Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

INCLUSION AND DIVERSITY

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 3, 2024

Видавничий дім
«Гельветика»
2024

УДК 376

Засновник – Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Свідоцтво про державну реєстрацію: Серія КВ № 25408-15348Р від 15.02.2023 року

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(Протокол № 7 від 26.02.2024 р.)

Головний редактор:

Боряк О. В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Члени редакційної колегії:

Бойченко М. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Бондаренко Ю. А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Дегтяренко Т. М. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Миронова С. П. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Пахомова Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Рарот Галина – доктор ґабілітований, професор Люблінського технічного університету, Республіка Польща

Шеремет М. К. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення
StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 2786-779X (print)
ISSN 2786-7803 (online)

© Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, 2024

ЗМІСТ

Адамов Руслан Артурович
КЕЙС-МЕТОД ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ..... **5**

Боряк Оксана Володимирівна
ЦЕНТРИ РЕАБІЛІТАЦІЇ В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ..... **10**

Буйняк Мар'яна Геннадіївна
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ..... **15**

Галецька Юлія Вячеславівна
ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ МОВЛЕННЄВИХ ВМІНЬ У ДІТЕЙ З КОМБІНОВАНИМИ ПОРУШЕННЯМИ..... **20**

Губарь Ольга Григорівна, Пахомова Наталія Георгіївна, Коваленко Віктор Вікторович, Баранець Інна Володимирівна
ІНКЛЮЗИВНА КУЛЬТУРА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ..... **26**

Дмітрієва Оксана Іванівна
ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ ВЗАЄМОДІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ЛЮДЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТРЕНІНГ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА»..... **34**

Косенко Юрій Миколайович
ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ..... **39**

Линдіна Євгенія Юріївна
ВІД ІСТОРИЧНИХ ПЕРЕДУМОВ ДО СУЧАСНИХ ПРАКТИК: ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ..... **49**

Михальська Світлана Анатоліївна
РОЛЬ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ..... **55**

Odynchenko Larysa Kostiantynivna, Skyba Tetiana Yuriivna
THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF ENHANCING SOCIO-ECONOMIC KNOWLEDGE OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AT GEOGRAPHY LESSONS..... **59**

Прядко Любов Олексіївна
РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ..... **63**

Сасіна Ірина Олександрівна
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДОСТУПНОСТІ ДЛЯ ЛЮДЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ (ОГЛЯД МІЖНАРОДНИХ ДОКУМЕНТІВ ТА ДОСЛІДЖЕНЬ)..... **67**

Свириденко Ганна Василівна
ДИСКАЛЬКУЛІЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... **72**

Турубарова Анастасія Володимирівна, Клочкова Юлія Володимирівна, Король Альона Валеріївна
КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ З ГЕТЕРОГЕННИМИ ГРУПАМИ ДІТЕЙ..... **77**

Чекан Оксана Іванівна
МОВЛЯНКА: КОМП'ЮТЕРНИЙ ПРОГРАМНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ООП ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... **82**

Чопік Олена Василівна
РОЛЬ ПЕДАГОГІВ У НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ..... **87**

Шевченко Володимир Миколайович, Синьов Віктор Миколайович
ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ В СУЧАСНИХ УМОВАХ..... **92**

CONTENT

Adamov Ruslan
Case method as a way of activating vocabulary work in students with intellectual disabilities in history lessons……5

Boriak Oksana
Rehabilitation centers in Ukraine: realities and prospects……10

Buiniak Mariana
Theoretical basis of partnership interaction of specialists in inclusive education……15

Haletska Yuliya
Study of the formation of speech skills in children with combined disabilities……20

Hubar Olha, Pakhomova Nataliia, Kovalenko Victor, Baranets Inna
Inclusive culture in educational space: problems and prospects……26

Dmitriieva Oksana. Formation of practical skills of students' interaction with people with disabilities in the process of studying the discipline «Training of communication skills of a correctional teacher»……34

Kosenko Yurii
Formation of historical ideas in children with intellectual disabilities……39

Lyndina Evgenia
From historical preconditions to modern practices: integrating children with speech impairments into the general educational environment……49

Mykhalska Svitlana
The role of the correctional teacher in forming the motivation of educational activities of primary school students with autism spectrum disorders ……55

Odynchenko Larysa, Skyba Tetiana
Theoretical and practical aspects of enhancing socio-economic knowledge of students with intellectual disabilities at geography lessons……59

Pryadko Lyubov
Modern Teacher's Inclusive Competence Development in Terms of Institute of Post-Graduate Education……63

Sasina Iryna
Ensuring information accessibility for people with cognitive disabilities (review of international documents and research)……67

Svyrydenko Hanna
Dyscalculia of Primary School students with speech disorders as a psychological and pedagogical problem……72

Turubarova Anastasiia, Klochkova Yuliia, Korol Alona
Criteria and indicators of speech therapists' preparedness for working with diverse groups of children……77

Chekan Oksana
Language buddy: a computer-based programmatic tool for developing the speech sphere in preschool children with special educational needs……82

Chopik Olena
The role of teachers in the national and patriotic education of younger schoolchildren with intellectual disabilities……87

Shevchenko Volodymyr, Sinyov Viktor
Inclusion of children with special educational needs in the social environment in modern conditions ……92

УДК 376.42
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.1

КЕЙС-МЕТОД ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Адамов Руслан Артурович,
аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0009-0000-9697-8588

У статті висвітлено проблему активізації словникової роботи в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках історії, визначено актуальність проблеми, розглянуто кейс-метод як ефективний спосіб засвоєння нових історичних понять, їх використання на заняттях історії та в інших ситуаціях.

Наголошено на діяльнісний основі кейс-методу та практичній значущості, яка полягає у розвитку, корекції та вдосконаленні роботи школярів з інтелектуальними порушеннями з текстами підручника, адаптованими історичними документами, знаковими системами тощо.

Виокремлено три види кейсів з історії: друковані матеріали (тексти, документи, ілюстрації, таблиці, діаграми), мультимедіа матеріали (презентації, окремі слайди тощо), відео матеріали (уривки художніх, телевізійних та документальних фільмів та інше).

Описано особливості кейс-методу як способу навчання учнів з інтелектуальними порушеннями (передбачає варіативність відповідей, певну кількість поглядів, акцентованість на спільній діяльності групи школярів, учителя та учнів, роботі за алгоритмом).

Підкреслено універсальність кейс-методу, його схильність інтегруватися з іншими дидактичними методами (описом, системним аналізом, проблемним методом, бесідою, методом класифікації, дидактичними іграми тощо).

Наведено структурну складову алгоритму використання кейс-методу на уроках історії. Охарактеризовано найбільш важливі компоненти зазначеного алгоритму: інформування дітей про мету і завдання, визначення проблеми і запитань (завдань) для їх розв'язання, спеціальна пропедевтика, обговорення, узагальнення результатів роботи групи, результат роботи над кейсом (текст, малюнок, таблиця, визначення поняття, виступ тощо).

На конкретному прикладі детально розглянуто кожний компонент алгоритму активізації словникової роботи в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках історії з використанням кейс-методу.

Ключові слова: *діти з інтелектуальними порушеннями, уроки історії, спеціальна освіта, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами.*

Adamov Ruslan. Case method as a way of activating vocabulary work in students with intellectual disabilities in history lessons

The article examines the problem of activating vocabulary work in students with intellectual disabilities in history lessons, determines the relevance of the problem, suggests using the case method as an effective way of learning new historical concepts and using them in history lessons and in other situations.

Emphasis is placed on the activity basis of the case method and its practical significance, which consists in the development, correction and improvement of the work of schoolchildren with intellectual disabilities with textbook texts, adapted historical documents, sign systems, etc.

Three types of cases from history are distinguished: printed materials (texts, documents, illustrations, tables, diagrams), multimedia materials (presentations, individual slides, etc.), video materials (excerpts of fiction, television and documentary films, etc.).

The peculiarities of the case method as a way of teaching students with intellectual disabilities are highlighted (it involves the variability of answers, a certain number of views, emphasis on the joint activity of a group of schoolchildren, the teacher and students, work according to an algorithm).

The universality of the case method, its tendency to integrate with other didactic methods (description, system analysis, problem method, conversation, classification method, didactic games, etc.) are emphasized.

The structural component of the algorithm for using the case method in history lessons is given. The most important components of the specified algorithm are characterized: informing children about the goal and task, defining the problem and questions (tasks) for its solution, special propaedeutics, discussion, summarizing the results of the group's work, the result of work on the case (text, picture, table, definition of the concept , performance, etc.).

On a specific example, each component of the algorithm for activating vocabulary work in students with intellectual disabilities in history lessons is examined in detail using the case method.

Key words: *children with intellectual disabilities, history lessons, special education, inclusive education, children with special educational needs.*

Вступ. Кожна навчальна дисципліна оперує власним категоріально-понятійним апаратом. Шкільний курс історії для учнів з інтелектуальними порушеннями також не є виключенням. За даними К. Баханова, Н. Гіренко, А. Капустіна, Ю. Косенка, Г. Плешканівської, О. Пометун, Г. Фреймана та інших, історичні поняття диференціюються за різними ознаками. Найбільш уживаною є класифікація понять за ступенем

узагальненості. Відповідно, поняття поділяються на конкретно-історичні, загальноісторичні та соціологічні [1; 2]. Зазначені поняття (особливо ті, які мають вищий ступінь узагальненості) доволі складно засвоюються зазначеною категорією школярів [3].

Засвоєння нових слів для школярів з інтелектуальними порушеннями є не пасивним і механічним заучуванням, його співвідношенням з певним предметом, дією або явищем, а активним і цілеспрямованим процесом. Означений процес передбачає певну послідовність, починаючи з невиразного уявлення значення нового поняття, його застосування школярем протягом тривалого періоду використання на різних етапах уроку, і, нарешті, оперуванням на заключному етапі словникової роботи, можливістю дитини з інтелектуальними порушеннями використовувати засвоєне поняття в різноманітних навчальних і позанавчальних ситуаціях.

При організації словникової роботи зі школярами з інтелектуальними порушеннями, необхідно враховувати особливості осмислення ними значення окремих слів і виразів історичного змісту, необхідності організації діяльнісного підходу до викладання шкільного курсу історії. Застосування діяльнісного підходу передбачає широке використання активних методів навчання, до яких і належить метод кейсів.

Матеріали та методи. Для реалізації дослідження нами використано: теоретичний метод для аналізу та узагальнення основних положень з визначеної проблеми висвітлених у науково-методичній літературі; емпіричні методи: абстрагування й системне моделювання – для розроблення кейсів з активізації словникової роботи на уроках історії; спостереження, опитування, експертні оцінки – для визначення специфіки застосування кейс-методів у роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями.

Результати дослідження. Кейс-метод – це аналіз ситуації, який передбачає осмислення реальної ситуації, опис якої відображає не тільки певну практичну проблему, але й активізує певний комплекс знань, що необхідний для засвоєння зазначеної проблеми.

Практична значимість кейс-методу полягає в тому, що вимагає від школярів з інтелектуальними порушеннями вміння роботи з текстами підручника, адаптованими текстами історичних документів, знаковими системами (позначками на історичній та сучасній картах), навичками розв'язання навчальних завдань.

На нашу думку, використання кейс-методу під час словникової роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями на уроках історії може сприяти якісному формуванню, розвитку та корекції у них означених навичок.

Зауважимо, вперше кейс-метод був застосований у Гарвардській бізнес-школі в 20-ті роки минулого століття. Перші збірники кейсів були опубліковані у 1925 році у Гарвардському університеті. На сьогоднішній день співіснують дві класичні школи кейс-методу – Гарвардська (американська) та Манчестерська (європейська) [4].

Методичні засади кейс-методу висвітлено в дослідженнях Л. Барнса, В. Гузєєва, Дж. Ерскіна, М. Лідере, В. Лободи, Е. Монтера, М. Норфі, Л. Рейнгольда, М. Рижакова, О. Смолянинової, А. Сидоренко, Ю. Сурміна, А. Фурди, Е. Хансена, А. Хуторського та інших.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти у спеціальних закладах загальної середньої освіти та в закладах з інклюзивним навчанням спостерігається тенденція до активного використання кейс-методу в предметному навчанні. Не виключенням є і навчальний предмет «Історія України».

Складність та неоднозначність самого поняття призводить до великої кількості підходів щодо класифікації кейсів. Найчастіше використовують метод інциденту, метод розбору ділової кореспонденції та метод ситуаційного аналізу. Зауважимо, що в роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями при використанні кейс-методу необхідний контроль діяльності школярів з боку вчителя та допомога їм.

За своєю формою кейс – це єдиний інформаційний комплекс і зазвичай він складається з трьох частин: допоміжної інформації, необхідної для аналізу кейсу; опису конкретної ситуації; завдання до кейсу.

Джерелами кейсу можуть бути різні сфери життя суспільства: історія, культура, економіка, наука, освіта, політика тощо. Вони можуть бути представлені, як:

– друкований кейс (тексти, документи, ілюстрації, таблиці, діаграми (стовпчикові та кругові – для учнів з інтелектуальними порушеннями);

– мультимедіа-кейс (презентації, окремі слайди тощо);

– відео кейс (уривки художніх, телевізійних та документальних фільмів, аудіо та відео матеріали).

О. Восканова вважає, що кейс-метод має низку особливостей, а саме:

1) краще підходить не для опанування знаннями з точних наук, а передбачає варіативність відповідей, певну кількість поглядів щодо розв'язання представлених проблем, наприклад, в історії;

2) основний акцент переноситься не на оволодіння готовими знаннями, а на сам процес його формування та на спільну діяльність учителя та учнів;

3) результатом застосування кейс-методу є не лише знання, але й формування навичок навчальної діяльності;

4) технологія методу полягає в тому, що за певними правилами розробляється модель аналізу (опису – для учнів з нижчими пізнавальними можливостями) конкретного історичного факту (ситуації) та відображає комплекс теоретичних знань і практичних навичок, які учням потрібно отримати. Запропонована модель може бути навчальним текстом обсягом від декількох абзаців до декількох сторінок, які й називаються «кейсом». Школярі з інтелектуальними порушеннями під контролем учителя заздалегідь опрацьовують текстовий матеріал кейсу, знайомляться з ілюстраціями пов'язаними з темою кейсу, додатковими матеріалами (фрагментами документальних фільмів, уривками тематичних телепередач, аудіо матеріалами тощо). У процесі опрацювання матеріалів кейсу відбувається докладне обговорення змісту. Учитель історії може виконувати різні ролі –

генератора запитань, фіксатора відповідей, підтримувача діалогу, генератора ідей тощо;

5) величезною перевагою кейс-методу є не тільки здобуття знань та формування предметних практичних умінь, але й розвиток системи цінностей, життєвих установок та інше [5].

Особливе значення в навчанні школярів із інтелектуальними порушеннями приділяється відео-кейсам. Відео-кейс являє собою сучасну технологію навчання, при якій учні активно взаємодіють, беруть активну участь у модельованій ситуації. Методичні матеріали з супроводу відео-кейсу в навчальному процесі включають:

1) опис змісту сюжетів відео-кейсу та питань до них за темами уроку;

2) опис прийомів роботи за питаннями відео-кейсів.

Опис змісту сюжетів відео-кейсу за темами уроку може бути представлений у вигляді короткого текстового викладу відеосюжету, з методичними рекомендаціями щодо їх опрацювання.

Опис прийомів роботи за питаннями відео-кейсів містить уявлення про певну ситуацію, яка описана у відео-кейсі, уявну участь у ній тощо.

Цінним прийомом роботи за питаннями відео-кейсу є розбиття змісту на смислові частини. Застосування цього прийому забезпечує розуміння школярами з інтелектуальними порушеннями змісту завдання та його запам'ятовування.

Важливим прийомом роботи за питаннями відео-кейсу є моделювання ситуації, описаної в завданні, за допомогою: реальних предметів, про які йдеться у завданнях кейсу (монети, документи, книги, предмети побуту, інвентар минулих століть тощо), умовних об'ємних посібників (муляжі, моделі, макети, опудала), малюнків, таблиць та інше.

