assessment, as well as methods of speech therapy support and correction of speech disorders. Three main models of phonological representation in bilinguals are considered: the Unitary System Model, the Dual Systems Model, and the Interactional Dual Systems Model. Particular attention is paid to the issue of distinguishing between typical difficulties in bilingual learning and specific disorders that arise in children with dyslexia. The article also identifies the risks and benefits of bilingualism for children with reading disorders. Studies show that a bilingual environment can both facilitate and complicate the learning process, depending on the quality of language support, the methods used, and the adaptation of educational strategies. It has been found that children with dyslexia often have difficulty making connections between sounds and graphemes, which is especially pronounced in languages with opaque spelling systems, such as English. At the same time, the development of phonological awareness and the use of interlingual transfer can contribute to the successful acquisition of reading and writing skills.

Based on the results obtained, a number of practical recommendations have been developed for teachers and speech therapists working with bilingual children with dyslexia. The proposed strategies include conducting bilingual assessments, developing phonological awareness in both languages,

correcting phonological disorders, using structured reading and writing instruction, as well as methods for enriching vocabulary and improving text comprehension. The importance of an individualized approach that takes into account the level of proficiency in each language and the cognitive characteristics of the child is emphasized.

The importance of an interdisciplinary approach, which involves close cooperation between speech therapists, teachers and parents, is also emphasized. The consistency of teaching methods and strategies contributes to the effective development of language skills and the improvement of children's adaptation in the educational environment.

Prospects for further research include the development of adapted programs for teaching bilingual children with dyslexia, analysis of the effectiveness of various methods of speech therapy support, studying the influence of different language pairs on the formation of literacy skills, as well as expanding the use of modern digital technologies in the educational process. Improving the methods of correction and support for children with dyslexia in bilingual education will contribute to increasing the efficiency of the educational process and ensuring equal access to quality education for all children.

**Key words:** phonological competence, internally displaced persons, bilingual children, dyslexia, bilingualism, social accommodation, cognitive component, speech therapy correction, speech development, reading teaching methods.

**Актуальність дослідження.** Унаслідок військових подій в Україні велика кількість українських дітей була змушена залишити рідну країну та переїхати до інших держав, опинившись у нових соціокультурних та мовних умовах. Ці діти вимушено адаптуються до життя в іншомовному середовищі, що охоплює не лише побутове спілкування з носіями іншої мови, а й інтеграцію в освітню систему, де основна мова навчання відрізняється від їхньої рідної. Це створює значні виклики, особливо в контексті оволодіння писемним мовленням, оскільки багато дітей, які вже розпочали навчання читання і письма українською мовою, тепер змушені засвоювати ці навички іншою мовою. Така ситуація може ускладнювати процес формування грамотності та негативно впливати на загальний когнітивний розвиток.

Ці труднощі стають ще більш вираженими у дітей із мовленнєвими порушеннями, зокрема у дітей із дислексією.

Становлення фонологічної системи у дітей із порушеннями мовлення відбувається відповідно до онтогенетичних закономірностей розвитку дитини з

типовим мовленнєвим розвитком, однак має певні специфічні особливості [6].

Багатомовне середовище може посилювати зазначені труднощі, оскільки одночасне засвоєння кількох мовних систем збільшує когнітивне навантаження, особливо на фонологічну систему, яка є критично важливою для розвитку навичок читання і письма.

Фонологічна компетенція – це вміння учнів сприймати на слух усі звуки, інтонацію, ритм мовлення, а також фонетично правильно вимовляти звуки у мовленнєвому потоці, дотримуючись його ритміко-інтонаційного малюнку, типового для певної комунікативної ситуації [3]. Відповідно, це одна з основних передумов успішного оволодіння грамотністю, адже вона забезпечує здатність до розпізнавання, аналізу та синтезу мовних звуків, що є фундаментальним для читання і письма. Фонологічна компетенція є важливим чинником оволодіння грамотністю, оскільки забезпечує здатність до розпізнавання, аналізу та синтезу мовних звуків, що є фундаментальним для читання і письма (Михайлова & Бортник, 2019).

Сучасний масив вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень забезпечує фахівців необхідними теоретичними та практичними напрацюваннями для ефективної логопедичної роботи, спрямованої на розвиток фонетико-фонематичної складової мовленнєвої системи (Данілавичюте, 2004; Рібцун, 2020; Трофименко, 2021; Taha et al., 2022; Antoniou & Katsos, 2017). Однак питання оволодіння фонологічною компетенцією дітьми, які вимушено опинилися у білінгвальному середовищі, залишається відкритим.

Отже, дослідження розвитку фонологічної компетенції у дітей із дислексією в двомовному середовищі є критично важливим для розробки ефективних методів логопедичної допомоги. З огляду на сучасні виклики, що виникають перед українськими дітьми-білінгвами з дислексією, необхідно створювати ефективні логопедичні стратегії, які враховуватимуть як мовні, так і когнітивні особливості цих дітей. Вивчення механізмів розвитку фонологічної компетенції у таких умовах дасть можливість тоїм иь орозробити дієві корекційні програми, що сприятимуть успішній інтеграції дітей у нове мовне середовище та ефективному оволодінню

навичками грамотності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика розвитку фонологічної компетенції у білінгвальних дітей широко досліджується в сучасній лінгвістиці, психології та логопедії. Останні наукові праці висвітлюють питання теоретичних підходів до фонологічної репрезентації у білінгвів, особливості оцінки та корекції мовленнєвих порушень, а також ризики та переваги білінгвізму для навчання читання.

Науковці пропонують три основні моделі фонологічної репрезентації у білінгвальних дітей. Модель єдиної системи (Unitary System Model, Bhatia & Ritchie, 1999) припускає, що на ранніх етапах мовного розвитку у дітей формується спільна фонологічна система, яка згодом розділяється на дві незалежні. Модель подвійних систем (Dual Systems Model, Keshavarz & Ingram, 2002) стверджує, що білінгвальні діти з народження мають дві автономні фонологічні системи, які не впливають одна на одну. Водночас модель взаємодійних подвійних систем (Interactional Dual Systems Model, Paradis, 2001) пояснює, що фонологічні системи у білінгвів розвиваються окремо, але взаємодіють між собою, що дає змогу використовувати мовні ресурси обох мов для ефективного спілкування (Brulard & Carr, 2003; Fabiano, 2006; Goldstein, Fabiano & Iglesias, 2003). Розуміння цих моделей є ключовим для розмежування типових мовних відмінностей у білінгвів та порушень фонологічного розвитку (Goldstein & Fabiano, 2007).