Схожі погляди щодо застосування кейс-методу в закладах загальної середньої освіти знаходимо у П. Гаджиєвої. Дослідниця наголошувала на тому, що кейс-метод сприяє:

– проекції емоційних переживань на школярів того, що відчували учасники важливих суспільно-історичних подій. Це сприяє формуванню ціннісних установок у здобувачів освіти;

– підведенню школярів до висновку, що не існує безвихідних ситуацій, необхідно лише проаналізувати (за допомогою учителя) відповідні чинники, фактори від яких залежить варіант розв'язання проблеми. Це забезпечує формування відповідальності дітей за власний вибір;

– розвиток предметних компетентностей учнів;

– формування елементів критичного мислення у школярів з інтелектуальними порушеннями [6].

Позитивною стороною кейс-методу є його універсальність. Він легко інтегрується з іншими дидактичними методами. Для прикладу на уроках історії з метою активізації словникової роботи в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку доречно його поєднувати з описом, проблемним методом, бесідою, дидактичними іграми тощо (табл. 1).

Перед початком кейс-уроку необхідно ознайомити учнів із алгоритмом роботи. Він може виглядати приблизно так:

– записати мету, над якою належить працювати групі школярів;

– виписати питання, сформульовані на цю тему;

– з кожного питання коротко висловити думки, а комусь із учасників їх записувати (це також може робити вчитель);

– сформулювати узагальнену групову думку, яка буде варіантом вирішення поставленої мети;

– подати результати роботи. Це може бути текст, малюнок, таблиця, визначення поняття, виступ тощо.

На сучасному етапі викладання історії школярам із інтелектуальними порушеннями необхідно активно використовувати відеоматеріали. Роботу з відео-кейсом пропонуємо організувати в декілька етапів:

– введення в ситуацію;

– демонстрація відео-сюжету;

– основний (аналітичний) етап;

– короткий виклад учням матеріалів із відео-кейсу, їх обговорення, виявлення проблемних моментів, вирішення відео-кейсу;

– заключний етап, який складається з результатів роботи школярів над проблемним моментом.

П. Гаджиєва вважає, що розв'язання проблемних моментів відео-кейсів дозволяє збагатити та розширити діяльнісний підхід у навчанні історії. Використання мультимедійних технологій надасть учителю об'єднати багатокомпонентне інформаційне середовище та спростити переробку інформації [6].

Як бачимо, кейс-метод може розглядатися як один із способів активізації словникової роботи на уроках історії в учнів із інтелектуальними порушеннями та яскравим прикладом реалізації діяльнісного підходу в роботі з означеною категорією школярів.

Вважаємо за необхідне навести приклад роботи з кейсом з розвитку словника у школярів означеної

Таблиця 1

Інтегрованість кейс-методу

Інтегрований метод	Характеристика у складі кейс-методу
Опис	Створення опису історичної події, характеристики історичного діяча
Системний аналіз	Системне уявлення та аналіз історичного факту-події, факту-явища (здійснюється під контролем учителя та за його допомогою).
Проблемний метод	Подолання проблеми, яка лежить в основі ситуації (історичного факту-події, факту-явища)
Метод класифікації	Визначення переліку факторів, які спричинили певний історичний факт-подію, факт-явище)
Ігрові методи	Розроблення варіантів поведінки героїв ситуації
Бесіда	Обмін думками щодо шляхів розв'язання запропонованої проблеми

категорії на уроках історії. Для цього будемо використовувати описаний вище алгоритм.

1. Тема уроку «Опришки. Олекса Довбуш». Записуємо тему уроку на дошці.

2. Повідомляємо учням завдання, які їм доведеться розв'язувати: познайомитися з опришківським рухом і діяльністю Олекси Довбуша; вивчити нові слова та використовувати їх під час роботи з кейсом; дати оцінку діяльності Олекси Довбуша.

3. Етап обговорення. Цей етап передбачає стисле висловлювання школярів на запропоновані вчителем запитання. У роботі зі школярами з інтелектуальними порушеннями необхідно пам'ятати, що дітям дуже складно висловлювати власні думки на основі прочитаного навчального тексту підручника чи опрацьованої ілюстрації або додаткового матеріалу. Тому важливо проводити спеціальну пропедевтику на уроці історії. Це може бути актуалізація опорних знань у вигляді підготовчої розповіді вчителя або відповідей на запитання. На нашу думку, розповідь і запитання повинні бути більш загальними і, в контексті теми уроку стосуватися причин повстань українців проти соціального, економічного та релігійного тиску. Для прикладу запитання можуть бути наступного змісту:

– що спричинило національно-визвольну війну 1648–1654 років?

– представники яких суспільних станів приймали участь у національно-визвольній війні проти українського народу 1648–1654 років?

– хто такі гайдамаки?

– за що боролися гайдамаки?

– яку зброю використовували повстанці?

Перш ніж запропонувати дітям кейс, учителю необхідно ввести учнів в проблему. Текст повідомлення може бути орієнтовно таким «Сьогодні ми продовжимо вивчати боротьбу українського народу проти поневолення. Тема уроку «Опришки. Олекса Довбуш». Ви дізнаєтеся, хто такі опришки, чому вони вели свою боротьбу та як вони боролися. Також ви дізнаєтеся про легендарного ватажка опришків – Олексу Довбуша. На західноукраїнських землях спротив панському свавіллю вилився у опришківський рух. Опришки – це повстанці, борці проти панського гніту на західноукраїнських землях (Галичині, Закарпатті та Буковині). Опришками ставали, як правило, безземельні або малоземельні селяни та міська біднота. Вони формували невеликі загони, які влаштовували засідки на дорогах, нападали на панські маєтки, грабували та палили їх, а захоплене майно роздавали сільській бідноті. Опришки зненацька нападали на своїх ворогів і швидко відходили у гори та ліси. Кількість повстанців у загонах була невеликою – близько 10–20 осіб, тому вони уникали відкритих сутичок з військовими підрозділами. Опришки використовували різну зброю: рушниці, пістолі, списи, ножі та рогатини. Обов'язковою зброєю опришків була бартка. Бартка – це вузька гуцульська сокирка з довгим держаком. Саме на таких сокирках опришки давали клятву на вірність товаришам і обраній справі» [7; 8].

Після спеціальної пропедевтики, вчитель у межах кейсу пропонує учням у групах опрацювати навчальний текст підручника, познайомитися з додатковою інформацією (це може бути рубрика «Цікаво знати» підручника для учнів з інтелектуальними порушеннями або інші тексти, історичні тематичні карти, ілюстрації, уривки адаптованих історичних джерел тощо) [9].

Робота з наочністю повинна здійснюватися під керівництвом учителя. Наприклад, після розгляду картини Ф. Кричевського «Опришки», учні повинні відповісти:

– хто зображений на картині?

– яка зброя у опришків?

– що роблять опришки?

Учителю необхідно звертати увагу на відповіді школярів, слідкувати за тим, щоб діти використовували у своїх відповідях вивчені поняття.

4. На етапі формулювання узагальненої групової думки роль вчителя може варіюватися. Якщо учні здатні самостійно узагальнити опрацьовану інформацію, то педагог слідкує за тим, щоб діти застосовували вивчені поняття. У випадку, якщо школярам з інтелектуальними порушеннями складно самостійно узагальнити опрацьований кейс, вчитель може запропонувати скласти відповіді з опорою на план або допомогти їм шляхом навідних запитань. За визначеною темою уроку запитання можуть бути такими:

1. Хто такі опришки?
2. Чим займалися опришки?
3. Де переховувалися опришки?
4. Хто йшов у опришки?
5. Яку зброю використовували опришки?
6. Як звали найвідомішого очільника опришків?
7. Як боролася польська влада з опришками?
8. У якому році загинув Олекса Довбуш?
9. Чому народ складав легенди та перекази про опришків?

Останнім етапом кейс-методу з розвитку словника в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках історії є оформлення результатів роботи над темою. У роботі зі школярами вказаної категорії чітких вимог не повинно бути. Це може бути виступ представника групи, текст, таблиця, малюнок тощо.

Варто зауважити, що під час розроблення завдань кейсу вчитель повинен враховувати рівень пізнавальних можливостей школярів. Завдання повинні бути посильними для дітей.

Висновки. Таким чином, застосування кейс-методу на уроках історії сприяє діяльнісному підходу до вивчення історії, ефективному засвоєнню історичних понять та їх застосуванню на уроках історії та в позаурочний час.

Література:

1. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. К.: Генеза, 2006. 328 с.
2. Косенко Ю. М., Супрун М. О., Боряк О. В., Король О. М. Цифрові технології як інструмент формування абстрактних понять в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 85. № 5. С. 42–61.
3. Косенко Ю. М. Формування понятійних систем у розумово відсталих школярів на уроках історії. *Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності: монографія*. Суми, 2015. С. 210–232.
4. Осіна Н. А. Кейс-метод як спосіб формування життєвих компетентностей учнів. Методичні рекомендації. URL: https://naurok.com.ua/keys-metod-yak-sposib-formuvannya-zhittevih-kompeten-tnostey-uchniv-13118.html (дата звернення: 20.01.2024).
5. Восканова О. М. Кейс-метод на уроках історії та суспільствознавства як спосіб реалізації діяльнісного підходу в навчанні школярів. URL: http://surl.li/pnxdx (дата звернення: 16.01.2024).
6. Гаджиєва П. Д. Методика використання кейс-методу у викладанні суспільствознавства. URL: http://surl.li/pnxlq (дата звернення: 21.01.2024).
7. Косенко Ю. М. Історія України: підручник для 8 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F 70). Чернівці: Букрек, 2017. 304 с.
8. Косенко Ю. М. Історія України. 7 клас: підручник для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Чернівці: Букрек, 2016. 280 с.
9. Косенко Ю., Сіденко Ю. Алгоритм роботи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з історичними писемними джерелами. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Том11. No4. С. 43–49.

References:

1. Pometun, O., Freiman, H. (2006). Metodyka navchannia istorii v shkoli [Methodology of teaching history at school]. Kyiv: Heneza, 328 p. [in Ukrainian].
2. Kosenko, Yu., Suprun, M., Boriak, O., Korol, O. (2021). Tsyfrovi tekhnolohii yak instrument formuvannia abstraktnykh poniat v uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Digital technologies as a tool for forming abstract concepts in students with intellectual disabilities]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*. Vol. 85. № 5, p.p. 42–61 [in Ukrainian].
3. Kosenko, Yu. (2015). Formuvannia poniatiinykh system u rozumovo vidstalykh shkoliariv na urokakh istorii [Formation of conceptual systems in mentally retarded schoolchildren in history lessons]. *Teoretychni ta metodychni aspekty korektsiino-reabilitatsiinoi diialnosti: monohrafiia – Theoretical and methodical aspects of correctional and rehabilitation activities: monograph.* Sumy, p.p. 210–232 [in Ukrainian].
4. Osina, N. Keis-metod yak sposib formuvannia zhyttievykh kompetentnostei uchniv. Metodychni rekomendatsii [Case method as a method of formation of students' life competences. Guidelines]. URL: https://naurok.com.ua/keys-metod-yak-sposib-formuvannya-zhittevih-kompeten-tnostey-uchniv-13118.html [in Ukrainian].
5. Voskanova, O. Keis-metod na urokakh istorii ta suspilstvoznavstva yak sposib realizatsii diialnisnoho pidkhodu v navchanni shkoliariv [Case-method in history and social studies lessons as a way of implementing the activity approach in schoolchildren's education]. URL: http://surl.li/pnxdx [in Ukrainian].
6. Hadzhyieva, P. Metodyka vykorystannia keis-metodu u vykladanni suspilstvoznavstva [The method of using the case method in teaching social studies]. URL: http://surl.li/pnxlq [in Ukrainian].
7. Kosenko, Yu. (2017). Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 8 klasu spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity (F 70) [History of Ukraine: a textbook for the 8th grade of special institutions of general secondary education (F 70)]. Chernivtsi: Bukrek, 304 p. [in Ukrainian].
8. Kosenko, Yu. (2016). Istoriia Ukrainy. 7 klas: pidruchnyk dlia spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia rozumovo vidstalykh ditei [History of Ukraine. 7th grade: a textbook for special general educational institutions for mentally retarded children]. Chernivtsi: Bukrek, 280 p. [in Ukrainian].
9. Kosenko, Yu., Sidenko, Yu. (2023). Alhorytm roboty uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku z istorychnymy pysemnymy dzherelamy [Algorithm of work of students with intellectual development disorders with historical written sources]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice.* Vol. 11. № 4, p.p. 43–49 [in Ukrainian].

УДК 376-056.313:004.8
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.2

ЦЕНТРИ РЕАБІЛІТАЦІЇ В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Боряк Оксана Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач-професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0003-2484-1237
Researcher ID: Z-1041-2018

Центри реабілітації – це спеціалізовані установи або заклади, де надається комплексна медична, психологічна та соціальна допомога людям з різними видами фізичних або психічних обмежень, травмами чи захворюваннями. Їх основна мета полягає в реабілітації та відновленні функцій тіла, покращенні якості життя та інтеграції пацієнтів у суспільство. У таких центрах зазвичай пропонуються різноманітні терапевтичні, реабілітаційні та соціальні програми, спрямовані на покращення фізичного стану та психологічного самопочуття людей з обмеженнями можливостями здоров'я, порушеннями психофізичного розвитку.

В країнах Європи існує велика кількість реабілітаційних центрів, що спеціалізуються на наданні допомоги пацієнтам з різними видами потреб. Ці центри можуть пропонувати широкий спектр послуг, включаючи фізичну терапію, реабілітацію після операцій, лікування травм, а також реабілітацію для людей з обмеженими можливостями здоров'я, такими як обмеження життєдіяльності (інвалідність), захворювання нервової системи, вроджені порушення або труднощі з опорно-руховою діяльністю.

Центри реабілітації в країнах Європи (Німеччині, Франції, Польщі) зазвичай відомі своєю високою якістю послуг та використанням сучасних методик лікування. Вони мають кваліфікованих фахівців, включаючи лікарів, фізіотерапевтів, психологів, логопедів та інших спеціалістів, які працюють над індивідуальними програмами для кожного клієнта. Багато реабілітаційних центрів також співпрацюють зі страховими компаніями або медичними фондами для оплати послуг.

Ці центри зазвичай надають висококласну допомогу і підтримку пацієнтам у відновленні їх фізичного стану та психологічного самопочуття.

Сьогодні в Україні реабілітаційні центри спеціалізуються на наданні різних видів послуг для пацієнтів з різними потребами. Деякі з них в основному спрямовані на медичну реабілітацію після операцій, травм або хвороб, інші фокусуються на соціальну або професійну реабілітацію.

Ці установи поділяються на: медичні, психіатричні, соціальні, онкологічні, дитячі, нейрореабілітаційні реабілітаційні центри.

Ці реабілітаційні центри можуть надавати широкий спектр послуг, включаючи фізичні та психологічні методи лікування, фізіотерапію, психотерапію, реабілітаційні вправи, а також консультативну підтримку та навчання у сфері самозахисту або самостійного функціонування.

Ключові слова: *центри реабілітації, реабілітація, реабілітаційні заходи, соціально-реабілітаційна допомога, порушення психофізичного розвитку, особливі освітні потреби, діти з обмеженням життєдіяльності (інвалідністю).*

Boriak Oksana. Rehabilitation centers in Ukraine: realities and prospects

Rehabilitation centers are specialized institutions or facilities that provide comprehensive medical, psychological and social assistance to people with various types of physical or mental disabilities, injuries or diseases. Their main goal is to rehabilitate and restore body functions, improve the quality of life and integrate patients into society. Such centers usually offer a variety of therapeutic, rehabilitation and social programs aimed at improving the physical condition and psychological well-being of people with disabilities and psychophysical developmental disorders.

There are a large number of rehabilitation centers in Europe that specialize in helping patients with different types of needs. These centers can offer a wide range of services, including physical therapy, rehabilitation after surgery, treatment of injuries, and rehabilitation for people with disabilities such as disabilities, nervous system diseases, congenital disorders, or difficulties with locomotion.

Rehabilitation centers in European countries (Germany, France, Poland) are usually known for their high quality of services and the use of modern treatment methods. They have qualified professionals, including doctors, physiotherapists, psychologists, speech therapists, and other specialists who work on individual programs for each client. Many rehabilitation centers also work with insurance companies or health funds to pay for services.