Дослідження оцінки фонологічної компетенції білінгвальних дітей демонструють ефективність декількох методів. Аналіз мовного середовища передбачає детальне вивчення мовного анамнезу, часу і частоти використання кожної мови (Pease–Alvarez, 2002). Запис та аналіз мовленнєвих зразків допомагає оцінити особливості фонологічної обробки та точність вимови (Goldstein, Fabiano & Washington, 2005). Фонетичний аналіз визначає склад фонологічного інвентарю дитини в обох мовах, що дозволяє оцінити наявність порушень (Fabiano, 2006; Goldstein & Iglesias, 2001). Реляційний аналіз та оцінка помилок дають змогу диференціювати типові крос-лінгвістичні ефекти від патологічних змін у фонологічному розвитку (Goldstein & Fabiano, 2007).

Різні методики логопедичної корекції білінгвальних дітей базуються на двох основних підходах. Білінгвальний підхід (Bilingual Approach) спрямований на розвиток спільних мовленнєвих навичок обох мов, наприклад, фонем, які є спільними для двох мов (MacKay et al., 2023). Крос-лінгвістичний підхід (Cross-Linguistic Approach) акцентує увагу на окремих фонологічних особливостях кожної мови та передбачає їхню індивідуальну корекцію. Результати досліджень підтверджують, що успішність втручання залежить від рівня володіння кожною мовою, частоти їх використання та цілей корекції (Goldstein & Fabiano, 2007).

Фонологічна компетенція відіграє важливу роль у навчанні читання та письма, особливо у дітей із дислексією. Дослідження демонструють, що дислексія у білінгвальних дітей може маскуватися через труднощі засвоєння другої мови, що ускладнює її діагностику (Paradis, 2007; Vender et al., 2019; Taha et al., 2022). Водночас білінгви з дислексією можуть мати переваги у статистичному навчанні, що позитивно впливає на їхні навички читання (Vender et al., 2019). Білінгвальне середовище може як позитивно, так і негативно впливати на дітей з дислексією, що залежить від якості навчального процесу, доступності логопедичної допомоги та мовного середовища (Taha et al., 2022).

Дослідження показують, що білінгвізм може бути як ресурсом, так і викликом для дітей із труднощами читання. До його переваг належить підвищений рівень когнітивної гнучкості (Zhang & Wang, 2023) та розвиток фонологічного усвідомлення, що позитивно впливає на здатність до читання та письма (Guzman-Orth et al., 2019). Водночас існують певні ризики. Залежність від якості мовного середовища може уповільнювати формування навичок читання, якщо рівень володіння мовою навчання є недостатнім (Taha et al., 2022). Крім того, відмінності між фонологічними системами мов можуть ускладнювати встановлення зв'язку між звуками та графемами у другій мові (Paradis, 2007; Zhang & Wang, 2023).

Фонологічна компетенція є важливим чинником формування навичок читання та письма у білінгвальних дітей з порушеннями мовлення. Останні дослідження демонструють, що діти-білінгви можуть мати переваги у фонологічному

усвідомленні завдяки досвіду роботи з різними мовними системами (Bruck & Genesee, 1995). Водночас фонологічний дефіцит у дітей із дислексією може ускладнювати навчання читання та письма, однак ефективні логопедичні методики здатні мінімізувати цей вплив (Vender et al., 2020; Melby–Lervåg et al., 2012).

Проаналізовані дослідження підтверджують, що розвиток фонологічної компетенції у білінгвальних дітей є ключовим чинником для успішного навчання читання та письма. Вплив білінгвізму може бути як позитивним, так і негативним, залежно від індивідуальних особливостей дитини та методів навчання. Подальші дослідження повинні зосереджуватися на адаптації логопедичних стратегій до потреб білінгвальних дітей із дислексією, щоб покращити їхню грамотність та інтеграцію у навчальний процес.

**Мета статті.** Метою цієї статті є проведення теоретичного аналізу наукових джерел щодо різних підходів до розвитку фонологічної компетенції у білінгвальних дітей, дослідження особливостей дислексії в умовах двомовного середовища, а також оцінка ефективності сучасних методик навчання читання та письма у таких дітей. Крім того, статтю спрямовано на розробку практичних рекомендацій для логопедів, які працюють з дітьми, що мають труднощі у формуванні фонологічних навичок.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи пошуку, аналізу та узагальнення дослідженого матеріалу.

**Результати дослідження.** Аналіз наукових джерел дав змогу виявити кілька ключових аспектів, що стосуються впливу білінгвізму на розвиток фонологічної компетенції у дітей із дислексією. Двомовність має неоднозначний вплив: з одного боку, білінгвальні діти можуть демонструвати вищий рівень фонологічного усвідомлення, що сприяє навчанню читання та письма, а з іншого – у дітей із дислексією білінгвізм не завжди компенсує труднощі, а може їх ускладнювати через когнітивне навантаження та відмінності мовних систем.

Однією з проблем є те, що дислексія у білінгвальних дітей часто маскується труднощами у засвоєнні другої мови, що створює ризики пізньої або неправильної

діагностики. Для запобігання таким ситуаціям необхідно використовувати двомовне оцінювання, яке враховує мовне середовище, фонологічні навички та особливості читання кожною мовою.

На основі аналізу ефективності різних підходів було визначено три основні стратегії логопедичної підтримки білінгвальних дітей із дислексією. Білінгвальний підхід спрямовано на розвиток спільних мовних навичок, що є характерними для обох мов. Крос-лінгвістичний підхід фокусується на унікальних особливостях кожної мови і передбачає їхню індивідуальну корекцію. Структуроване навчання фонологічної грамотності передбачає поетапне формування навичок розпізнавання звуків, аналізу та синтезу, що є необхідним для успішного оволодіння навичками читання.

Ризики та переваги білінгвізму у процесі навчання читання значною мірою залежать від якості мовного середовища та адаптації навчального процесу. Якщо білінгвальне навчання є системним і враховує індивідуальні особливості дитини, воно може сприяти розвитку мовленнєвих навичок. Однак за відсутності відповідної підтримки та адаптованих методик двомовність може ускладнювати процес формування навичок читання.

Серед найефективніших підходів до навчання білінгвальних дітей із дислексією визначено кілька важливих аспектів. Насамперед це рання діагностика фонологічних порушень та системна логопедична підтримка, що дає змогу вчасно виявляти та коригувати труднощі у мовленнєвому розвитку. Використання адаптованих методик навчання читання з урахуванням особливостей кожної мовної пари забезпечує ефективніший процес навчання. Узгоджене навчання фонологічних та морфологічних навичок в обох мовах сприяє кращому засвоєнню правил письма та читання. Важливою умовою успішної роботи є співпраця логопедів, педагогів та батьків, що дає можливість створити комплексну систему підтримки для дітей із дислексією.