These centers usually provide high-quality care and support to patients in restoring their physical condition and psychological well-being.

Today, rehabilitation centers in Ukraine specialize in providing different types of services for patients with different needs. Some of them are mainly aimed at medical rehabilitation after surgeries, injuries or illnesses, while others focus on social or vocational rehabilitation.

These institutions are divided into: medical, psychiatric, social, oncological, children's, neurorehabilitation rehabilitation centers.

These rehabilitation centers can provide a wide range of services, including physical and psychological treatments, physiotherapy, psychotherapy, rehabilitation exercises, as well as counseling support and training in self-advocacy or independent functioning.

Key words: *rehabilitation centers, rehabilitation, social and rehabilitation assistance, psychophysical developmental disorders, special educational needs, medical institutions, children with disabilities.*

Вступ. Сьогодні в Україні залишається актуальним і набуває ще більшої гостроти питання комплексної реабілітації різних категорій осіб: з обмеженими можливостями здоров'я, обмеженнями життєдіяльності, порушеннями психофізичного розвитку, особливими освітніми потребами, військових. Комплексна реабілітація охоплює широкий спектр медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, спортивних, соціальних та побутових заходів з метою відновлення та компенсації втрачених / порушених функцій організму.

Всі вище зазначені категорії осіб потребують подальшої реабілітації, спрямованої на подолання медичних, соціальних, психологічних труднощів.

Для осіб із обмеженням життєдіяльності, реабілітація є необхідною складовою медичної допомоги. Організована вчасно та належним чином, реабілітаційна програма сприяє досягненню оптимальних результатів у лікуванні, зменшує або запобігає виникненню ускладнень, а також мінімізує або уповільнює розвиток інвалідізаційних наслідків хвороби.

Реабілітаційні заходи включають програми спрямовані на усунення ускладнень, які виникають внаслідок тієї чи іншої хвороби, що спричинює обмеження життєдіяльності.

Матеріали та методи. Методами дослідження були: аналіз першоджерел щодо вивчення досвіду впровадження комплексних реабілітаційних заходів для осіб з обмеженнями життєдіяльності, що дає змогу належним чином сформулювати теоретичні положення та практичні рекомендації у цій сфері; визначено методичні підходи до виявлення потреб дітей з обмеженнями життєдіяльності у комплексних реабілітаційних послугах; узагальнено методичні підходи до визначення потреб вище зазначеної категорії дітей у комплексних реабілітаційних послугах та здійснено порівняльний аналіз існуючих методичних підходів до визначення потреб дітей із порушеннями психофізичного розвитку у комплексних реабілітаційних послугах в Україні.

Результати дослідження. Сьогодні реабілітація тісно асоційована з поняттям обмеження життєдіяльності. Національні та міжнародні документи, включаючи Конвенцію про права осіб з інвалідністю, пропонують визначення цього поняття, проте багато країн в останні роки розширюють його в межах, відступаючи від міжнародних стандартів.

Наприклад, в Новій Зеландії обмеження життєдіяльності включає поняття «наявності організмів у тілі, що можуть призвести до захворювання» [4].

В Ірландії, поняття обмеження життєдіяльності включає такі складові, як «функціональна неспроможність, деформація або аномалії у будові будь-якої частини тіла», «стан або порушення, що впливає на процес навчання людини в порівнянні з тими, хто не має таких обмежень», а також «порушення мислення, сприйняття, емоцій або судження, що впливають на поведінку людини» [4].

Багато країн розглядають обмеження життєдіяльності не лише як стан тривалої непрацездатності, але також враховують тимчасові порушення функціонування людини.

Всесвітня організація охорони здоров'я прогнозує, що 15% або 1 мільярд людей у світі мають обмеження життєдіяльності, а з урахуванням демографічних тенденцій ця цифра до 2050 р. може подвоїтися.

Більшість з цих осіб потребують різних видів реабілітаційних послуг та допоміжних технологій, а також соціальних служб як для самої особи, так і для її родини.

Однак, більшість оцінок свідчить про те, що навіть у розвинених країнах не всі потреби в реабілітаційних послугах задовольняються.

Відповідно, наявність різноманітних розумінь обмежень життєдіяльності не відображає єдиної стратегії розвитку системи реабілітації. Структури та норми регулювання значно відрізняються навіть у країнах Європи.

У дослідженнях Л. Остролуцької зазначається, що «різновекторні питання соціальної реабілітації є предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних науковців та практиків. Загально-технологічні підходи щодо соціальної реабілітації осіб з інвалідністю досліджували вітчизняні науковці: Н. Бастун, Н. Бутенко, О. Глоба, Н. Гусак, І. Іванова, Н. Комарова, А. Кунцевська, Р. Кравченко, Р. Левін, М. Мамчура, О. Молчан, Т. Семигіна, А. Скорбатюк, А. Тиганов; зарубіжні вчені: Ж. Вилкен, Р. Дарлинг, Н. Дементьєва, Н. Корельська, О. Красюкова-Енс, Д. Райкус, М. Селігман, А. Уорд, Т. Хаммарберг, Д. Холландер, О. Холостова, О. ЯрськаСмирнова» [3, с. 18].

Далі дослідниця відокремлює, що «вивченню особливостей соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю присвячені праці сучасних українських та зарубіжних дослідників: О. Безпалько, Ю. Богинська, Г. Бурова, О. Глоба, А. Капська, Н. Комарова, Н. Мирошніченко, І. Пінчук, С. Толстоухова, А. Шевцов; у тому числі із сім'ями, що виховують дітей з інвалідністю: Т. Алєксєєнко, Б. Бейкер, Н. Бутенко, Н. Грабовенко, Н. Заверико, М. Карпа, З. Кияниця, М. Лехолетова, Т. Лях, І. Макаренко, М. Радченко, Т. Соловйова» [3, с. 19].

«Проте, питання роботи центрів реабілітації дітей та молоді з інвалідністю отримали лише опосередковане представлення у наукових дослідженнях, зокрема, у контексті вирішення питань соціалізації, профорієнтації (Л. Коваленко, Н. Мирошніченко, А. Тиганов), соціальної адаптації (А. Кунцевська, К. Молчанова, Ю. Популященко), формування життєвих компетентностей дітей з інвалідністю в центрах ранньої соціальної реабілітації (В. Ляшенко), фізичної культури в реабілітаційних центрах (О. Яшна). У деяких роботах приділяється увага професійному рівню фахівців, які надають реабілітаційні послуги (Т. Веретенко, Т. Єжова, К. Молчанова, Г. Першко) і управлінському (О. Бацман, О. Бісмак, Д. Дехтяренко), однак, у цих працях розвиток центрів та специфіка їхньої діяльності подані опосередковано» [3, с. 20].

На нашу думку, упродовж останніх років фахівці не приділяли належної уваги питанням створення та функ-

ціонування сучасних реабілітаційних центрів для осіб із порушеннями психофізичного розвитку. Зазначені аспекти обговорювалися частково в програмах соціальної, фізичної та професійної реабілітації осіб із обмеженими можливостями здоров'я, зокрема у контексті надання їм медичних послуг. Тим не менше, головний акцент у реабілітаційних центрах різних профілів робиться на відновленні здоров'я пацієнтів, що є важливим етапом після надання невідкладної допомоги та інтенсивного лікування.

Як зазначає О. Бісмак «… в США та країнах Європи існують багатопрофільні центри ортопедичної, неврологічної, трудової, спортивної та інших видів реабілітації, то в Україні в основному є медичні установи (лікарні та військові госпіталі), реабілітаційні центри вузького профілю та оздоровчі заклади (санаторії, спа-центри і фітнес-клуби). Більшість з цих установ не пристосовані для прийому інвалідів та маломобільних груп населення і не має потрібної спеціалізації» [1, с. 6].

Далі авторка продовжує «Особливо звертає увагу досвід держави Ізраїль, де антитерористичні операції проводяться постійно з початку створення цієї країни. У них є багаторічний та надзвичайно важливий досвід з вирішення проблем реабілітації хворих та постраждалих в бойових діях саме в сучасних універсальних реабілітаційних центрах. В цих центрах є ортопедична, неврологічна, кардіологічна, респіраторна та інші види реабілітації. Реабілітаційні центри в Ізраїлі забезпечують можливо ранній початок реабілітації хворих, її етапність, наступність і безперервність, комплексний характер реабілітаційних заходів, індивідуальний підхід до кожного конкретного хворого з урахуванням характеру перенесеного захворювання, травми чи поранення, функціонального статусу і його особистісних особливостей» [1, с. 7].

У дослідженнях С. Литовченко висвітлено ретроспективу становлення реабілітаційних центрів для дітей із порушеннями психофізичного розвитку (ППФР). Відповідно до досліджень ученої у історичному контексті важливо відзначити, що ще у середині 90-х років XX століття завдяки ініціативі недержавних організацій та батьків дітей з ППФР, а також за підтримки міжнародних недержавних фондів, з'явилася низка навчально-реабілітаційних центрів як спеціальних закладів нового типу. Ці заклади надавали послуги переважно дітям з розладами аутичного спектру (РАС) та складними комплексними порушеннями, які зазнавали труднощі у навчанні в традиційних освітніх закладах [2].

Важливо відзначити, що сьогодні реабілітація розглядається як всебічний і комплексний процес, в якому психолого-педагогічний супровід є ключовим компонентом. Зокрема, в сучасному підході «комплексної реабілітації дітей із ППФР» обов'язковим є об'єктивне виявлення (скринінг), діагностика порушень ППФР, заняття та консультації з розвитку опорно-рухового апарату, мовлення та психічних процесів (психолого-педагогічний супровід). Це, безсумнівно, сприятиме соціальній адаптації дитини, її самореалізації та успішній інтеграції. Реабілітація має на меті запобігти вторинним відхиленням у розвитку дітей із ППФР та створити умови для їх навчання та соціалізації відповідно до їхніх індивідуальних потенційних можливостей.

Відповідно, реабілітаційні центри для дітей із ППФР спрямовані на надання комплексної підтримки та відновлення різних аспектів їхнього здоров'я та функцій. Ці центри зазвичай надають індивідуалізовані програми, що охоплюють фізіотерапію, реабілітаційні вправи, психотерапію, логопедичну допомогу та інші спеціалізовані послуги. Мета полягає в поліпшенні як фізичного, так і психічного стану дітей, сприяючи їхньому повноцінному інтегруванню в суспільство.

Специфіка реабілітаційних центрів для дітей із ППФР в Україні визначається рядом ключових аспектів, орієнтованих на надання комплексної підтримки та відновлення різних аспектів їхнього здоров'я та функцій. До цих ключових аспектів відносяться:

Індивідуальні програми розвитку. Реабілітація зазвичай передбачає розробку індивідуальних програм для кожної дитини, враховуючи її особливі потреби та можливості. Індивідуальні програми розвитку в реабілітаційному центрі є персоналізованими планами, розробленими для кожної конкретної дитини з метою забезпечення максимальної підтримки та поліпшення її фізичного, психологічного, соціального або емоційного стану. Ці програми спрямовані на досягнення конкретних цілей та враховують індивідуальні потреби та можливості кожної дитини.

Основні характеристики індивідуальних програм розвитку в реабілітаційних центрах включають оцінку потреб і можливостей, початкова оцінка стану і потреби дитини проводиться з урахуванням її фізичного здоров'я, психічного стану, соціального середовища та інших факторів; формулювання цілей і завдань: на основі оцінки розробляються конкретні цілі та завдання, які слід досягти під час реабілітаційного процесу; обрання методів та підходів: визначаються методи та підходи, які будуть використовуватися для досягнення цілей, включаючи різноманітні терапевтичні, педагогічні та соціальні практики; індивідуальні заняття та тренування, спрямованих на розвиток конкретних навичок або відновлення функцій; моніторинг та оцінка прогресу який забезпечується з метою коригування програми відповідно до поточних потреб та досягнутого рівня розвитку; взаємодія з батьками або опікунами, щоб забезпечити підтримку та продовжити роботу вдома; гнучкість та адаптація: програма повинна бути гнучкою та адаптованою до змін в стані особи та її потребах, забезпечуючи ефективні корекції при необхідності.

Індивідуальні програми розвитку в реабілітаційних центрах враховують унікальність кожної дитини та спрямовані на оптимальне досягнення її потенційних можливостей.

Мультиспеціалізовані послуги: центри надають різноманітні послуги, такі як фізіотерапія, логопедія, окупаційна терапія, психотерапія, соціальна реабілітація тощо та включають широкий спектр індивідуальних

та групових інтервенцій, спрямованих на поліпшення фізичного, психологічного та соціального стану.

Найбільш поширеними є: терапія руху та фізіотерапія для покращення моторики, координації та м'язів опорно-рухового апарату, загального стану здоров'я; логопедична допомога в розвитку мовлення, включаючи артикуляційну, лексичну та граматичну сторони; виявлення та корекція проблем з зором через використання спеціальних вправ та технік; музикотерапія, як засобу для поліпшення фізичного та психічного здоров'я; арт-терапія: застосовує різні художні техніки для вираження емоцій та поліпшення самопочуття; соціальна та емоційна підтримка: професіонали працюють з дітьми, щоб поліпшити навички соціалізації, розвивати емоційну стійкість та взаємодію з оточуючими; технологічні інновації: застосовуються спеціалізовані технології для покращення комунікації, розвитку навичок та інших аспектів розвитку.

Ці послуги розробляються індивідуально для кожної дитини, враховуючи її потреби та можливості. Мета полягає в створенні інтегрованого підходу до розвитку та підтримки дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Фізична реабілітація – це комплексні заходи, спрямовані на покращення фізичного стану та функціональної активності дітей з ППФР. Ця область реабілітації включає в себе ряд дієвих методів та підходів найбільш поширеними серед яких є: фізіотерапія – спеціалізовані вправи та процедури, спрямовані на відновлення рухового апарату, покращення координації рухів та зміцнення м'язів; реабілітаційна гімнастика – комплекс фізичних вправ, спеціально адаптованих для врахування потреб дітей із ППФР; масаж, цей метод спрямований на поліпшення кровообігу, розслаблення м'язів та підтримання оптимальної гнучкості; гідротерапія – використання водних процедур для полегшення фізичного навантаження, зменшення напруги та поліпшення координації; ерготерапія – застосування різних технік та вправ для розвитку навичок самообслуговування та підтримки участі в повсякденних активностях; лікувальна фізкультура – систематичні фізичні навантаження з метою загального покращення фізичного стану; апаратні методи реабілітації – використання спеціалізованих медичних пристроїв для покращення рухової активності та корекції фізичних відхилень; ігрова терапія – залучення дітей до фізичних активностей через гру та розваги, що сприяє не лише фізичному, але й психосоціальному розвитку.

Фізична реабілітація в реабілітаційних центрах спрямована на досягнення оптимальної рухової активності, поліпшення фізичного здоров'я та сприяння повноцінному участю дітей у житті. Індивідуальний підхід та врахування особливих потреб кожної дитини є ключовими принципами цього процесу.

Командна робота фахівців: лікарів, фізіотерапевтів, логопедів, психотерапевтів, психологів, які спільно розробляють та реалізують індивідуальну реабілітаційну програму для кожної дитини з ППФР. Командна робота фахівців реабілітаційних центрів – це важливий аспект успішної та ефективної допомоги дітям із ППФР. Такий підхід передбачає взаємодію спеціалістів різних напрямків та професій, щоб забезпечити комплексні послуги та охопити різні аспекти реабілітації дитини. Основні елементи командної роботи фахівців реабілітаційних центрів включають: інтердисциплінарний підхід, який передбачає співпрацю фахівців з різних галузей, таких як фізіотерапевти, логопеди, психологи, соціальні працівники та інші, для розв'язання різних аспектів проблем клієнтів; індивідуальний підхід: Розробка індивідуальних планів реабілітації для кожного клієнта, з урахуванням його унікальних потреб та можливостей.

Спільне прийняття рішень, яке передбачає обговорення та узгодження планів реабілітації на зібраннях команди фахівців. Забезпечення відкритого та ефективного обміну інформацією між членами команди для кращого розуміння ситуацій та потреб кожної дитини індивідуально.

В межах командної роботи фахівців реабілітаційних центрів є постійною активна участь у професійних тренінгах та оновлення знань для забезпечення високого рівня кваліфікації фахівців. Одночасно, здійснюється залучення родин та близьких до процесу реабілітації та надання підтримки для покращення результатів.

Безумовним є *моніторинг та оцінка*: систематичне відстеження прогресу клієнтів та адаптація планів реабілітації відповідно до їхніх потреб.

Командна робота в реабілітаційних центрах дозволяє забезпечити комплексний та індивідуалізований підхід до клієнтів, підвищуючи ефективність надання послуг та покращуючи їхню якість життя.

Технічні засоби та обладнання: реабілітаційні центри забезпечують доступ до спеціалізованих технічних засобів та обладнання, таких як медичні прилади, реабілітаційні технології та обладнання.

Співпраця з батьками. Центри активно залучають батьків у процес реабілітації, надаючи їм необхідні знання і підтримку для продовження роботи вдома.

Соціальна інтеграція. Основною метою є підготовка дітей до повноцінного включення в суспільство, сприяючи їхній соціальній інтеграції та самостійності.

Ці аспекти сприяють створенню ефективної системи реабілітації для дітей із порушеннями психофізичного розвитку в Україні.

Висновки. Реабілітація дітей із порушеннями психофізичного розвитку представляє собою систему заходів, спрямованих на корекцію та розвиток, призначених для зменшення чи подолання фізичних чи психічних порушень у цієї категорії дітей. Мета цих закладів полягає наданні як освітніх так і реабілітаційних послуг: розвитку знань, навичок і умінь, які сприятимуть подоланню труднощів у розвитку, а також в освоєнні побутових та соціальних навичок. Важливою є можливість розвитку власних здібностей та повноцінної інтеграції цих дітей у соціальне життя суспільства.

Реабілітаційні центри для дітей із ППФР сьогодні, як і інші заклади освіти, потребують ретельної уваги і підтримки з боку держави.

Реабілітаційні послуги для дітей із ППФР включають комплекс заходів, спрямованих на відновлення та підтримку їхнього фізичного, розумового та соціального розвитку. Ці послуги розробляються та надаються враховуючи індивідуальні потреби та особливості кожної дитини із ППФР. Реабілітаційні цент сприяють підтримці та позитивного впливу на стан здоров'я, фізичних та психічних функцій дітей і є невід'ємною складовою комплексної корекційно-розвиткової роботи.

Література:

1. Бісмак О. В. Реабілітаційних закладів в Україні. *Освітологічний дискурс*, 2015, № 4 (12). С. 1–12.
2. Литовченко С. Навчально-реабілітаційний центр як сучасна форма організації освіти дітей із порушенням слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання.* № 1, 2017. С. 78–85.
3. Остролуцька Л. Розвиток центрів реабілітації дітей та молоді з інвалідністю в Україні (90-ті рр. XX – початок XXI століття). URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36223/1/dis_Остролуцька%20Л.І.pdf
4. Реабілітаційні послуги: які вони нині в Україні та світі, і чи змінить ситуацію новий законопроект. URL: https://life.pravda.com.ua/health/2020/08/5/241868/

References:

1. Bismak, O. V. (2015). Reabilitatsiinykh zakladiv v Ukraini. *Osvitolohichnyi dyskurs,* № 4 (12). S. 1–12 [Rehabilitation institutions in Ukraine]. *Educational discourse,* № 4 (12). pp. 1–12 [in Ukrainian].
2. Lytovchenko, S. (2017). Navchalno-reabilitatsiinyi tsentr yak suchasna forma orhanizatsii osvity ditei iz porushenniam slukhu. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. № 1, S. 78–85 [Educational and rehabilitation center as a modern form of education for children with hearing impairment]. *A special child: education and upbringing.* № 1, pp. 78–85 [in Ukrainian].
3. Ostrolucz`ka, L. (2021). Rozvy`tok centriv reabilitaciyi ditej ta molodi z invalidnistyu v Ukrayini (90-ti rr. XX – pochatok XXI stolittya). [The development of rehabilitation centers for children and youth with disabilities in Ukraine (1990 – early twenty-first century)]. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36223/1/dis_Остролуцька%20Л.І.pdf [in Ukrainian].
4. Reabilitatsiini posluhy: yaki vony nyni v Ukraini ta sviti, i chy zminyt sytuatsiiu novyi zakonoproekt [Rehabilitation services: what they are like in Ukraine and in the world today, and whether the new draft law will change the situation]. URL: https://life.pravda.com.ua/health/2020/08/5/241868/ [in Ukrainian].

УДК 373-056.2/.3
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.3

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ

Буйняк Мар'яна Геннадіївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ORCID ID: 0000-0001-8472-4847
Researcher ID: JWA-0163-2024

Стаття присвячена теоретичному аналізу наукових джерел та нормативно-правових документів, які висвітлюють сутність, особливості та труднощі партнерської взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано значущість педагогіки партнерства та партнерської взаємодії фахівців в освітньому процесі; проаналізовано теоретичні підходи до розуміння поняття «партнерська взаємодія»; описано складові та зміст партнерської взаємодії; акцентовано, що партнерська взаємодія фахівців в інклюзивному закладі виходить за межі сфери «вчитель» – «учень» – «батьки» та передбачає залучення всіх фахівців команди психолого-педагогічного супроводу; зазначено, що більша кількість суб'єктів взаємодії призводить до виникнення нових труднощів, які пов'язані не лише з міжособистісними контактами, а й з розподілом професійних функцій, узгодженням дій та прийняттям спільних рішень; визначено напрями формування партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу інклюзивного закладу та труднощі, які цьому перешкоджають; акцентовано на особливостях партнерської взаємодії вчителя та асистента вчителя інклюзивного класу: доведено її вагомість з огляду на нормативно-правові документи та дослідження науковців, описано зміст взаємодії вчителя та асистента вчителя, наголошено, що вона є однією з вагомих умов ефективності навчання дітей з особливими освітніми потребами; відзначено основні аспекти взаємодії вчителя інклюзивного класу з вчителем-дефектологом та практичним психологом, які стосуються навчання дітей з особливими освітніми потребами; сформульовано труднощі партнерської взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами; зроблено висновки про необхідність розробки методичного забезпечення для формування партнерської взаємодії учасників освітнього процесу в інклюзивному закладі.

Ключові слова: *партнерська взаємодія, інклюзивне навчання, команда психолого-педагогічного супроводу, діти з особливими освітніми потребами.*

Buiniak Mariana. Theoretical basis of partnership interaction of specialists in inclusive education

The article is devoted to the theoretical analysis of scientific sources and legal documents that highlight the essence, features and difficulties of partner interaction of specialists in the inclusive education of children with special educational needs. The significance of partnership pedagogy and partnership interaction of specialists in the educational process is substantiated; theoretical approaches to understanding the concept of «partner interaction» are analyzed; the components and content of partnership interaction are described; it is emphasized that the partnership interaction of specialists in an inclusive institution goes beyond the sphere of «teacher» – «student» – «parent» and involves the involvement of all specialists of the team of psychological and pedagogical support; emphasis is placed on the features of partnership interaction between a teacher and a teacher's assistant in an inclusive class: its importance is proven, the content of the interaction between a teacher and a teacher's assistant is described, it is emphasized that it is one of the important conditions for the effectiveness of teaching children with special educational needs; the main aspects of the interaction of the teacher of the inclusive class with the special education teacher and the practical psychologist, which relate to the education of children with special educational needs, are noted; the difficulties of partner interaction of specialists in the inclusive education of children with special educational needs are formulated; conclusions were made about the need to develop methodological support for the formation of partnership interaction of participants in the educational process in an inclusive institution.

Key words: *partnership interaction, inclusive education, team of psychological and pedagogical support, children with special educational needs.*

Вступ. Впровадження Концепції Нової української школи має на меті зміну освітньої парадигми, що передбачає не лише застосування компетентнісного підходу та педагогічних інновацій у навчанні, а й зміну взаємин між учасниками освітнього процесу. Одним із ключових компонентів формули НУШ визначено педагогіку партнерства, яка передбачає побудову ефективної взаємодії між вчителями, учнями та батьками, що ґрунтується на засадах взаємної поваги, довіри, рівності та толерантного ставлення. Педагогіка партнерства окреслює такий рівень взаємодії суб'єктів освітнього процесу, за якого вони об'єднані спільними цілями, є добровільними, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за його результат [1].

Особливої актуальності педагогіка партнерства набуває у навчанні дітей з особливими освітніми потребами (далі – з ООП) в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, адже, згідно з нормативно-правовими документами, однією із головних умов його ефективності є злагоджена взаємодія мультидисциплінарної команди фахівців. Кожен член команди психолого-педагогічного супроводу виконує свої професійні функції, проте всі вони загалом спрямовані на досягнення єдиної спільної мети – навчання, виховання,

соціалізацію та соціальну адаптацію дітей з ООП і підготовку їх до самостійного життя.

Матеріали та методи. Метою нашої статті є теоретичний аналіз проблеми реалізації педагогіки партнерства в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами, визначення особливостей та труднощів партнерської взаємодії фахівців. Для реалізації мети використано теоретичний метод, який передбачає вивчення й аналіз наукової та науково-методичної літератури, нормативно-правових документів, сучасних наукових і прикладних досліджень, зіставлення та узагальнення наукових поглядів на означену проблему у педагогічній та психологічній площині.

Результати дослідження. У спеціальній освіті партнерську взаємодію науковці розглядали переважно крізь призму комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП та корекційної спрямованості їхнього навчання (В. Бондар, С. Миронова, В. Синьов, А. Шевцов та ін.).

Більшої уваги проблемі партнерства у навчанні дітей з ООП почали приділяти у зв'язку із впровадженням інклюзивної освіти, що пов'язано з діяльністю команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання. Проблему реалізації командного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП та взаємодії окремих членів команди у своїх працях розглядали М. Буйняк, О. Гаяш, Л. Гречко, Т. Докучина, І. Дмитрієва, В. Коваленко, А. Колупаєва, І. Луценко, С. Миронова, Н. Софій, О. Таранченко, О. Чопік, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін. Окремі аспекти реалізації педагогіки партнерства в освіті дітей з ООП висвітлено у наукових працях таких вчених, як Ю. Богінська, М. Буйняк, А. Колупаєва, О. Мартинчук, І. Малишевська, С. Миронова, Ю. Найда, В. Синьов, О. Скиба, Н. Софій, Д. Шульженко, та ін. Всі науковці поділяють думку, що партнерська взаємодія фахівців є надзвичайно актуальним для практики інклюзивної освіти питанням, оскільки від неї залежить ефективність навчання, виховання й розвитку дитини з ООП.

Аналіз літературних джерел у галузі загальної педагогіки, педагогічної та організаційної психології засвідчив, що педагогіка партнерства не є новим явищем в освіті. Розробкою її науково-теоретичних та практичних засад займалися видатні педагоги-новатори XX ст., а саме: Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Сухомлинський, В. Шаталов та ін. На часі вивченню різних аспектів педагогіки партнерства та механізмів її реалізації в закладах освіти присвячені численні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології (М. Бібік, О. Барабаш, Н. Бирко, В. Дідух, М. Єпіхіна, Р. Жадан, О. Коханова, Т. Кравчинська, Л. Куземко, К. Ничипорук, В. Пилипенко, Н. Побірченко, Г. Татаринцева, В. Терещенко, О. Топузов, Т. Франчук, В. Хрипун, С. Яланська та ін.).

Термінологічний аналіз поняття «партнерська взаємодія» дає підстави стверджувати, що вона являє собою процес взаємодії та безпосереднього впливу суб'єктів один на одного, результатом якого є співпраця, заснована на рівноправності, взаємній повазі та довірі з метою досягнення спільної мети.

Ми поділяємо думку Г. Татаринцевої, яка тлумачить поняття «партнерська взаємодія» як «форму безпосереднього впливу автономних, рівноправних суб'єктів, орієнтованих на спільне задоволення загального інтересу, що характеризується добровільністю, взаємним визнанням і довірою, взаємною відповідальністю й орієнтованістю на досягнення певних цілей» [2].

Розуміння сутності партнерської взаємодії в освітньому процесі є подібним. Зокрема, В. Хрипун розглядає партнерську взаємодію як узгоджену діяльність вчителя, учнів та інших учасників освітнього процесу, спрямовану на досягнення спільних цілей, результатів та вирішення важливих завдань [3].

На думку О. Коханової, партнерська взаємодія – це гуманістично орієнтований педагогічний процес або особистісний контакт суб'єктів освітнього процесу, що має своїм наслідком взаємні позитивні зміни їх поведінки, діяльності, якостей, відносин, установок [2].

М. Єпіхіна зазначає, що партнерську взаємодію між суб'єктами освітнього процесу слід розглядати як новий тип взаємодії, який ґрунтується на паритетній основі та характеризується спільною метою, взаємною відповідальністю сторін за результати співпраці, а також особистісним прогресом кожного учасника у процесі спільної діяльності. Партнери в цьому розумінні – це суб'єкти взаємодії (суб'єкти освітнього процесу), які здатні до діалогу й групового спілкування, до роботи в команді, які є організаторами освітнього процесу і співпрацюють у досягненні визначеної мети [4].

Л. Куземко, описуючи зміст партнерської взаємодії вчителя початкових класів, виокремила у ній такі складові:

– взаємне визнання думки сторін (партнерів);

– взаємна відповідальність сторін за виконання (або невиконання) узгоджених рішень;

– спільна діяльність і взаємозалежність;

– паритетність на всіх стадіях партнерських відносин;

– чітке визначення і розподіл обов'язків;

– пошук і знаходження компромісу при вирішенні суперечливих або конфліктних питань;

– добровільна основа [5].

Ми погоджуємося з таким визначенням змісту партнерської взаємодії та вважаємо за доцільне використовувати її й по відношенню до інших фахівців.

Наголосимо, що в інклюзивному навчанні межі партнерської взаємодії є значно ширшими за тріаду «вчитель» – «учень» – «батьки» та передбачають залучення всіх фахівців команди психолого-педагогічного супроводу (далі – команда ППС): асистента вчителя, корекційних педагогів, психолога, соціального педагога, медичного працівника та ін. [6]. Більша кількість суб'єктів взаємодії призводить до виникнення нових труднощів, які пов'язані не лише з міжособистісними контактами, а й з розподілом професійних функцій, узгодженням дій та прийняттям спільних рішень.

Наша позиція підтверджена й дослідженнями сучасних науковців у галузі спеціальної та інклюзивної

освіти. Зокрема, С. Миронова виокремлює такі чинники, які перешкоджають формуванню партнерських взаємин між учасниками освітнього процесу в інклюзивному закладі:

– низький рівень психологічної та методичної готовності вчителів загальноосвітньої підготовки та вихователів (у ЗДО) до навчання та взаємодії з дітьми з ООП;

– вчителі загальноосвітньої підготовки ЗЗСО та вихователі ЗДО не розуміють своєї ролі у команді ППС інклюзивного навчання;

– батьки дітей з ООП не розуміють своєї ролі у команді ППС;

– батьків учнів з ООП не приймають як рівноправних членів команди ППС інклюзивного навчання;

– неправильний розподіл обов'язків членів команди ППС;

– недосконалість керівництва командою ППС інклюзивного навчання;

– низький рівень партнерської міжособистісної взаємодії між фахівцями команди ППС;

– вчителі або вихователі загальноосвітньої підготовки часто не враховують, а подекуди й взагалі ігнорують рекомендації фахівців команди ППС та фахівців ІРЦ у навчанні дітей з ООП [6].

З огляду на те, що реалізація педагогіки партнерства передбачає партнерську взаємодію в трикутнику «вчитель» – «учень» – «батьки» та враховуючи вагомість командної взаємодії фахівців психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання, можемо визначити такі основні напрями формування партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу закладу освіти з інклюзивним навчанням:

– формування партнерської взаємодія вчителя інклюзивного класу / вихователя інклюзивної групи з дітьми з ООП та з нормотиповим розвитком;

– формування партнерської взаємодії з батьками учнів з ООП, залучення їх до побудови та реалізації освітньої траєкторії дитини;

– формування партнерської взаємодії між членами мультидисциплінарної команди ППС (вчителями предметів, асистентом вчителя, вчителем-дефектологом (з урахуванням рівня підтримки учня з ООП в освітньому процесі та категорії освітніх потреб), практичним психологом тощо) [7].