Отримані результати дослідження підтверджують, що білінгвальне середовище може як сприяти, так і ускладнювати розвиток фонологічної компетенції у дітей із дислексією, залежно від рівня мовної підтримки та адаптації

навчального процесу. Оптимальним є системний підхід, що охоплює своєчасну діагностику, розвиток фонологічних навичок, корекцію порушень звуковимови та структуроване навчання читання й письма. Враховуючи ці аспекти, було розроблено низку практичних рекомендацій для педагогів і логопедів, спрямованих на вдосконалення методів роботи з білінгвальними дітьми

*Практичні рекомендації для педагогів та логопедів щодо роботи з білінгвальними дітьми молодшого шкільного віку з дислексією (українська та англійська мови):*

1) Проведення двомовного оцінювання та моніторинг прогресу. Комплексна діагностика двома мовами дає змогу розрізнити типові труднощі білінгвального розвитку та симптоми дислексії (Texas Speech–Language–Hearing Association, n.d.). Важливо оцінювати мовні навички дитини в обох мовах, щоб уникнути помилкових висновків про рівень її грамотності.

Для цього застосовуються фонологічні тести, що містять поділ слів на склади, визначення першого й останнього звука та римування (Reading Rockets, n.d.). Аналіз читання та письма дає змогу оцінити темп і характер помилок в обох мовах (Understood, n.d.). Спостереження за мовленням допомагає визначити рівень словникового запасу, особливості звуковимови та міжмовний перенос навичок (American Speech–Language–Hearing Association, n.d.). Регулярний моніторинг дає можливість вчасно коригувати підходи до навчання та адаптувати програми підтримки відповідно до індивідуальних потреб дитини (LD Online, n.d.).

2) Розвиток фонологічної усвідомленості в обох мовах. Оскільки дислексія значною мірою пов'язана з труднощами у фонологічному процесуванні, необхідно посилено працювати над фонематичним аналізом і синтезом (Understood, n.d.). В українській початковій освіті розвиток фонологічної обізнаності реалізується через звуко-буквений аналіз слів, вправи на визначення місця звука у слові та його диференціацію (Наумчук & Коник, 2019, с. 20). Одним з ефективних прийомів є розкладання слів на звуки та склади, а також тренування навичок додавання й вилучення окремих звуків, що дає змогу дитині усвідомити звукову структуру слова і покращити здатність до фонологічного маніпулювання.

Робота над римуванням сприяє розвитку слухового аналізу та допомагає порівнювати структури слів українською та англійською мовами (Texas Speech–Language–Hearing Association, n.d.). В українській мові рими зазвичай формуються за збігом кінцевого складу (*пак – мак*), тоді як в англійській мові можлива варіативність наголосу (*record – [ˈrekɔrd] / [rɪˈkɔrd]*), що ускладнює процес сприйняття римованих слів.

Контрастивна фонологічна робота дає змогу усвідомити відмінності між мовними системами. Наприклад, український африкат [дж] (як у *бджола*) та англійський [dʒ] (як у *judge*) є ідентичними за звучанням, що може використовуватися для формування міжмовних асоціацій. Водночас українське «щ» [ʃtʃ] не має прямого еквівалента в англійській мові, через що білінгвальні діти можуть спрощувати його до [ʃ] або [tʃ]. Робота над такими складними звуками потребує чіткої артикуляційної підтримки та усвідомленого тренування. Вправи з буквосполученнями «дж» і «дз», а також правила їх переносу і вимови представлено в підручнику початкової школи (Наумчук & Коник, 2019, с. 46–48).

Одним із важливих аспектів є вплив складової структури на процес читання та вимови. В англійській мові значна частина слів має закриту складову структуру (CVC – *cat, dog, sit*), що впливає на формування навичок читання у дітей, які опановують дві мови одночасно (Moats & Tolman, 2009). Урахування цього факту є необхідним для запобігання труднощам під час освоєння фонетичних правил англійської мови, оскільки закриті склади змінюють характер вимови голосних і можуть спричинити інтерференційні помилки у білінгвальних дітей.

Такі порівняння допомагають дитині зменшити ймовірність переносу неправильних вимовних моделей з однієї мови на іншу (Understood, n.d.).

3) Корекція порушень звуковимови. За наявності фонетичних труднощів логопедична робота має враховувати специфіку обох мов (Texas Speech–Language–Hearing Association, n.d.). Для українського [p], що є вібраційним звуком, та англійського [ɹ], який є ретрофлексним, необхідно застосовувати різні підходи до корекції. Оскільки ці звуки відрізняються за механізмом творення, білінгвальні діти можуть несвідомо переносити артикуляційні особливості однієї

мови в іншу, що може призводити до спотворення вимови, наприклад, у слові *rabbit* як *wabbit*. Рекомендується застосовувати вправи на усвідомлене позиціонування язика та використання кінетичних підказок для правильного формування цих звуків (Гаврилова, 2011, с. 45, 48, 55).

Корекція вимови англійських міжзубних звуків [θ] та [ð] є необхідною для уникнення їх заміни на українські [с] або [з], що впливає на правильність вимови слів *think* та *this* (Reading Rockets, n.d.). Для цього треба використовувати вправи на правильне розташування язика між зубами під час вимови цих звуків та поступове введення мінімальних пар (Rvachew & Brosseau–Lapré, 2018, с. 558).

Ефективним методом розвитку фонологічної диференціації є використання мінімальних пар. В українській мові необхідно тренувати контраст м'яких і твердих приголосних (*рак – лак, ніс – лис*), а в англійській – контраст голосних та приголосних (*bit– beat, wine – vine*) (Understood, n.d.). Навчальні програми з української мови передбачають вправи на розрізнення м'яких і твердих приголосних, що може бути використано для підтримки білінгвальних дітей (Наумчук & Коник, 2019, с. 20, 46–48).

Для автоматизації звуків у мовленні необхідно застосовувати поетапну систему, яка охоплює постановку звука, його використання у складах, словах, реченнях та спонтанному мовленні (LD Online, n.d.). Особливо ефективними є вправи на ізольовану вимову, подовжене артикулювання та усвідомлену артикуляцію звуків, що мають різний механізм творення в обох мовах (Moats & Tolman, 2009).

**4) Структуроване навчання читання та письма.** Формування навичок грамотності має бути поступовим, з багаторазовими повтореннями, що забезпечує ефективне засвоєння матеріалу та автоматизацію навичок (Reading Rockets, n.d.). В українській мові навчання читанню базується на поетапному опануванні звуко-буквених відповідностей, які є необхідним етапом для розвитку навичок декодування тексту (Кабінет Міністрів України, 2019; Міністерство освіти і науки України & Савченко, 2022; Міністерство освіти і науки України, 2022). Спочатку діти оволодівають звуковим аналізом слів, що передбачає впізнавання окремих

звуків у мовленні та їх графічне відображення, а потім навчаються поєднувати звуки у склади та слова (Міністерство освіти і науки України & Шиян, 2022; Наумчук & Коник, 2019). Використання складових таблиць є ключовим методом автоматизації навички читання, оскільки вони дають можливість учням швидко розпізнавати комбінації букв, що значно знижує когнітивне навантаження під час читання (Міністерство освіти і науки України & Савченко, 2022; Наумчук & Коник, 2019). Така методика є науково обґрунтованою і закріплена у державних освітніх стандартах та навчальних програмах (Кабінет Міністрів України, 2019).

В англійській мові ефективним є фоніксне навчання, яке базується на поступовому опануванні правил графіко-фонематичних відповідностей. Навчання починається з найпростіших закритих складів (CVC: cat, dog), після чого вводяться складніші графічні моделі, такі як диграфи (sh, ch, th) (Understood, n.d.; National Reading Panel, 2000). Дослідження підтверджують, що систематичне фоніксне навчання значно покращує навички читання, особливо у дітей, які мають труднощі у декодуванні тексту, та є значно ефективнішим порівняно з іншими підходами, такими як метод цілих слів або метод зорового розпізнавання (National Reading Panel, 2000; Synthetic Phonics, 2022). Важливо також пояснювати правила зміни голосних у відкритих складах, зокрема правило «magic e», коли *hop* перетворюється на *hope*, а *tap* – на *tape*, оскільки засвоєння цього принципу допомагає учням опанувати механізми зміни звучання голосних у різних контекстах (Moats & Tolman, 2009).

Мультисенсорні методи, такі як пальчикове письмо, складання слів із карток або інтерактивні ігри, сприяють глибшому засвоєнню матеріалу, оскільки залучають різні сенсорні канали та дозволяють ефективніше інтегрувати фонологічні та графічні елементи в процес читання (American Speech–Language–Hearing Association, n.d.; Moats & Tolman, 2009). Дослідження демонструють, що використання комбінованих методів навчання, які поєднують візуальні, тактильні та аудіальні компоненти, є більш ефективним, ніж традиційні підходи, особливо для дітей з труднощами у читанні (National Reading Panel, 2000; Synthetic Phonics, 2022). Отже, структуроване навчання читання та письма як в

українській, так і в англійській мовах, має базуватися на науково обґрунтованих підходах, що передбачають поетапне опанування фонологічних закономірностей, використання спеціальних навчальних засобів та мультисенсорні методики.

5) Розширення словникового запасу та розуміння текстів. Робота над словниковим запасом у двох мовах допомагає дитині легше орієнтуватися в текстах та розвивати навички читання (Reading Rockets, n.d.). Зорові підказки, такі як ілюстрації або жести, полегшують запам'ятовування нових слів (LD Online, n.d.).

Поєднання різних методик стимулює багатоканальне засвоєння інформації. Наприклад, дитина може запам'ятовувати слова не лише через візуальний, а й через тактильний і моторний досвід (мультимодальні асоціації) (Understood, n.d.). Додатковим підходом є стратегічне читання, що передбачає обговорення теми перед читанням, читання в парі з дорослим і використання двомовних матеріалів (Texas Speech–Language–Hearing Association, n.d.; Reading Rockets, n.d.).

б) Підтримка двомовного середовища та співпраця фахівців. Створення сприятливого мовного середовища є запорукою успішного навчання дитини з дислексією (American Speech–Language–Hearing Association, n.d.). Логопеди, педагоги та батьки повинні регулярно обмінюватися інформацією для відстеження динаміки розвитку (Texas Speech–Language–Hearing Association, n.d.).

Робота з білінгвальними дітьми з дислексією потребує комплексного підходу, що передбачає двомовне оцінювання, розвиток фонологічної обізнаності, корекцію вимови, поетапне навчання грамотності та підтримку розуміння текстів. Особливо важливою є тісна співпраця між логопедами, педагогами та батьками, що допоможе створити цілісну систему підтримки для таких дітей.

**Висновки.** Результати дослідження підтвердили, що білінгвальне середовище може як підтримувати, так і ускладнювати розвиток фонологічної компетенції у дітей із дислексією. Вплив двомовності на навчання читання та письма визначається рівнем мовної підтримки, методами навчання та адаптацією до особливостей кожної мовної системи. Аналіз наукових джерел дав змогу виявити ключові аспекти навчання білінгвальних дітей із дислексією, серед яких особливе значення має диференційована діагностика, розвиток фонологічної обізнаності,

корекція порушень звуковимови, а також використання структурованих підходів до навчання грамотності. Одним із найважливіших факторів ефективного навчання є узгоджена взаємодія логопедів, педагогів і батьків, яка забезпечує комплексний підхід до підтримки дітей у навчальному процесі.

**Перспективи подальших досліджень.** Подальші дослідження мають бути зосереджені на розробці індивідуальних програм навчання для дітей із дислексією, які навчаються у **двомовному середовищі**. Важливо дослідити вплив різних мовних пар на формування навичок читання та письма, оскільки специфічні відмінності між мовами можуть впливати на ефективність навчання. Також необхідно адаптувати існуючі методики навчання, інтегруючи контрастивний аналіз мовних систем та розробку диференційованих вправ, які враховують потенційні труднощі міжмовного переносу. Використання сучасних технологій у навчанні, зокрема мобільних додатків та інтерактивних платформ, може значно покращити процес засвоєння навичок читання та письма. Окрему увагу треба приділити визначенню ефективних стратегій логопедичної підтримки для дітей із дислексією у двомовному середовищі, що дасть можливість розробити оптимальні корекційні методики.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавичюте, Е.А. (2004). Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ЦП. *Теорія і практика сучасної логопедії*, 1, 99–133.
2. Гаврилова, Н.С. (2011). *Порушення фонетичного боку мовлення у дітей*. (Монографія). Кам'янець–Подільський : Аксіома.
3. Михайлова, О.С., & Бортник, В.М. (2019). Формування основ фонологічної компетентності учнів початкової школи засобами усної народної творчості. *Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації: Збірник наукових праць*, 24–27.
4. Наумчук, В.І., Наумчук, М. М., & Коник, Н.Я. (2019). *Українська мова та читання: Підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах)*. Тернопіль : Астон.
5. Рібцун, Ю.В. (2020). *Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток*. Львів : Світ.
6. Трофименко, Л.І. (2021). Формування фонологічної компетенції у дітей із тяжкими

порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 104(4), 7–17.

<https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.86>

7. Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22(2), 307–324. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009820>

8. Fabiano, L., & Goldstein, B. (2007). Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders. *The ASHA Leader*, 12(2), 6–31. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.12022007.6>

9. Goldstein, B., & Fabiano, L. (2007). Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders. *The ASHA Leader*, 12(2), 6–31. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.12022007.6>

10. Moats, L., & Tolman, C. (2009). *Language essentials for teachers of reading and spelling (LETRS): Spellography for teachers: How English spelling works (Module 3)*. Boston : Sopris West.