У нашій статті ми зосередимо увагу на особливостях партнерської взаємодії фахівців, які беруть безпосередню участь у навчанні дітей з ООП в інклюзивному закладі.

Насамперед відзначимо, що ключовою особою, яка організовує та реалізує навчальний процес в інклюзивному класі, є вчитель загальноосвітньої підготовки (класний керівник, вчитель предметів). Аналіз його діяльності крізь призму взаємин з іншими фахівцями освітнього процесу дозволяє виокремити такі найбільш важливі сфери взаємодії: «вчитель» – «асистент вчителя», «вчитель» – «вчитель-дефектолог», «вчитель» – «психолог (та/або соціальний педагог)». Проаналізуємо теоретико-методичні підходи до партнерської взаємодії зазначених фахівців.

Партнерська взаємодія вчителя та асистента вчителя інклюзивного класу є однією з вагомих умов ефективності навчання дітей з ООП, адже саме вони проводять уроки і забезпечують реалізацію корекційної спрямованості навчання та індивідуального підходу до учнів з ООП.

Аналіз нормативно-правових документів (Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, Лист МОНмолодьспорту України «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» та ін.) засвідчив, що професійні функції та обов'язки асистента вчителя інклюзивного класу тісно пов'язані з професійною діяльністю вчителя загальноосвітньої підготовки: ці фахівці взаємно доповнюють один одного та не можуть працювати ізольовано [8]. Професійна ізоляція вчителя та асистента вчителя негативно позначиться на якості освітніх послуг та навчання дитини з ООП.

Н. Квітка, Л. Коваль, А. Колупаєва, Н. Компанець, А. Лапін наголошують на вагомості професійної взаємодії вчителя загальноосвітньої підготовки та асистента вчителя інклюзивного класу. Вчені акцентують на необхідності володіння вчителем інклюзивного класу високим рівнем педагогічної майстерності, творчості, навичками індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, формувального оцінювання розвитку дитини з ООП тощо. Виконання ним різноманітних завдань, на думку науковців, обов'язково передбачає професійну співпрацю педагога з асистентом учителя [9].

О. Коган, О. Манукян, А. Лапін, І. Луценко, Н. Софій, О. Таранченко, І. Юдіна та ін. також акцентують на необхідності узгодженої роботи асистента вчителя та вчителя, що визначають як важливу умову ефективності освітнього процесу в інклюзивному закладі [9; 10].

Науковці (С. Миронова, Т. Олійник та ін.) так описують сферу взаємодії вчителя та асистента вчителя інклюзивного класу:

– вчитель керує навчальною діяльністю учнів в класі під час уроку, а асистент учителя, який також присутній на уроці та бере у ньому безпосередню участь, здійснює супровід тих учнів, які мають труднощі в опануванні навчальним матеріалом;

– вчитель і асистент разом працюють над плануванням навчальних занять, визначенням корекційно-розвиткової мети уроку, обговорюють необхідні адаптації/модифікації навчального матеріалу відповідно до індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану;

– вчителі та асистенти виконують різні професійні ролі, проте мета професійної діяльності у них спільна – навчання, виховання, розвиток, соціалізація та соціальна адаптація учнів з ООП. Важливо, щоб вчителі не перекладали всю відповідальність за освіту учнів з ООП на асистентів, але разом з тим їм і не слід повністю брати цю роль на себе. Ці питання співпраці потребують обговорення та узгодження між вчителем та асистентом на етапі планування спільної роботи [11].

О. Коган, І. Юдіна наголошують, що важливими аспектом співпраці вчителя та асистента вчителя

інклюзивного класу є усвідомлення ними спільної відповідальності за результати своєї праці [12].

На думку А. Колупаєвої, А. Лапіна, І. Луценко та ін., для забезпечення максимально продуктивних стосунків з асистетом вчителя учителі загальноосвітньої підготовки повинні:

– обговорювати завдання з асистентами вчителів;

– встановлювати чіткі параметри та правила міжпрофесійної взаємодії;

– наголошувати на важливості конфіденційності;

– обговорювати філософію та підхід до навчання й управління класом;

– призначати регулярні зустрічі з асистентом, щоб обговорювати його спостереження за учнями, отримувати зворотний зв'язок та звіти, вчасно дізнаватися про складні моменти та обміркувати стратегії реалізації програм [9].

Характер взаємодії вчителя інклюзивного класу з іншими членами команди ППС (вчителем-дефектологом, психологом, соціальним педагогом та ін.) насамперед визначається його психологічною готовністю до навчання дітей з ООП та сформованістю інклюзивної компетентності загалом, усвідомленням концепції інклюзивної освіти та необхідності комплексного психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП в інклюзивному закладі [7].

Нормативно-правовими документами визначено завдання вчителя-дефектолога та представників соціально-психологічної служби інклюзивного закладу, які чітко ілюструють дотичність вказаних фахівців до навчального процесу та необхідність взаємодії з вчителями загальноосвітньої підготовки та асистентами вчителів. Насамперед йдеться про надання вчителем-дефектологом і практичним психологом рекомендацій та консультативної допомоги педагогам щодо організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей навчання, створення сприятливих умов для розвитку та соціалізації учнів з ООП [8].

Відзначимо, що основна відповідальність за формування ефективної взаємодії між педагогічними працівниками покладається на директора школи. Директор, як керівник та лідер освітнього процесу, має забезпечити чітке дотримання усіма фахівцями посадових інструкцій та відповідний їм розподіл обов'язків [6; 8].

Аналіз наукової літератури дозволив нам виділити такі труднощі партнерської взаємодії фахівців, які забезпечують процес інклюзивного навчання:

1. Низький рівень психологічної та методичної готовності вчителів загальноосвітньої підготовки до навчання дітей з ООП, що обумовлює низький рівень мотивації до навчання дітей з ООП і, як наслідок, низький рівень взаємодії з іншими фахівцями.

2. Фахівці, які беруть участь у навчальному процесі в інклюзивному класі, недостатньо обізнані з професійними функціями один одного, що призводить до низького рівня взаємодії між ними та, подекуди, до недоцільного розподілу посадових обов'язків.

3. Вчителі загальноосвітньої підготовки часто не враховують, або й взагалі ігнорують рекомендації вчителів-дефектологів, психолога у навчанні дітей з ООП, оскільки вважають, що їх мають виконувати асистент вчителя або батьки дитини.

4. Особистісна несумісність членів команди ППС (різний вік, світогляд, цінності, тип темпераменту, культурний рівень та ін.).

5. Перелічені вище труднощі не вичерпують всіх проблем, які перешкоджають ефективній партнерській взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні. Для їхнього подолання потрібен час, удосконалення нормативно-правової бази, зміна ставлення до осіб з ООП та їхньої освіти в суспільстві та розробка ефективних науково-методичних рекомендацій.

Висновки. Отже, партнерська взаємодія фахівців є однією з умов ефективності інклюзивного навчання. Ця взаємодія має ґрунтуватися на засадах рівності, взаємної довіри та поваги, відповідальності за досягнення спільної мети. З огляду на вагомість партнерської взаємодії та наявність труднощів, які перешкоджають її реалізації, перспективними напрямами дослідження вважаємо розробку методичного забезпечення, спрямованого на формування партнерської взаємодії між суб'єктами освітнього процесу інклюзивних закладів.

Література:

1. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf

2. Коханова О. П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навч.-метод. посіб. К. : Вид-во ПП Щербатих О. В. 2011. 104 с.

3. Хрипун В. Партнерська взаємодія вчителя й учнів – ключ до саморозвитку успішного педагога. *Рідна школа*. 2010. № 1-2. С. 39–41.

4. Єпіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць*, 2022. № 38 (2). С. 36–43.

5. Куземко Л.В. Досвід формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 78. С. 198–203.

6. Миронова С.П. Нова українська школа : особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.

7. Буйняк М.Г. Психологічні аспекти партнерської взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання. *International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning» : conference proceedings*, February 26–27, 2021. Vol. 1. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». p. 85–89.

8. Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti

9. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.

10. Дятленко Н.М., Софій Н.З., Мартинчук О.В., Найда Ю.М. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172с.

11. Миронова С.П., Олійник Т.Г. Організація роботи асистента вчителя інклюзивного класі. *Заступник директора школи.* 2016. № 6. С. 55–61.

12. Коган О.В. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.

References:

1. Nova ukrainska shkola : kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school: conceptual foundations of secondary school reform]. Retrieved from: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

2. Kokhanova O. P. (2011). Psykholohiia partnerskoi vzaiemodii v osviti [Psychology of partner interaction in education] : navchalno-metodychnyi posibnyk – educational and methodological manual. Kyiv: Publishing house PP Shcherbatyh O.V. [in Ukrainian].

3. Khrypun V. (2010). Partnerska vzaiemodiia vchytelia y uchniv – kliuch do samorozvytku uspishnoho pedahoha [Partnership interaction between teacher and students is the key to self-development of a successful teacher]. *Ridna shkola – Native school*, no. 1–2, pp. 39–41 [in Ukrainian].

4. Iepikhina M. (2022). Sutnist ta struktura hotovnosti maibutnoho vchytelia do partnerskoi vzaiemodii v pochatkovii shkoli [The essence and structure of the future teacher's readiness for partnership interaction in primary school]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika: zbirnyk naukovykh prats – Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy: collection of scientific works,* no. 38 (2), pp. 36–43 [in Ukrainian].

5. Kuzemko L.V. (2021). Dosvid formuvannia hotovnosti do partnerskoi vzaiemodii u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [The experience of forming readiness for partnership interaction among future primary school teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, no. 78, pp. 198–203 [in Ukrainian].

6. Myronova S.P. (2020). Nova ukrainska shkola : osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu uchniv pochatkovoi shkoly v inkliuzyvnykh klasakh [The new Ukrainian school: peculiarities of the organization of the educational process of primary school students in inclusive classes] : navchalno-metodychnyi posibnyk – educational and methodological manual. Ternopil : Aston [in Ukrainian].

7. Buiniak M.H. (2021). Psykholohichni aspekty partnerskoi vzaiemodii subiektiv inkliuzyvnoho navchannia [Psychological aspects of partner interaction of subjects of inclusive education]. *International scientific and practical conference "Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning": conference proceedings*, February 26–27, 2021. Vol. 1. Riga, Latvia: "Baltija Publishing". pp. 85–89 [in Ukrainian].

8. Polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z OOP v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity [Regulations on the team of psychological and pedagogical support of a child with special needs in an institution of general secondary and preschool education]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti [in Ukrainian].

9. Kolupaieva A. A., Danilavichiute E. A., Lytovchenko S. V. (2012). Profesiine spivrobitnytstvo v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi [Professional cooperation in an inclusive educational institution]: navchalno-metodychnyi posibnyk – educational and methodological manual. Kyiv: Publishing house «A.S.K.» [in Ukrainian].

10. Diatlenko N.M., Sofii N.Z., Martynchuk O.V., Naida Yu.M. (2015). Asystent uchytelia v inkliuzyvnomu klasi [Teacher's assistant in an inclusive class]: navchalno-metodychnyi posibnyk – educational and methodological manual. Kyiv: Publishing house «Pleiady» [in Ukrainian].

11. Myronova S.P., Oliinyk T.H. (2016). Orhanizatsiia roboty asystenta vchytelia inkliuzyvnoho klasi [Organization of the work of a teacher's assistant in an inclusive class]. *Zastupnyk dyrektora shkoly – Deputy director of the school,* no. 6, pp. 55–61 [in Ukrainian].

12. Kohan O.V. (2019). Orhanizatsiini zasady diialnosti asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu klasi [Organizational principles of the activity of a teacher's assistant in an inclusive class]: metodychnyi posibnyk – methodical manual. Kharkiv: «Drukarnia Madryd» [in Ukrainian].

УДК 376.2.016:81-028.31
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.4

ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ МОВЛЕННЄВИХ ВМІНЬ У ДІТЕЙ З КОМБІНОВАНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Галецька Юлія Вячеславівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ORCID ID: 0000-0001-8096-3242
Researcher ID: AIA-8608-2022

В статті описано результати дослідження сформованості мовленнєвих вмінь у дітей з комбінованими порушеннями. Розмаїття мовлення навколишніх, що чує дитина, вона вибирає, засвоює і створює необхідне їй для розв'язання комунікативних завдань, які постають перед нею у зв'язку з особливостями життєдіяльності на даному етапі розвитку. Саме розвиток комунікативної діяльності визначає розвиток мовлення, а не навпаки. Так, мовлення, однакових за віком дітей, але різних за рівнями розвитку спілкування, істотно різняться. Мовлення дітей, які мають різний вік, але перебувають на одному рівні комунікативної діяльності, приблизно однакове за лексичним складом, складністю граматичного оформлення і розгорнутістю речень. Це пояснюється тим, що типові для певного рівня розвитку спілкування комунікативні завдання визначають вибіркове сприймання і привласнення дітьми різних особливостей мовлення, яке вони чують. Відповідно до типових комунікативних завдань діти з різними формами спілкування визначають і засвоюють в даному мовному матеріалі різні лексичні та граматичні особливості. Отже, для розвитку мовлення дитини недостатньо пропонувати їй лише різноманітний мовний матеріал, необхідно ставити перед дитиною нові завдання спілкування, що вимагали б нових мовленнєвих засобів спілкування.

З'ясовано, що у дітей з комбінованими порушеннями спостерігається недорозвиток змістовної сторони мовлення та вимови звуків, лексико-граматичного складу мови, словника. Такі розлади мовлення виникають внаслідок глибоких порушень зору, спричинених порушенням зорового аналізатора, також прослідковується ранній недорозвиток мовлення. Для більшості дітей експериментальної групи була характерна низька пізнавальна активність, оскільки діти майже не ставили запитань; мовлення дітей дещо сповільнене; власна мовленнєва ініціатива виникає вкрай рідко. На поставлені запитання дошкільники відповідали із затримкою, не завжди влучно, спрощеними мовленнєвими конструкціями. Спостерігалась обмеженість дітей у виборі лексики, особливо дієслів. Діти не показували зацікавленості у мовленнєвих контактах як під час прогулянок, так і під час ігрової діяльності. Загалом дошкільники з комбінованими порушеннями недостатньо орієнтуються в ситуаціях спілкування, обумовлених певними видами діяльності.

Ключові слова: *мовленнєвий розвиток, мовленнєві вміння, дошкільники, комбіновані порушення.*

Haletska Yuliya. Study of the formation of speech skills in children with combined disabilities

The article describes the results of the study of the formation of speech skills in children with combined disorders. The variety of speech heard by the child, he chooses, assimilates and creates what he needs to solve the communicative tasks that appear before him in connection with the peculiarities of life at this stage of development. It is the development of communicative activity that determines the development of speech, and not vice versa. Thus, the speech of children of the same age, but different levels of communication development, differ significantly. The speech of children who are of different ages, but are at the same level of communicative activity, is approximately the same in terms of lexical composition, the complexity of grammatical design, and the length of sentences. This is explained by the fact that communicative tasks typical for a certain level of communication development determine selective perception and appropriation by children of various features of the speech they hear. According to typical communicative tasks, children with different forms of communication identify and assimilate various lexical and grammatical features in this language material. Therefore, for the development of a child's speech, it is not enough to offer him only a variety of language material, it is necessary to set new communication tasks for the child, which would require new speech means of communication.

It was found that children with combined disorders have an underdevelopment of the meaningful side of speech and pronunciation of sounds, the lexical-grammatical composition of the language, and the dictionary. Such speech disorders arise as a result of profound visual disturbances caused by a visual analyzer disorder, and early speech underdevelopment is also observed.

Most of the children in the experimental group were characterized by low cognitive activity, as the children almost did not ask questions; children's speech is somewhat slowed down; own speech initiative occurs extremely rarely. The preschoolers answered the questions with a delay, not always accurately, with simplified speech constructions. Children's limitations in vocabulary selection, especially verbs, were observed. Children did not show interest in speech contacts both during walks and during play activities. In general, preschoolers with combined disorders are not sufficiently oriented in communication situations caused by certain types of activities.