11. Paradis, J. (2007). Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 551–564. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070300>

12. Rvachew, S., & Brosseau-Lapr e, F. (2018). *Developmental Phonological Disorders: Foundations of Clinical Practice* (2nd ed.). San Diego, CA : Plural Publishing.

13. Taha, J., Carioti, D., Stucchi, N., Chailleux, M., Granocchio, E., Sarti, D., De Salvatore, M., & Guasti, M. (2022). Identifying the risk of dyslexia in bilingual children: The potential of language–dependent and language–independent tasks. *Frontiers in Psychology*, 13, 935935. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935935>

14. Vender, M., Krivochen, D., Phillips, B., Saddy, D., & Delfitto, D. (2019). Implicit learning, bilingualism, and dyslexia: Insights from a study assessing AGL with a modified Simon task. *Frontiers in Psychology*, 10, 1647. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01647>

15. Vender, M., Melloni, C., & Guasti, M. (2020). Phonological deficits in bilingual children with dyslexia: Evidence from nonword repetition tasks. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(5), 1456–1472. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-19-00234](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00234)

16. Zhang, J. (2023). Reading and writing difficulties in bilingual learners. *Annals of Dyslexia*, 73(1), 1-5. <https://doi.org/10.1007/s11881-023-00282-8>

17. Кабінет Міністрів України. (2019). *Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти (Постанова від 24 липня 2019 р. № 688)*. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п>

18. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Типова освітня програма початкової освіти (1–2 класи), розроблена під керівництвом О. Я. Савченко*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/.../Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf>

19. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Типова освітня програма початкової*

освіти (1–2 класи), розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/.../Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf>

20. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Інструктивно–методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktivno-metodichni-rekomendaciyi>

21. American Speech–Language–Hearing Association (ASHA). (n.d.). *Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders*. Retrieved from [https://leader.pubs.asha.org/doi/10.1044/leader.FTR2.12022007.6?utm\\_source=chatgpt.com](https://leader.pubs.asha.org/doi/10.1044/leader.FTR2.12022007.6?utm_source=chatgpt.com)

22. LD Online. (n.d.). *How to support bilingual children with learning disabilities*. Retrieved from [https://www.ldonline.org/ld-topics/english-language-learners-ld/english-language-learners-special-needs-effective?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.ldonline.org/ld-topics/english-language-learners-ld/english-language-learners-special-needs-effective?utm_source=chatgpt.com)

23. Reading Rockets. (n.d.). *Teaching reading to bilingual students with dyslexia*. Retrieved from [https://www.readingrockets.org/topics/learning-disabilities/articles/learning-disabilities-english-language-learners?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.readingrockets.org/topics/learning-disabilities/articles/learning-disabilities-english-language-learners?utm_source=chatgpt.com)

24. Texas Speech–Language–Hearing Association (TXSHA). (n.d.). *Best practices for bilingual children with speech and language disorders*. Retrieved from [https://www.txsha.org/Education/Communicologist/Communicologist-Issues/Issue/cld-cornercollaborative-practices-bilingualism-dyslexia-and-speech-language-impairment-in-the-schools?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.txsha.org/Education/Communicologist/Communicologist-Issues/Issue/cld-cornercollaborative-practices-bilingualism-dyslexia-and-speech-language-impairment-in-the-schools?utm_source=chatgpt.com)

25. Understood. (n.d.). *Dyslexia and bilingualism: What you need to know*. Retrieved from [https://www.understood.org/en/articles/faqs-about-bilingualism-and-dyslexia?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.understood.org/en/articles/faqs-about-bilingualism-and-dyslexia?utm_source=chatgpt.com)

## REFERENCES

1. Danilavichuite, E.A. (2004). *Metodyka podolannia fonemohrafichnykh vidkhylen' u molodshykh shkolariv z TsP [Methodology for Overcoming Phonemographic Deviations in Primary School Children with Cerebral Palsy]*. *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii, 1*, 99–133. [in Ukrainian].
2. Havrylova, N.S. (2011). *Porushennia fonetychnoho boku movlennia u ditei [Phonetic side of speech disorders in children]*. Kamianets–Podilskyi : Aksioma. [in Ukrainian].
3. Mykhailova, O.S., & Bortnyk, V.M. (2019). *Formuvannia osnov fonolohichnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoї shkoly zasobamy usnoi narodnoi tvorchosti [Forming the Foundations of Phonological Competence in Primary School Students through Oral Folk Art]*. *Suchasni filolohichni doslidzhennia ta navchannia inozemnoi movy v konteksti mizhkulturnoi komunikatsii: Zbirnyk naukovykh prats*, 24–27. [in Ukrainian].

4. Naumchuk, V.I., Naumchuk, M. M., & Konyk, N.Ya. (2019). *Ukrainska mova ta chytannia: Pidruchnyk dlia 2 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Ukrainian Language and Reading: Textbook for the 2nd Grade of General Secondary Education Institutions] (u 2–kh chastynakh)*. Ternopil : Aston. [in Ukrainian].
5. Ribtsun, Yu.V. (2020). *Uchny pochatkovykh klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia: navchannia ta rozvytok [Primary School Students with Severe Speech Disorders: Education and Development]*. Lviv : Svit. [in Ukrainian].
6. Trofymenko, L.I. (2021). Formuvannia fonolohichnoi kompetentsii u ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia [Formation of Phonological Competence in Children with Severe Speech Disorders]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 104(4), 7–17. <https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.86> [in Ukrainian].
7. Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22(2), 307–324. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009820>
8. Fabiano, L., & Goldstein, B. (2007). Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders. *The ASHA Leader*, 12(2), 6–31. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.12022007.6>
9. Goldstein, B., & Fabiano, L. (2007). Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders. *The ASHA Leader*, 12(2), 6–31. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.12022007.6>
10. Moats, L., & Tolman, C. (2009). *Language essentials for teachers of reading and spelling (LETRS): Spellography for teachers: How English spelling works (Module 3)*. Boston: Sopris West.
11. Paradis, J. (2007). Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 551–564. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070300>
12. Rvachew, S., & Brosseau-Lapr e, F. (2018). *Developmental Phonological Disorders: Foundations of Clinical Practice* (2nd ed.). San Diego, CA : Plural Publishing.
13. Taha, J., Carioti, D., Stucchi, N., Chailleux, M., Granocchio, E., Sarti, D., De Salvatore, M., & Guasti, M. (2022). Identifying the risk of dyslexia in bilingual children: The potential of language–dependent and language–independent tasks. *Frontiers in Psychology*, 13, 935935. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935935>
14. Vender, M., Krivochen, D., Phillips, B., Saddy, D., & Delfitto, D. (2019). Implicit learning, bilingualism, and dyslexia: Insights from a study assessing AGL with a modified Simon task. *Frontiers in Psychology*, 10, 1647. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01647>
15. Vender, M., Melloni, C., & Guasti, M. (2020). Phonological deficits in bilingual children with dyslexia: Evidence from nonword repetition tasks. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(5), 1456–1472. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-19-00234](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00234)

16. Zhang, J. (2023). Reading and writing difficulties in bilingual learners. *Annals of Dyslexia*, 73(1), 1-5. <https://doi.org/10.1007/s11881-023-00282-8>
17. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2019). *Pro vnesennia zmin do Derzhavnoho standartu pochatkovoї osvity (Postanova vid 24 lypnia 2019 r. № 688)*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п> [in Ukrainian].
18. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Typova osvitnia prohrama pochatkovoї osvity (1–2 klasy) [Standard Educational Program for Primary Education (Grades 1–2)], rozroblena pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/.../Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf> [in Ukrainian].
19. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Typova osvitnia prohrama pochatkovoї osvity (1–2 klasy) [Standard Educational Program for Primary Education (Grades 1–2)], rozroblena pid kerivnytstvom R. B. Shyyana*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/.../Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf> [in Ukrainian].
20. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Instruktyvno–metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii osvitnoho protsesu ta vykladannia navchalnykh predmetiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2022/2023 navchalnomu rotsi. [Instructional and Methodological Recommendations for Organizing the Educational Process and Teaching Subjects in General Secondary Education Institutions in the 2022/2023 Academic Year.]* Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendaciyi> [in Ukrainian].
21. American Speech–Language–Hearing Association (ASHA). (n.d.). *Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders*. Retrieved from [https://leader.pubs.asha.org/doi/10.1044/leader.FTR2.12022007.6?utm\\_source=chatgpt.com](https://leader.pubs.asha.org/doi/10.1044/leader.FTR2.12022007.6?utm_source=chatgpt.com)
22. LD Online. (n.d.). *How to support bilingual children with learning disabilities*. Retrieved from [https://www.ldonline.org/ld-topics/english-language-learners-ld/english-language-learners-special-needs-effective?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.ldonline.org/ld-topics/english-language-learners-ld/english-language-learners-special-needs-effective?utm_source=chatgpt.com)
23. Reading Rockets. (n.d.). *Teaching reading to bilingual students with dyslexia*. Retrieved from [https://www.readingrockets.org/topics/learning-disabilities/articles/learning-disabilities-english-language-learners?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.readingrockets.org/topics/learning-disabilities/articles/learning-disabilities-english-language-learners?utm_source=chatgpt.com)
24. Texas Speech–Language–Hearing Association (TXSHA). (n.d.). *Best practices for bilingual children with speech and language disorders*. Retrieved from [https://www.txsha.org/Education/Communicologist/Communicologist-Issues/Issue/cld-cornercollaborative-practices-bilingualism-dyslexia-and-speech-language-impairment-in-the-schools?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.txsha.org/Education/Communicologist/Communicologist-Issues/Issue/cld-cornercollaborative-practices-bilingualism-dyslexia-and-speech-language-impairment-in-the-schools?utm_source=chatgpt.com)
25. Understood. (n.d.). *Dyslexia and bilingualism: What you need to know*. Retrieved from <https://www.understood.org/en/articles/faqs-about-bilingualism-and->

[dyslexia?utm\\_source=chatgpt.com](https://dyslexia?utm_source=chatgpt.com)

*Матеріал надійшов до редакції 24.02.2025р.*

**УДК 376.1-056.2/.3:373.3/5**

**Наталія Ярмола,**

кандидатка педагогічних наук,  
старший науковий співробітник

[nat.yar1978@gmail.com](mailto:nat.yar1978@gmail.com)

ORCID iD: 0000-0001-9374-5543

Researcher ID: V-4898-2017

**Natali Yarmola, Ph.D**

[nat.yar1978@gmail.com](mailto:nat.yar1978@gmail.com)

ORCID iD: 0000-0001-9374-5543

Researcher ID: V-4898-2017

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

## **ОСВІТНІ РЕФОРМИ В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ**

### **EDUCATIONAL REFORMS IN THE EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN UKRAINE**

**Анотація.** У статті проаналізовано основні сучасні освітні реформи в освіті осіб з особливими освітніми потребами. Окреслено основні напрями реформ з урахуванням викликів сьогодення. Визначено основні труднощі впровадження інклюзивної освіти у заклади різного типу, окреслено шляхи їх подолання. Зроблено припущення, що позитивне розв'язання проблеми інклюзивного навчання дітей потребує освітніх реформ, осучаснення нормативно-правового

забезпечення, визначення організаційно-методичних засад реалізації цього процесу, його педагогічного і корекційного забезпечення.

Здійснено змістовий аналіз Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання в Україні та Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року.

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, особи з особливими освітніми потребами, освіта осіб з особливими освітніми потребами, освітні реформи, безбар'єрність.

**Abstract.** The article analyzes the main modern educational reforms in the education of persons with special educational needs. The main directions of reforms are outlined, taking into account today's challenges. The main difficulties of implementing inclusive education in institutions of various types are identified, and the ways to overcome them are outlined.

It is assumed that a positive solution to the problem of inclusive education of children requires educational reforms, modernization of regulatory and legal support, determination of the organizational and methodological foundations of the implementation of this process, its pedagogical and corrective support.

A content analysis of the National Strategy for the Development of Inclusive Education in Ukraine and the National Strategy for Creating a Barrier-Free Space in Ukraine by 2030 was carried out.

**Key words:** inclusive education, persons with special educational needs, education of persons with special educational needs, educational reforms, accessibility.

**Актуальність статті.** Сучасні освітні реформи, які відбуваються в Україні, спрямовано на активізацію процесу інтеграції осіб з особливими освітніми потребами як в заклади освіти, так і в соціум загалом, та охоплюють кілька ключових аспектів, які мають на меті забезпечити доступність, якість та інклюзивність освіти.

Актуальність дослідження окресленого питання зумовлено кількома ключовими факторами, що впливають на розвиток суспільства, економіки та культурної ідентичності держави. Зокрема, відомо, що Україна прагне інтегруватися до європейського освітнього простору. Реформу освітньої системи, зокрема європейських стандартів, спрямовано на забезпечення конкурентоспроможності українських випускників у глобальному масштабі.

У ході реформи велику увагу приділяють рівному доступу до якісної освіти в регіонах України. Створення опорних шкіл і запровадження нових стандартів

фінансування має підвищити якість освітніх послуг, позитивно впливати на формування висококваліфікованих фахівців, які здатні забезпечити економічний розвиток держави. Актуальність реформ особливо велика в умовах впровадження інноваційних технологій і цифровізації економіки.

Військовий конфлікт в Україні вплинув на багато сфер життя, включно з освітою. Забезпечення безперервності навчання для дітей і молоді, зокрема для внутрішньо переміщених осіб та осіб з особливими освітніми потребами, стало критично важливим завданням держави.