Key words: *speech development, speaking skills, preschoolers, combined disorders.*

Вступ. Діагностика мовлення дошкільника, і особливо організація допомоги з боку дорослих, вимагають урахування найрізноманітніших, однак значущих характеристик психіки, які надають дитині саму можливість мовленнєвої комунікації. Дитина постійно перебуває в ситуації становлення психічних якостей, в ситуації одночасного розвитку як форм так і засобів спілкування. Пропоновані параметри мовленнєвого ставлення дошкільника представлені в позиції комунікативного підходу до розвитку засобів мовлення.

Принциповою позицією цього підходу є твердження про те, що міжособистісна взаємодія – основа взаєморозуміння. Неможливо зрозуміти іншу людину поза особистісних контактів з нею. Мета і результат мовної взаємодії – розуміння, яке відбувається лише за умови, коли реалізуються міжособистісні відносини між людьми. Будь-які мотиви спілкування (особистісні, діяльнісні, пізнавальні) вимагають для реалізації вказаної мети міжособистісного контакту і відбору необхідних засобів [4].

З позицій логопедичної діагностики, мовлення дітей з комбінованими порушеннями характеризується як системне недорозвинення і має тяжкий чи середній ступінь прояву [1]. Згідно наукових досліджень Є. Соботович, В. Тищенка та інших, за наявності інтелектуального порушення, затримки психічного розвитку порушуються загально-функціональні механізми мовленнєвої діяльності. Це призводить до первинних порушень у формуванні вербальних дій та мовленнєвих операцій, які опосередковані пізнавальною діяльністю [9]. Відповідно, корекційна робота логопеда з розвитку мовлення у дошкільників з комбінованими порушеннями повинна включати змістові напрямки зі стимуляції пізнавальних функцій.

Поряд з цим, О. Давидова наголошує на обов'язковому включенні сенсорних дій у процес корекції тяжких форм мовленнєвих розладів у дошкільників. Дослідниця переконує, що на основі сенсорних дій (обстеження зором, дотиком, слухом) відбувається формування у дітей узагальнених прийомів набуття систематизованих знань [3]. У випадку наявності у дітей порушень сенсорних функцій, зокрема зорових порушень, постає проблема стимуляції у них пізнавальних процесів, в тому числі їхньої сенсорної основи.

Матеріали та методи. Під час проведення першого етапу експериментальної роботи ми намагалися, щоб вивчення було повним, досконалим і дійовим завдяки застосування різних методів, об'єднаних у систему, що дозволяло у звичних умовах поведінки і діяльності дитини всебічно виявити стан її мовленнєвого розвитку. Нами було використано спостереження, ігри, бесіди, доручення.

Ситуації стимульованого мовлення створювалися з метою реалізації потенційних властивостей елементів мови в мовленні, використання їх відповідно до мети висловлювання й вимог певної мовленнєвої ситуації, створеної логопедом. Для ситуації стимульованого мовлення добиралися слова, що відповідають таким критеріям: комунікативна доцільність утворення нового слова; подальша необхідність утвореного слова для засвоєння змісту уявлень, рекомендованих чинними програмами; частота використання граматичної категорії в мовленні дорослого, із яким спілкується дитина; віднесеність слова до загальновживаної лексики, його доступність за фонетичними, лексичними, граматичними особливостями (за складністю граматичних форм); врахування рівня оволодіння мовою дітьми певної вікової категорії, певного діагнозу; значущість певної граматичної категорії для подальшого усвідомлення дітьми смислу мовлення та художніх творів; добір слів, які належать до різних частин мови.

У якості експериментальної групи (далі – ЕГ) нами була визначена група дітей дошкільного віку (шостого і сьомого років життя) у кількості 12 чоловік, у яких згідно висновків ІРЦ були наявні комбіновані порушення. У усіх дошкільників досліджуваної групи спостерігається поєднання інтелектуальної неповноцінності, патології зорового аналізатора, загального недорозвинення мовлення; у чотирьох дітей даної групи поряд з попередніми порушеннями наявний патологічних стан опорно-рухового апарату (артрогрипоз нижніх кінцівок).

Для проведення обстеження було введено 5-бальну систему оцінювання результатів. За умов правильного виконання завдань дитина повинна одержати 325 балів. Показники визначення рівня розвитку мовлення мали такий вигляд:

– високий рівень (5 балів) – дитина самостійно виконала всі завдання;

– достатній рівень (4 бали) – дитина 3 завдання виконала самостійно, інші – після уточнень з боку дорослого;

– середній рівень (3 бали) – дитина самостійно виконала 2 завдання після уточнень з боку дорослого;

– рівень нижче середнього (2 бали) – дитина самостійно виконала 1 завдання після уточнень з боку дорослого;

– низький рівень (1 бал) – дитина завдання самостійно не виконала, потребує уточнень з боку дорослого перед виконанням інших завдань;

– критичний рівень (0 балів) – відмова від виконання завдання.

Мета даного обстеження – перевірити номінативну функцію мовлення дітей з комбінованими порушеннями, творення присвійних, якісних, відносних прикметників, уміння складати фрази (речення) за картинками.

В першому завданні логопед пропонував дитині назвати картинки за порядком і відповідати тільки одним словом (рис. 1). Для обстеження пропонувався такий стимульний матеріал (картинки):

1. Годинник, сходи, крокодил, окуляри, колесо, каструля.
2. Олівець, сито, свічка, ліжко, лопата, пилосос.
3. Пальто, кермо, прищіпка.

Критерії оцінювання якості виконання завдання: 5 – точне називання; 4 – пошук із знаходженням правильного називання; 3 – неправильна граматична форма слова; 2 – спотворення звуко-складової структури слова; 1 – далека словесна заміна; 0 – відмова від виконання завдання.

Максимальна оцінка – 75 балів.

Другим завданням було називання дії за картинками (див. рис. 2). Логопед пропонував дитині сказати одним словом, що роблять персонажі на картинках. Пропонувався такий стимульний матеріал (картинки):

Хлопчик (одягає, копає, підмітає), дівчинка (плаче, в'яже, прив'язує).

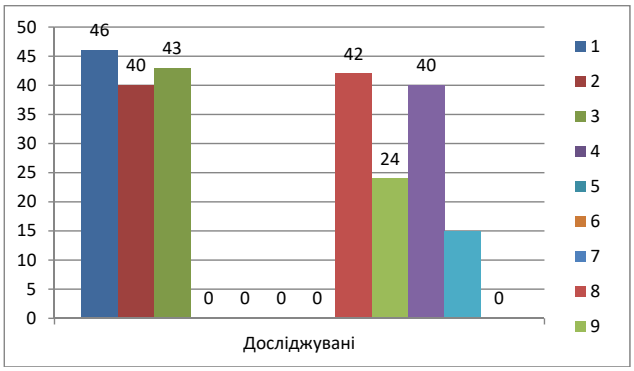

Рис. 1. Називання картинок за порядком одним словом

Мама (годує, прасує, вишиває), хлопчик (будує, рубає, набирає (черпає).

Качка плаває, хлопчик малює, дівчинка пере.

Оцінка виконаних завдань: 5 – точне називання; 4 – пошук із знаходженням правильного називання; 3 – неправильна граматична форма слова; 2 – спотворення звуко-складової структури слова; 1 – далека словесна заміна; 0 – відмова від виконання завдання.

Максимальна оцінка – 75 балів.

Третім завданням було утворення присвійних прикметників від іменників за допомогою запитань типу: «Якщо в собаки лапа собача, то у вовка – чия?» (див. рис. 3).

Орієнтовний лексичний матеріал: 1. У ведмедя. 2. У лева. 3. Дзьоб у качки? 4. Пір'я у гуски? 5. Гніздо у орла? 6. Пух у лебедя? 7. Молоко у корови? 8. Хвіст у риби? 9. Вухо у ведмедя? 10. Голки у їжака?

Оцінка виконаних завдань: 5 – правильна форма; 4 – самостійна корекція; 3 – корекція після допомоги дорослого; 2 – дві-три неправильні форми слова; 1 – далека словесна заміна; 0 – відмова від виконання завдання. Максимальна оцінка – 50 балів.

Четверте завдання – утворення якісних прикметників. Логопед пропонує дитині завдання типу: «Скажи, за хитрість називають хитрим, а за жадібність?» (див. рис. 4).

Орієнтовний лексичний матеріал: За боязкість? За брехню? За доброту? За терпіння? За чесність? За примхливість? Якщо вдень мороз, то день який? Якщо дощ? Якщо вітер? Якщо сонце?

Оцінка виконаних завдань: 5 – правильна форма; 4 – самостійна корекція; 3 – корекція після допомоги дорослого; 2 – дві-три неправильні форми слова; 1 – далека словесна заміна; 0 – відмова від виконання завдання. Максимальна оцінка – 50 балів.

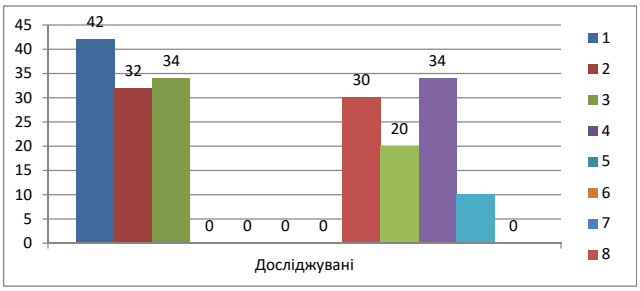

Рис. 2. Називання дій за картинками

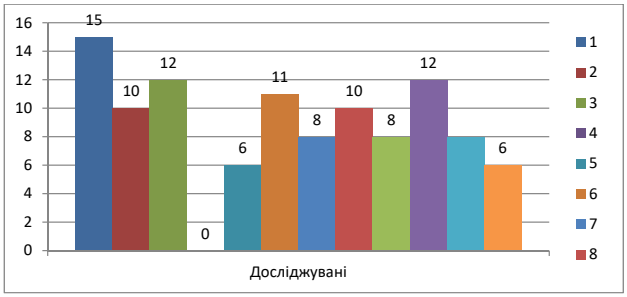

Рис. 3. Утворення присвійних прикметників від іменників за допомогою запитань

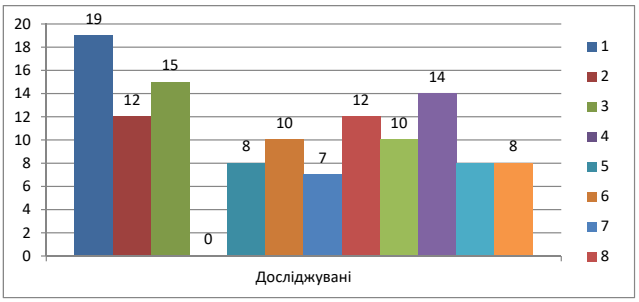

Рис. 4. Утворення якісних прикметників

П'яте завдання – утворення відносних прикметників. Логопед пропонує дитині завдання типу: «Скажи, якщо варення з малини – малинове, то варення з вишні – яке?» (див. рис. 5).

Орієнтовний лексичний матеріал: Пиріг з груші? Кисіль з журавлини? Варення з яблук? Салат з моркви? Варення із сливи? Суп із грибів? Лялька із соломи? рукавички із шкіри? Гора із льоду? Сережка з осики?

Оцінка виконаних завдань: 5 – правильна форма; 4 – самостійна корекція; 3 – корекція після допомоги дорослого; 2 – дві-три неправильні форми слова; 1 – далека словесна заміна; 0 – відмова від виконання завдання. Максимальна оцінка – 50 балів.

Шосте завдання – складання фраз за картинками. Логопед пропонує сказати дитині, що намальовано на картинці (рис. 6).

Стимульний матеріал (картинки): 1. Дівчинка поливає квіти. 2. Дівчинка ловить метелика. 3. Хлопчик забиває цвях. 4. Тато несе сумку. 5. Кошеня хлепче

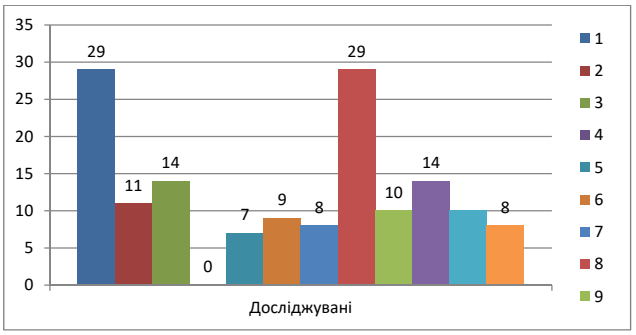

Рис. 5. Утворення відносних прикметників

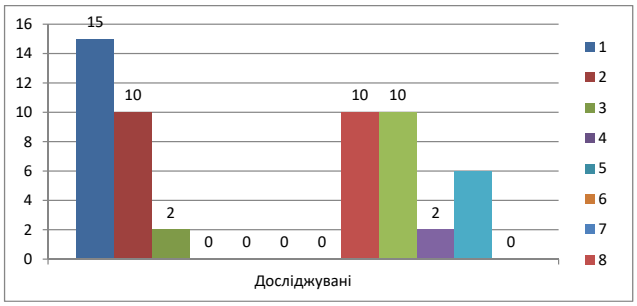

Рис. 6. Складання фраз за картинками

молоко. Оцінка виконаних завдань: 5 – правильне виконання; 4 – пропуск членів речення; 3 – неправильний порядок слів; 2 – не грубі аграматизми; 1 – поєднання декількох помилок із попередніх пунктів; 0 – грубі аграматизми. Максимальна оцінка за побудову фраз усіх видів – 25 балів.

Результати дослідження. Відповідно у балах рівні сформованості мовленнєвих вмінь дітей з комбінованими порушеннями розподілені таким чином:

- високий рівень – 273–325 балів;
- достатній рівень – 218–272 бали;
- середній рівень – 163–217 балів;
- рівень нижче середнього – 109–162 бали;
- низький рівень – 55–108 балів;
- критичний рівень – 0–54 бали.

У жодної дитини не діагностовано високого та достатнього рівня сформованості мовленнєвих вмінь (0%), середній рівень у 8% дітей, нижче середнього у 33% дітей, низький рівень – 17%, критичний рівень – 42% дітей. На рисунку 7 показані рівні сформованості мовленнєвих вмінь дітей з комбінованими порушеннями дошкільного віку.

Отримані результати вказують на суттєві розбіжності стану мовленнєвої діяльності у дітей ЕГ. Такі вправи, як «Що у групі?», «Що на вулиці?», «Що в торбинці?» виявили уявлення сліпих дітей про предмети, які наповнюють знайомий їм простір (іграшки, мебель, посуд, одежа). Обидві дитини правильно назвали добре знайомі їм іграшки (лялька, машина, кубики, колиска, дитячі меблі та посуд), одяг (колготи, сукня, сорочка, штани, шапка, рукавички, куртка), недостатньо знайомі предмети тільки за допомогою дорослого. Дієслівний словник перевірявся у цих дітей в дидактичних іграх та вправах «Хто як рухається?», «Хто що робить?», в практичній діяльності «Що робили?», «Що будемо робити?». Діти показали позитивний результат тільки в називанні тих дієслів, які стосуються їхнього життя в дитячому будинку і носять побутовий характер.

В грі «Скажи який?» сліпі діти обстежували названі предмети, пробували на смак їжу та називали їх якості. Діти вживають такі якісні прикметники, як малий, великий, та деякі смакові якості (солодкий, гіркий).

Отже, дослідження показали, що у 11 обстежених дітей наявні такі частини мови, як іменники, дієслова, прикметники, у однієї дитини частково іменники та дієслова. Але сліпі діти не завжди правильно співвідносили слова і образи предметів, Таким чином, під час стимульованого обстеження був з'ясований активний словник та кількісний склад аналізованих нами частин мови, із чого можна зробити висновок, що рівень розвитку мовлення дітей на низькому рівні.

Суттєвим є те, що під час індивідуального діагностування (у ситуаціях стимульованого мовлення) дитина виконувала завдання за допомогою дорослого. Зауважимо, що нами було передбачено особливий вид допомоги, коли експериментатор з'ясовував, що дитина не може виконати сама, але робить за допомогою дорослого. Саме така форма пропонування завдань дала можливість з'ясувати не тільки рівень, на якому знаходилась дитина, але й що може вона зробити за допомогою дорослого, тобто окреслити зону «найближчого розвитку». За результатами діагностування ми дійшли висновку і про такий важливий компонент, як научуваність, тобто здатність до засвоєння граматичних дотеоретичних знань у співробітництві з дорослим, схильність дитини до допомоги та швидкість засвоєння нових способів дій [7].