**Мета статті** – проаналізувати основні сучасні освітні реформи в освіті осіб з особливими освітніми потребами. Окреслено основні напрями реформ, з урахуванням викликів сьогодення.

**Методи дослідження** – теоретичний аналіз наукових джерел, нормативно-правових актів.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** До проблеми інклюзивного навчання зверталось багато сучасних науковців, зокрема питання розвитку та становлення інклюзивної освіти в закладах освіти України у своїх працях висвітлили О. Безпалько, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, О. Кравченко, Н. Коляда, С. Миронова, П. Таланчук, А. Шевцов, М. Чайковський, та ін. [5, 6]

Стратегіям викладання в інклюзивних навчальних закладах та педагогічним технологіям інклюзивного навчання присвячено дослідження Т. Бондар, В. Засенко, Т. Качалової, Є. Данілавічюте, А. Колупаєвої, С. Литовченко, Л. Прохоренко, О. Таранченко, Н. Ярмоли та інших науковців [3, 4, 5].

Варто зазначити, що значну увагу науковці також приділяли вивченню зарубіжного досвіду щодо впровадження інклюзивної освіти. Зокрема питання впровадження інклюзивної освіти в умовах закладів освіти розкривалося у роботах І. Малишевської, А. Лапіна, М. Перфільєвої, Г. Давиденко, В. Шмідта, Д. Мітчелла та інших [4, 5, 6].

У роботах акцентовано на основних труднощах впровадження інклюзивної освіти у заклади різного типу, окреслено шляхи їх подолання. Доведено, що позитивне розв'язання проблеми інклюзивного навчання дітей потребує освітніх реформ, осучаснення нормативно-правового забезпечення, визначення

організаційно-методичних засад реалізації цього процесу, його педагогічного і корекційного забезпечення.

Також більшість дослідників вказують на те, що впровадження інклюзивного навчання стикається з нерозв'язаністю певних проблем державного рівня: відсутністю особистісної вмотивованості педагогів щодо участі в інклюзивних процесах; недостатністю теоретичної й практичної підготовки педагогів для реалізації власного потенціалу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами; відсутністю єдиної державної політики щодо педагогічного, медичного та соціального супроводу осіб з інвалідністю впродовж усього життя, у тому числі й щодо впровадження інклюзивного навчання з недостатнім рівнем надання корекційно-реабілітаційної допомоги таким дітям; обмеженою кількістю кваліфікованих педагогічних, медичних та соціальних працівників, спеціальних педагогів і психологів для роботи з дітьми в умовах інклюзивного освітнього середовища; недостатнім фінансуванням інклюзивної освіти; відсутністю відповідного середовища, адаптованого для навчання цих дітей; недостатньою готовністю українського суспільства до сприйняття дітей з особливими потребами як повноправних членів учнівського колективу у закладах освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні освітні реформи в Україні активно спрямовано на створення умов для інтеграції осіб з особливими освітніми потребами (ООП) у заклади освіти та соціальне середовище. Це частина загальної стратегії щодо побудови інклюзивного суспільства, яке забезпечує рівні можливості для всіх. До основних напрямів таких реформ входить розширення мережі інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які надають психолого-педагогічну підтримку дітям із ООП та їхнім родинам, а також створення інклюзивних класів у загальноосвітніх школах, що дає можливість дітям навчатися разом із ровесниками, отримуючи необхідну допомогу. Обов'язковим є впровадження індивідуальних навчальних планів, які адаптуються до потреб кожного учня.

У процесі реформування значна увага приділяється освітній інфраструктурі для доступності всіх учасників освітнього процесу до отримання якісних послуг, зокрема, оснащенню шкіл та дитячих садків засобами для дітей із порушеннями

зору, слуху чи рухового апарату (пандуси, ліфти, тактильні смуги, спеціальні пристрої), створенню ресурсних кімнат для корекційного та індивідуального навчання, забезпеченню доступу до навчальних матеріалів, адаптованих для дітей із ООП (шрифт Брайля, аудіокниги, відеоматеріали з субтитрами).

Важливим аспектом реформ є розвиток педагогічних кадрів, що передбачає проведення регулярного навчання та підвищення кваліфікації педагогів, які працюють із дітьми з ООП, підготовку асистентів учителів, які надають додаткову підтримку в класі, навчання педагогів використання технологій для інклюзивного навчання, наприклад, спеціалізованого програмного забезпечення.

Невід'ємною складовою є впровадження цифрових технологій (програми для альтернативної комунікації, онлайн-платформи, мобільні додатки для розвитку соціальних, когнітивних і комунікативних навичок). Вони дають змогу адаптувати навчальний процес для дітей із різними освітніми труднощами, запровадити дистанційне навчання для дітей, які не можуть відвідувати школу через фізичні чи соціальні обмеження.

Велику увагу у сучасних освітніх реформах приділено підвищенню рівня психологічної допомоги в навчальних закладах через залучення фахівців (психологів, логопедів, корекційних педагогів), для цього запроваджуються тренінги для вчителів, батьків щодо допомоги дітям із ООП у соціалізації та навчанні та забезпечення емоційного комфорту дітей у школі через програми доброзичливого ставлення та взаємодії.

Згідно з реформами, акцент робиться на інклюзивному навчанні, яке передбачає навчання дітей з ООП разом із їхніми однолітками в загальноосвітніх закладах та створенні інклюзивного безбар'єрного суспільства, що передбачає створення умов для рівноправної участі всіх громадян, незалежно від їхніх можливостей, фізичних чи ментальних особливостей.

Останніми роками на рівні початкових шкіл було здійснено значні зміни, пов'язані із концепцією Нової української школи та запровадженням нових освітніх стандартів для початкової освіти, спрямовані на покращення якості освіти, адаптацію навчальних програм до сучасних викликів та потреб учнів. Зокрема,

впроваджена реформа НУШ передбачає адаптацію навчальних програм та методик викладання для дітей з особливими освітніми потребами. Педагоги обов'язково проходять навчання щодо роботи з такими дітьми, що дає можливість створювати індивідуалізовані освітні траєкторії.

Проводиться робота над фізичною доступністю шкіл і університетів: облаштування пандусів, ліфтів та інших засобів, що забезпечують комфортний доступ для всіх учнів.

Також сучасні реформи акцентують увагу на важливості залучення батьків до процесу навчання і виховання дітей з ООП. Батькам надаються ресурси та підтримка для активної участі в освіті своїх дітей.

Уряд України ухвалює стратегії та програми, спрямовані на поліпшення освіти для осіб з ООП, зокрема законодавчі ініціативи, які забезпечують права і можливості для навчання.

Варто зазначити, що сьогодні Міністерство освіти і науки України у співпраці з представниками ВР України, Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, громадськими організаціями розробило Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та операційний план з її реалізації на 2024–2026 роки, 7 червня 2024 року акт підтримано на засіданні КМУ[1].