На наш погляд, обстеження граматичної будови мовлення дитини дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку без урахування обсягу її лексики неможливе. Назвемо основні методологічні принципи, які було використано для з'ясування розуміння, вживання, застосування дітьми граматичних категорій.

По-перше, нами враховувався комплексний підхід. Це вимога всебічного вивчення та оцінки мовленнєвої діяльності дитини дошкільного віку різними спеціалістами (вихователем, дефектологом, логопедом, методистом). Досягнення такого рівня оцінки можливо у структурі спеціально організованого дослідження, яке дозволяє здійснити обмін діагностичною інформацією, відпрацювати оптимальні методи та прийоми професійної взаємодії (як корекції, так і подальшого розвитку мовлення).

По-друге, цілісний, системний аналіз. Відомо, що розвиток мовлення дитини дошкільного віку тісно

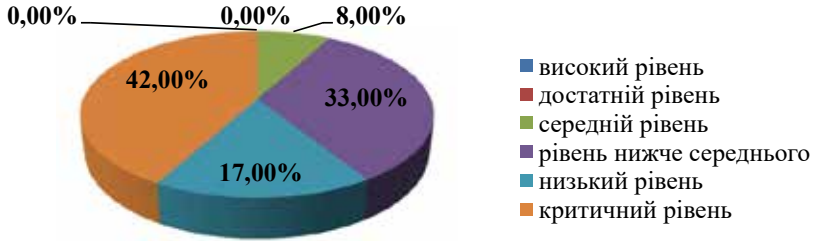

Рис. 7. Рівні сформованості мовленнєвих вмінь у дітей з комбінованими порушеннями

пов'язаний із такими психічними процесами, як: сприймання різної модальності, пам'ять, мислення тощо. Залежно від швидкості формування того чи іншого психічного процесу різниться й діапазон індивідуальних відмінностей у мовленнєвому розвитку. Так, у дитини може запізнюватися формування звуковимови, проте випереджати словниковий запас (як активний, так і пасивний), бути наявні аграматизми тощо. Зважаючи на це, діагностичні методики передбачали дослідження різних сторін мовлення [10].

То-третє, застосовувався принцип динамічного вивчення. Цей принцип ґрунтується на положенні про загальні закономірності розвитку дитини та завданнях актуальної та ближньої зони розвитку. Спираючись на ці положення, ми використали методику співвідносного аналізу, завдяки чому можна робити висновки про ефективність мовленнєвого впливу.

Висновки. Результати дослідження виявились наступними:

– для більшості дітей ЕГ була характерна низька пізнавальна активність, оскільки діти майже не ставили запитань; мовлення дітей дещо сповільнене; власна мовленнєва ініціатива виникає вкрай рідко. На поставлені запитання дошкільники відповідали із затримкою, не завжди влучно, спрощеними мовленнєвими конструкціями. Спостерігалась обмеженість дітей у виборі лексики, особливо дієслів. Діти не показували зацікавленості у мовленнєвих контактах як під час прогулянок, так і під час ігрової діяльності. Загалом дошкільники ЕГ недостатньо орієнтуються в ситуаціях спілкування, обумовлених певними видами діяльності;

– кількісний склад активного словника характеризується суттєвим переважанням іменників, дієслів; прикметники (переважно якісні) й службові частини мови використовувались у незначній кількості. Такий стан словника є недостатнім для побудови зв'язних висловлювань та відображення граматичних і синтаксичних зв'язків;

– у всіх дітей ЕГ було відзначене використання допоміжних невербальних засобів спілкування – міміки, жестів, що вказує на наявність у них пошукової активності у комунікативних ситуаціях і є позитивним показником. У зв'язку з цим, об'єктивним стає конструктивний перегляд організаційних засад логопедичної роботи з розвитку мовлення *у* дошкільників з комплексними порушеннями.

Література:

1. Вавіна Л. Вивчення пізнавальних можливостей учнів зі складним дефектом. Дніпропетровськ: Нива знань, 1999. С. 24–25.
2. Давидова О. Мовленнєвий розвиток у дошкільників із ЗПР, аутизмом, розумовою відсталістю. *Дефектологія*. 2008. №11. С. 21–24.
3. Давидова О. Вплив психофізичних відхилень на стан мовленнєвого розвитку дитини. *Дефектологія*. 2007. №11. С. 49–51.
4. Піроженко Т. Мовленнєве зростання дошкільника. К.: Грайлик, 1999. 38 с.
5. Гудим І., Вавіна Л. Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років: програма розвитку дітей з важкими порушеннями зору від 3 до 6 років. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 106 с.
6. Ремажевська В., Марунич Л. Програми для дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу для дітей зі зниженим зором. Львів: Український бестселер, 2010. 243 с.
7. Синьова Є. Тифлопсихологія. К. : Знання, 2008. 365с.
8. Соботович Є. Нормативні показники мовленнєвого розвитку у його граматичній ланці дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2005. № 2. С. 7–11.
9. Соботович Є., Тищенко В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення старших дошкільників з вадами інтелекту та їх методична реалізація. К. : Актуальна освіта, 2004. 144 с.
10. Тищенко В. Зміст інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності. *Науковий Часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19. Збірник наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. № 3. С. 129–141.

References:

1. Vavina, L. (1999). Vyvchennia piznavalnykh mozhlyvostei uchniv zi skladnym defektom [Study of cognitive abilities of students with a complex defect]. Dnipropetrovsk: Nyva znan, pp. 24–25 [in Ukrainian].
2. Davydova, O. (2008). Movlennievyi rozvytok u doshkilnykiv iz ZPR, autyzmom, rozumovoiu vidstalistiu [Speech development in preschoolers with SEN, autism, mental retardation]. *Defektolohiia – Defectology*, no 11, pp. 21–24 [in Ukrainian].
3. Davydova, O. (2007). Vplyv psykhofizychnykh vidkhylen na stan movlennievoho rozvytku dytyny [The influence of psychophysical abnormalities on the state of speech development of a child]. *Defektolohiia – Defectology*, no 11, pp. 49–51 [in Ukrainian].
4. Pirozhenko, T. (1999). Movlennieve zrostannia doshkilnyka [Speech growth of a preschooler]. K.: Hrailyk, 38 p. [in Ukrainian].
5. Hudym, I., Vavina, L. (2014). Prohramno-metodychnyi kompleks rozvytku nezriachykh ditei vid narodzhennia do 6 rokiv: prohrama rozvytku ditei z vazhkymy porushenniamy zoru vid 3 do 6 rokiv [Program and methodological complex of development of blind children from birth to 6 years: development program for children with severe visual impairment from 3 to 6 years]. Kirovohrad: Imeks-LTD, 106 p. [in Ukrainian].
6. Remazhevska V., Marunych L. (2010). Prohramy dlia doshkilnykh navchalnykh zakladiv kompensuiuchoho typu dlia ditei zi znyzhenym zorom [Programs for pre-school educational institutions of the compensatory type for children with reduced vision]. Lviv: Ukrainskyi bestseler, 243 p. [in Ukrainian].

7. Synova, Y. (2008). Tyflopsykholohiia [Typhlopsychology]. K. : Znannia, 365 p. [in Ukrainian].

8. Sobotovych, (2005). Y. Normatyvni pokaznyky movlennievoho rozvytku u yoho hramatychnii lantsi dytyny doshkilnoho viku [Normative indicators of speech development in its grammatical link of a preschool child]. *Defektolohiia – Defectology*, no 2, pp. 7–11. [in Ukrainian].

9. Sobotovych, Y., Tyshchenko, V. (2004). Prohramni vymohy do korektsiinoho navchannia z rozvytku movlennia starshykh doshkilnykiv z vadamy intelektu ta yikh metodychna realizatsiia [Program requirements for remedial training on the development of speech of older preschoolers with intellectual disabilities and their methodical implementation]. K. : Aktualna osvita, 144 p. [in Ukrainian].

10. Tyshchenko, V. (2005). Zmist intelektualnoho komponenta movlennievoi diialnosti [The content of the intellectual component of speech activity]. *Naukovyi Chasopys NPU im. M. P. Drahomanova – Scientific Journal of the NPU named after M. P. Drahomanov*. Seriia 19. Zbirnyk naukovykh prats. K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, no 3, pp. 129–141 [in Ukrainian].

УДК 37.043.2-056.2/.3
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.5

ІНКЛЮЗИВНА КУЛЬТУРА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Губарь Ольга Григорівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
ORCID ID: 0000-0003-3640-1490
Scopus Author ID: 57826713400

Пахомова Наталія Георгіївна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
ORCID ID: 0000-0002-8332-8188
Scopus Author ID: 57408163100

Коваленко Віктор Вікторович,
кандидат медичних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
ORCID ID: 0000-0003-2526-6203
Scopus Author ID: 57204589024

Баранець Інна Володимирівна,
доктор філософії (PhD),
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
ORCID ID: 0000-0002-4972-6510
Scopus Author ID: 57826035300

У статті розглядається проблема формування інклюзивної культури учасників освітнього процесу, як основа успішності організації інклюзивного навчання. Шляхом науково-теоретичного аналізу літературних джерел доведено істотне збільшення інтересу науковців до інклюзії та «інклюзивної культури», як невід'ємної складової її успішної реалізації. Проаналізовано погляди вітчизняних науковців на поняттям «інклюзивна культура», визначено її зміст, доведено необхідність її подальшого розвитку та формування в суспільстві гуманного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

Шляхом емпіричного дослідження доведено взаємозв'язок між рівнем сформованості інклюзивної культури та дотичністю учасників освітнього процесу до інклюзії. Результати дослідження, яскраво доводять, що існує різниця в поглядах та рівнях сформованості інклюзивної культури між батьками та учнями, які отримують освіту в умовах інклюзивного навчання та на загальних умовах. Доведено вплив рівня обізнаності батьків з зазначеної проблеми та рівня сформованості їх інклюзивної культури на формування інклюзивної культури учнів та їх контактності з учнями з особливими освітніми потребами.

За результатами проведеного експерименту, визначено основні причини неприйняття осіб з інвалідністю або дітей з особливими освітніми потребами до соціальної взаємодії, які постають на шляху розвитку інклюзивної культури учасників освітнього процесу. Основними перешкодами формування інклюзивної культури визначено: низька поінформованість суспільства щодо основних понять інклюзії та умов реалізації інклюзивної освіти, що викликає негативізм або агресію серед батьківського колективу; наявність суспільних стереотипів та упереджене ставлення до осіб з інвалідністю; недостатній рівень просвітницької роботи в стінах закладів загальної освіти з учасниками освітнього процесу. Намічено подальші шляхи досліджень з метою подолання основних перешкод у формуванні інклюзивної культури учасників освітнього процесу.

Ключові слова: *інклюзія; інклюзивна культура; освітній простір; учасники освітнього процесу; освітній процес.*

Hubar Olha, Pakhomova Nataliia, Kovalenko Victor, Baranets Inna. Inclusive culture in educational space: problems and prospects

The article examines the problem of forming an inclusive culture of participants in the educational process, as a basis for the success of the organization of inclusive education. The scientific and theoretical analysis of the literary sources proved a significant increase in the interest of scientists in inclusion and «inclusive culture» as an integral component of its successful implementation. The views of domestic scientists on the concept of «inclusive culture» were analyzed, its content was determined, and the necessity of its further development and formation of a humane attitude towards children with special educational needs in society was proved.

Empirical research has proven the relationship between the level of formation of an inclusive culture and the involvement of participants in the educational process in relation to inclusion. The results of the study clearly prove the difference in views and levels of formation of an inclusive culture between students and parents who receive education in the conditions of inclusive education and in general conditions. The influence of the level of parents' awareness of the specified problem and the level of formation of their inclusive culture on the formation of the inclusive culture of students and their contact with students with special educational needs has been proven.

According to the results of the experiment, the main reasons for not accepting persons with disabilities or children with special educational needs for social interaction, which stand in the way of the development of an inclusive culture of participants in the educational process, have been identified. The main obstacles to the formation of an inclusive culture are defined as: low public awareness of the basic concepts of inclusion and the conditions for the implementation of inclusive education, which causes negativism or aggression among the parent team; existence of social stereotypes and prejudiced attitude towards persons with disabilities; insufficient level of educational work within the walls of general education institutions with participants in the educational process. Further avenues of research are planned in order to overcome the main obstacles in the formation of an inclusive culture of participants in the educational process.

Key words: *inclusion; inclusive culture; educational space; participants in the educational process; educational process.*

Вступ. В умовах сучасного освітнього простору, не зважаючи на законодавчо обґрунтовану доступність до освіти осіб з особливими освітніми потребами (далі ООП), актуальним залишається питання популяризації, розповсюдження та закріплення знань про «інклюзію» й дітей, які можуть бути залучені до неї, оскільки серед учасників освітнього процесу та сучасного суспільства в цілому не сформованою лишається «інклюзивна культура», як поняття та соціальна категорія.

Інклюзивна культура діє в закладі загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) за умови активного залучення учасників освітнього процесу до створення інклюзивного освітнього середовища та функціонування в ньому. Відтак, кожен учасник освітнього процесу (учні, вчителі, адміністрація, допоміжний персонал і батьки) має відчувати власну причетність, реалізувати потенціал та прагнути до власного внеску в життя школи.

Розуміння інклюзивної культури збагачує шкільну спільноту новим досвідом, перспективами та талантами. Інклюзивна культура вимагає від учасників освітнього процесу зміни ставлення до дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП) та передбачає розробку політики та практик сприяючих навчанню та розвитку всіх дітей, незалежно від їх індивідуальних особливостей.

Відтак, формування інклюзивної культури є важливим завданням, особливо в інклюзивному освітньому просторі, оскільки сприяє успішному навчанню та розвитку учнів, їх особистостей та створенню дружнього й безпечного середовища в умовах ЗЗСО.

Таким чином, метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування необхідності формування обізнаності і прийняття інклюзії та інклюзивної культури в учасників освітнього процесу, визначення основних проблем та викликів у процесі її формування.

Матеріали і методи. Для реалізації мети дослідження *використано наступні методи:* аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових поглядів з досліджуваної проблеми для з'ясування основних труднощів формування інклюзивної культури в освітньому середовищі; спостереження, бесіди з метою збору психолого-педагогічної інформації про особливості сприйняття учнями інклюзивного класу учнів з особливими освітніми потребами; анкетування учасників освітнього процесу в ЗЗСО для отримання кількісно-якісних показників для аналізу стану сформованості інклюзивної культури.

Результати дослідження. Вивченню проблеми впровадження інклюзивної культури та інклюзивної компетентності фахівців психолого-педагогічного профілю присвячені праці вітчизняних науковців: С. Альохіної, О. Боряк, І. Дмитрієвої, А. Єкушевська, М. Колокольцева, Н. Пахомової, Є. Попової, С. Миронової, Т. Качалової, А. Шеманов та ін. [1, 2, 6, 13, 12, 17]. Значний науковий внесок зробили зарубіжні дослідники, серед яких, М. Воган, Т. Бут, М. Ейнскоу, Дж. Корбетт, М. Дарсі, Г. Зіглер, М. Форест, Н. Клегг, Д. Бішоп, Б. Крауф, Д. Річлер, Д. Кларк, Д. Фрайз, Д. Попойнт [4, 5, 13, 14, 15, 16, 17].

Аналізуючи наукову літературу, варто відзначити наявне збільшення інтересу науковців до інклюзії та «інклюзивної культури», як невід'ємної складової її реалізації. Шеманов А., Попова Н., Єкушевська А., розглядаючи інклюзію в культурній перспективі, зосереджуються на особливих культурних потребах людей з обмеженими можливостями, вказують на необхідність створення середовища, яке сприятиме включенню та інтеграції людей з інвалідністю [17].