**Стратегічна мета Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання в Україні** полягає у створенні доступної, якісної та безпечної системи освіти для дітей з особливими освітніми потребами, яка забезпечить їхню повну інтеграцію в освітній процес і суспільство.

Водночас актуальним залишається завдання забезпечення всім дітям з особливими освітніми потребами рівного права на освіту, незалежно від їхніх фізичних, психічних чи соціальних особливостей, зокрема й усунення бар'єрів для отримання освіти, включаючи фізичну доступність навчальних закладів, адаптацію навчальних програм і створення інклюзивного середовища.

Важливою складовою реалізації Стратегії є забезпечення рівного доступу до отримання освіти шляхом розробки та впровадження індивідуальних навчальних

програм, що враховують особливості розвитку кожної дитини, підготовки вчителів, асистентів і фахівців для роботи з дітьми з особливими потребами, а також використання інноваційних технологій і сучасних методів навчання.

Варто зазначити, що важливим аспектом в організації інклюзивного навчання є соціалізація та інтеграція, що передбачає створення умов для соціальної взаємодії між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками та сприяння формуванню толерантного середовища, де діти з ООП можуть розвивати свої здібності та таланти, і, як результат – інтеграція у суспільство як повноцінних його членів.

Популяризація ідеї інклюзивної освіти серед населення, зокрема через просвітницькі кампанії, розвиток партнерства між державою, освітніми закладами, громадськими організаціями та батьками, подолання стереотипів щодо дітей із ООП, сприяє формуванню культури інклюзії в суспільстві

Стратегію спрямовано на запровадження єдиної системи та механізмів ефективною державної політики для здобуття якісної освіти кожною особою відповідно до її потреб.

Аналізуючи документ, можна зазначити, що Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання є ключовим документом, що визначає основні напрями впровадження інклюзивної освіти в Україні. Її метою є створення рівних умов для доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей розвитку, стану здоров'я чи соціального статусу. Ця стратегія базується на міжнародних стандартах, таких як Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, і враховує національні особливості.

Основні принципи стратегії.

1. Доступність освіти: забезпечення фізичної, інформаційної та соціальної доступності освітніх установ.
2. Рівність можливостей: надання однакових умов для навчання всім учням, включно з дітьми з особливими освітніми потребами.
3. Інтеграція у суспільство: сприяння соціалізації дітей через спільне навчання в інклюзивних класах.

4. Якість освіти: розроблення сучасних методик, які відповідають потребам різних учнів.

5. Партнерство з батьками: активне залучення сімей до освітнього процесу.

Україна вже досягла значних успіхів у реалізації цієї стратегії, проте процес вимагає подальшої підтримки на державному та суспільному рівнях.

На думку спільноти, ухвалення Національної стратегії сприяє впровадженню інклюзивного підходу та забезпеченню рівного доступу до якісного навчання в Україні відповідно до найкращих практик.

Ще одним важливим документом у процесі освітніх реформ є Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року [2].

Згідно зі Стратегією розроблено «Порядок утворення та умови функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти», який вже затвердили й зареєстрували в Міністерстві юстиції України. Так, з 1 вересня 2025 року в українських школах створюватимуть нові спеціальні класи для учнів і учениць, які мають особливі освітні потреби. Їх формуватимуть з урахуванням конкретних особливостей розвитку дітей та рівня підтримки, якого вони потребують. Спеціальні класи створюватимуть у школах за місцем проживання дітей з ООП. Рішення про їхнє відкриття ухвалюватимуть засновники закладів загальної середньої освіти або органи місцевого самоврядування за наявності:

- дітей з однаковою категорією особливих освітніх потреб;
- матеріально-технічної бази;
- кадрового забезпечення.

Разом із державними інноваціями з'являються численні соціальні ініціативи, що підтримують інклюзивну освіту, зокрема і благодійні фонди, громадські організації та програми, спрямовані на допомогу вчителям та школам.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Окреслені реформи є важливим кроком у напрямі забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей в Україні, незалежно від їхніх особливих потреб. Вони сприяють створенню більш толерантного й інклюзивного суспільства.

Реалізація оновленого нормативно-правового поля, освітніх інновацій спрямовуються на досягнення спільної мети – перетворити українську освіту на інноваційне середовище, в якому учні й студенти набувають ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, а науковці мають можливості та ресурси для проведення досліджень, що безпосередньо впливатимуть на соціально-економічний та інноваційний розвиток держави.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та операційний план з її реалізації на 2024–2026 роки (розпорядження КМУ від 7 червня 2024 р. № 527-р) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>
2. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>)
3. Прохоренко, Л. (2024). Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2(25), 203–219. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.265>
4. Прохоренко, Л. (2024). Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 115(3), 7–20. <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.181>
5. Ярмола, Н.А. (2022). Євроінтеграційний напрям модернізації та розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, № 20, с. 130–135. <https://spp.org.ua/index.php/journal>
6. Torop, K., Yarmola, N., Dergach, M., Kvitka, N., Trykoz, S., & Vasylenko, B. (2023). Methodical training of teachers working with schoolchildren with intellectual development disabilities. *Revista Eduweb*, 17(1), 76–87. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.8>

## REFERENCES

1. Natsionalna stratehiia rozvytku inkliuzyvnoho navchannia na period do 2029 roku ta operatsiinyi plan z yii realizatsii na 2024–2026 roky (rozporiadzhennia KМУ vid 7 chervnia 2024 r. № 527-r) [National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period Until 2029 and the Operational Plan for its Implementation for 2024–2026 (CMU Order No. 527-r of June 7, 2024)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

2. Natsionalna stratehiia iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku [National Strategy for Creating a Barrier-Free Space in Ukraine for the Period Until 2030]. (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian]).

3. Prokhorenko, L. (2024). Inkluzyvnist ta bezbariernist osvitnoho prostoru: dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Inclusivity and barrier-free educational space: children with special educational needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 2(25), 203–219. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.265> [in Ukrainian].

4. Prokhorenko, L. (2024). Psykholohiia inkluzii: osvita ta sotsializatsiia ditei z osoblyvymy potrebamy [Psychology of inclusion: education and socialization of children with special needs]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 115(3), 7–20. <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.181> [in Ukrainian].

5. Yarmola, N.A. (2022). Yevrointehratsiinyi napriam modernizatsii ta rozvytku osvity ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v Ukraini [European integration direction of modernization and development of education of children with special educational needs in Ukraine]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, № 20, s. 130–135. <https://spp.org.ua/index.php/journal> [in Ukrainian].

6. Torop, K., Yarmola, N., Dergach, M., Kvitka, N., Trykoz, S., & Vasylenko, B. (2023). Methodical training of teachers working with schoolchildren with intellectual development disabilities. *Revista Eduweb*, 17(1), 76–87. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.8> [in România].

***Матеріал надійшов до редакції 22.12.2024р.***