Ярська В. та Ярська-Смирнова Е. відзначають, що досягнення рівних можливостей забезпечується спеціальними механізмами соціальних інститутів освіти, права та шляхом поширення суспільних цінностей [2]. Романов П., Яковлєва В. розглядаючи механізми формування корпоративної інклюзивної культури у комплексі створення заходів, правил і дій вбачають умови створення середовища де розмаїття потреб і цінностей сприяє успіху [18]. У психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених соціально-освітній інклюзії, робляться спроби виявити та описати компонентну структуру інклюзивної культури. В посібнику Т. Бута та М. Ейнскоу інклюзивна культура розуміється як прийняття інклюзивних цінностей, реалізація інклюзивної політики та інклюзивної практики [2].

С. Альохіна, потребу в трансформації освітнього ціннісно-понятійного поля в контексті інклюзивної культури, визначає в наступних проявах інклюзивної культури: готовність «включатися» в процес взаємодії з іншими, відкритість до спілкування, бачення потреби змінюватися, вміння приймати особливості та відмінності інших [1]. Хитрюк В. розглядаючи інклюзивну

культуру, як інтегративну особистісну якість, із сформованими цінностями, які дозволяють ефективно працювати в інклюзивній освіті. Синяєвська А. досліджуючи структуру інклюзивної культури, виокремлює п'ять основних компонентів [5].

Багдуєва К., Гаджиєв І., Гаджиєв Ф. трактують інклюзивну культуру, як систему принципів і цінностей загальних для групи систем поглядів, правил, установок, цінностей і поведінки структура [5]. Старовойт Н., розглядаючи інклюзивну культуру, пропонує модель айсберга. Виділені поверхневі особливості освітнього простору, матеріально-технічної бази, застосовуваних педагогічних технологій; підводні цінності, переконання, норми в освітньому процесі, переконання членів організації, стандартні процедури й режими поведінки та глибинні – основні теоретичні, фундаментальні положення інклюзивної освіти [10].

Тихомирова Е. та Шадрова Є. розглядають інклюзивну культуру, як складову організаційної культури закладу освіти, яку необхідно відокремлювати від інклюзивної культури окремих суб'єктів освітнього процесу (педагогів, учнів, батьків). Виходячи з ідеї інклюзивної культури, автори склали анкету, яка показала необхідність формування інклюзивної спільноти та прищеплення інклюзивних цінностей [7].

Альохіна С. та Шеманов А. також описують інклюзивну культуру, як організаційну культуру, яка сприяє, як успішній реалізації цілей організації та створенню інклюзивного середовища, в якому основні переконання її учасників сприяють реалізації цінностей інклюзії [8]. Готовність педагогів до інклюзивного навчання, досліджувала В. Понікарова, наголошує на ціннісному, мотиваційно-емоційному ставленні педагогів до інклюзії, яке реалізується через типологію копінг-поведінки у професійній діяльності [9].

Посилаючись на погляди сучасних дослідників, ми можемо спиратися на визначення поняття «інклюзивна культура» запропоноване Т.Бут. «Інклюзивна культура орієнтується на принципи рівності, справедливості та поваги до гідності кожної людини. Вона пропагує ідею, що кожен має право на доступ до рівних можливостей, незалежних від свого статусу, національності, етнічності, релігії, стану здоров'я, віку, статусу чи будь-якої іншої характеристики. Інклюзивна культура покликана забезпечити активну підтримку та визнання різних потреб і здібностей людей, а також забезпечити адаптацію середовища, сприяти взаєморозумінню, співробітництву та співпереживанню між людьми з різних груп і категорій» [4, с. 119].

Відтак, інклюзивна культура – це концепція, яка сприяє створенню середовища, де всі люди, незалежно від особистісних характеристик і потреб, можуть почуватися поважними і визнаними. Це поняття визнає різноманітність людей і ставить за мету усунення бар'єрів, які заважають повній участі кожної особи в суспільстві [4, с. 118].

Аналіз проведених досліджень доводить, що інклюзивна культура є фундаментальною основою формування культури інклюзивного суспільства, в якому різноманітність потреб враховується та підтримується суспільством. Досвід визначення та вивчення інклюзивної культури показує, що структура обговорюваної категорії включає дві великі складові, перша з яких відноситься до організаційних умов, друга – до культури співробітників організації. Водночас ступінь сформованості інклюзивної культури тільки входить у науковий дискурс і потребує детального обговорення та вивчення [20].

Оскільки важливість інклюзії все глибше усвідомлюється сучасним суспільством, підтвердженням чого є її функціонування, як загально визнаної та доступної в суспільстві відповідно до чинних постанов та положень серед яких Закон України від 05.06.2014 № 1324-VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання», Указ Президента України № 344/2013 від 25 березня 2013 р. «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», постанова КМ України від 15.09. 2021 № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», які доводять право на загальну доступність та обґрунтовують необхідність навчання осіб з ООП в різних типах закладів освіти [14, 15, 16].

Відтак особливого значення набуває і формування інклюзивної культури з метою якісного, успішного навчання дітей з особливими потребами в умовах закладів освіти. Тому формування інклюзивної культури, як складової, спрямованої на створення середовища, в якому кожна людина відчуває себе включеною, важливою і прийнятою є основою успішного функціонування інклюзивної форми освіти в нашому суспільстві.

Відповідно до зазначених умов необхідним є визначення стану сформованості інклюзивної культури та визначення глибини обізнаності учасників освітнього процесу в даному питанні та орієнтування в основних поняттях. Таким чином, актуальності набуває вивчення рівня обізнаності осіб дотичних до інклюзивної форми освіти (батьків) і учнів, щодо рівня їх поінформованості та прийняття особливих освітніх потреб однолітків з ООП та визначення стану сформованості їх «інклюзивної культури». У зв'язку з цім, критеріями сформованості інклюзивної культури в учасників освітнього процесу виступили теоретико-пізнавальний та емоційно-гуманний з відповідними показниками: сформованість знань про інклюзію та психофізичні особливості розвитку осіб з особливими освітніми потребами, толерантне та гуманне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, готовість за потреби допомоги дітям із ООП та їх родинам.

Дослідження здійснювалось у три етапи:

1. Підготовчий – проведення аналізу наукових джерел з метою визначити ключових підходів та завдань дослідження. Розробка анкет для роботи з учасниками освітнього процесу.

2. Дослідницький – організація дослідження та робота з респондентами, визначення рівня знань і розуміння інклюзії та інклюзивної культури серед батьків учнів.

3. Фінальний – аналіз результатів емпіричного дослідження, підведення підсумків та визначення перспектив подальшого дослідження.

На підготовчому етапі, спираючись на аналіз наукових джерел визначено спосіб збору інформації та коло респондентів. До респондентів увійшли батьки та діти інклюзивних класів, як учасників освітнього процесу. Анонімне анкетування з використанням інноваційних технологій (дистанційно) обрано, як найбільш ефективний, прозорий, дієвий та доступний спосіб збору інформації, спираючись на результати можна визначити напрями подальшої роботи. Зміст запитань і спосіб надання відповідей носив поступовий характер, опитування було заплановано завчасно та відбувалося поетапно.

На дослідницькому етапі здійснено збір інформації у формі анонімного опитування серед респондентів (батьків учнів початкових класів з інклюзивною формою навчання) на базі закладів загальної освіти міста Полтава. Для зручності обрахунку та збору інформації анкетування було розроблено на платформі Google. У дослідженні брало участь 108 респондентів. В опитуванні взяли участь батьки 4-х класів різних навчальних закладів, серед яких були класи з інклюзивною формою навчання. Опитування передбачало відповіді респондентів (батьків) на питання в межах загальної обізнаності в інклюзії, її основних термінологічних складових, сформованості уявлення про інклюзивну культуру. Учасникам опитування пропонувалось 3 варіанти відповіді (так, звісно; чула але не впевнена (ний) що це; вперше чую).

Фінальний етап дав можливість проаналізувати основні результати. Відповідно до отриманих відповідей вдалося узагальнити отримані результати.

Створені анкети адресовані були для різних груп реципієнтів. Перша анкета адресована батькам, друга учням інклюзивних класів для залучення представників різних груп шкільної громади, що надало можливість з'ясувати різнобічні погляди на досліджувану проблему.

Питання закритого типу «Чи знайоме для Вас таке поняттям, як «інклюзія»?» спрямоване на виявлення загальної обізнаності та розуміння терміну «інклюзія». Було виявлено, що більшість опитуваних батьків показали недостатній рівень обізнаності в даному терміні, адже вперше почули про таке поняття (38,5%); чули про термін, але не точно знають, що він означає (38,5%); ознайомлені з поняттям «інклюзія» (23,1%).

Отож, таким чином, ми визначили що більша частина опитаних респондентів не ознайомлені з ключовим поняттям «інклюзія».

Наступним питанням закритої форми стало «Чи знаєте Ви, що таке інклюзивна освіта та що таке «інклюзивна культура»? Питання сформульовано таким чином, щоб дізнатись, чи існує взагалі та який рівень знань і розуміння понять «інклюзивна освіта» та «інклюзивна культура» серед батьків учнів інклюзивних класів. Більшість респондентів відповіли, що ознайомлені з даними термінами, але не повністю розуміють їх значення (46,2%); вперше почули про інклюзивну культуру та інклюзивну освіту (30,8%) опитуваних; знають та чули про дані терміни (23,1%) батьків.

При складанні анкети актуальним та важливим стало питання «Як Ви ставитесь до ідеї розвитку інклюзивної освіти?». 15,4% батьків підтримали дану ініціативу; 30,8% відповіло, що їх не цікавить розвиток інклюзивної освіти; 53,8% респондентів вказали, що їх дане питання абсолютно не цікавить.

Проаналізувавши відповіді на 3 питання анкети «Як ви ставитесь до розвитку інклюзивної освіти?», ми дійшли висновку, що низька обізнаність у сфері інклюзії та інклюзивної освіти породжує повну інертність у формуванні розвитку інклюзії на всіх рівнях суспільного життя, що негативно впливає на розвиток інклюзивної культури.

Відповідно наступне запитання стосувалося безпосередньо учасників освітнього процесу і було сформульовано таким чином: «Чи чули Ви або можливо були ознайомлені з терміном «дитина з особливими освітніми потребами»? 30,8% респондентів ознайомлені з даним терміном; 23,1% ознайомлені на особистому досвіді; 46,2% відповіли, що ніколи не чули про таке поняття.

П'яте питання сформульоване наступним чином: «Ви заперечуєте навчання в одному класі дитини з особливими освітніми потребами зі своєю дитиною?». Серед всіх опитаних, лише 15,4% батьків не заперечують спільне навчання дітей з нормотиповим розвитком та дітей з ООП; 53,8% сумніваються, щодо присутності в класі дітей з ООП; 30,8% категорично проти, щоб діти з ООП навчалися в класі, де навчаються діти з нормотиповим розвитком.

Ми запропонували запитання, яке стосувалося успішності дітей в інклюзивному класі: «На вашу думку, як вплине на успішність класу спільне навчання дитини з ООП та інших дітей?» 15,4% батьків переконані, що присутність в класі дитини з ООП абсолютно не впливає на успішність навчання інших учнів; 46,2% батьків вважають, що учні не отримуватимуть належної уваги вчителя, бо більшу увагу він зосереджуватиме на дитині з ООП; 38,5% респондентів відповіли, що спільне навчання з дітьми з особливими освітніми потребами абсолютно неприпустиме для інших учнів.

Відтак, можна стверджувати що більшість учасників опитування не готові прийняти нові виклики, які утворюються в освітньому середовищі.

Відповідаючи на питання «Чи вважаєте Ви за правильне те, що дітям з особливими освітніми потребами необхідно навчатися виключно в спеціальних закладах?» 23, 1% батьків дали відповідь, що це порушує права дітей; 30,8% не визначилися з правильним варіантом відповіді; 46,2% переконані, що дітям з особливими освітніми потребами необхідно навчатися виключно в спеціалізованих закладах.

До анкети були включені також питання наступного змісту: «Як Ви вважаєте чи позитивно впливає колектив класу на дитину з особливими потребами?». 23,1% відповіли, що колектив класу позитивно впли-

ватиме на дитину з особливими освітніми потребами та сприятиме подальшому розвитку учня з ООП; 38,5% респондентів засумнівалися, яким чином відповісти на питання; 38,5% респондентів переконані, що на дитину з ООП дружня атмосфера класу аж ніяк не впливатиме.

Під час проведення анкетування фінальним запитанням стало: «На вашу думку, чи варто впроваджувати інклюзивну освіту в кожному загальноосвітньому закладі України?». 23,1% респондентів проголосували за те, що впровадження інклюзивної освіти на сьогоднішній день є важливим та необхідним; 46,2% – вказало, що їх не цікавить дана тематика; 30,8% батьків зазначили, що вони категорично проти впровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах. Тобто результати свідчать про неготовність суспільства повноцінно впроваджувати інклюзію в освітнє середовище.

Варто зауважити, що анкетування розпочалося з питань загальної обізнаності в інклюзії та основних термінологічних елементів, які часто батьки дітей могли чути, з акцентуванням уваги й на інклюзивну культуру. Оскільки відповіді в опитувальнику для батьків мали закритий характер і передбачали лише три варіанти відповідей, рівні їх обізнаності в основних поняттях інклюзії та рівні сформованість уявлення про інклюзивну культуру, відповідно визначено три рівні: високий (позитивний), середній (нейтральний) та низький (негативний). Підсумовуючи відповіді батьків, їх розподілили на дві групи (перша – діти навчаються в класах на загальних умовах, друга – діти навчаються в класах із дітьми з ООП), що дало можливість здійснити порівняльний аналіз та визначити вплив освітнього середовища на рівень інклюзивної культури батьків та родин в цілому.

Відповіді батьків першої групи продемонстрували достатньо очікувані результати, так 28% (14 батьків із 54) мають високий рівень обізнаності в поняттях та позитивне налаштування на навчання дітей з ООП разом з нормотиповими дітьми, 38% (20 батьків із 54) чули про інклюзію та не до кінця розуміють особливості функціонування її в умовах ЗЗСО, вважають що наявність дитини з ООП не вплине на навчання їх дітей. Не чули про основні поняття, негативно налаштовані на навчання дітей з ООП в класі, відповідно мають низький рівень сформованості інклюзивної культури – 34% (20 учасників).

Батьки другої групи, продемонстрували достатньо неочікувані результати, 38,5% (21 респондентів з 54 осіб) продемонстрували високий рівень обізнаності в основних поняттях інклюзії та позитивне ставлення до дітей з ООП, 40,5% (22 респонденти з 54) продемонстрували середній рівень, тобто знають основні поняття, не замислювались про особливості функціонування в умовах ЗЗСО і не вважають, що діти з ООП впливають на рівень успішності їх власних дітей. Серед учасників даної групи 21% (11 батьків) визнали, що чули поняття і знають про дитину або дітей які навчаються в їх класі, проте вони негативно до цього відносяться. Узагальнені результати дослідження представлено в гістограмі (Див. Рис. 1).

Проаналізувавши отримані результати дослідження ми можемо зробити наступні висновки: більшість опитаних батьків, не мають чітко сформульованих та структурованих знань з інклюзивної освіти та інклюзивної культури не зважаючи на наявність класів з інклюзивною формою навчання в ЗЗСО; наявний рівень знань респондентів дозволяє припустити, що недостатній рівень знань гальмує розвиток формування інклюзивної культури в усіх учасників освітнього процесу.

Запропонована учням анкета мала відкриті питання, на відміну від попередньої анкети для батьків, де відповіді були закритої форми. В опитуванні взяли участь учні 4-х класів і всього склало 46 учасників, які анонімно дали відповіді на 7 запитань.

Другою складовою нашого дослідження стало опитування учнів інклюзивних класів, аналіз яких дозволив з'ясувати ряд актуальних питань і проблем. На перше питання, де зазначалось чи важливий колір шкіри або національність при виборі друга 45% учнів відповіли, що це не важливий фактор для дружби, бо людські якості та чесноти понад усе. 22% опитаних учнів не знали, як відповісти на дане питання та 33% – не хотіли б товаришувати з другом, у якого буде інший колір шкіри, проте не замислювались над його національністю.

Метою другого запитання було з'ясувати, чи впливає на опитуваних дружба чи спілкування з людиною іншої національності. 26% дітей зазначили про «можливі труднощі через незнання мови (мовні бар'єри)», 14% – були не проти спілкування з другом іншої національності, адже в їх розумінні така дружба виявиться

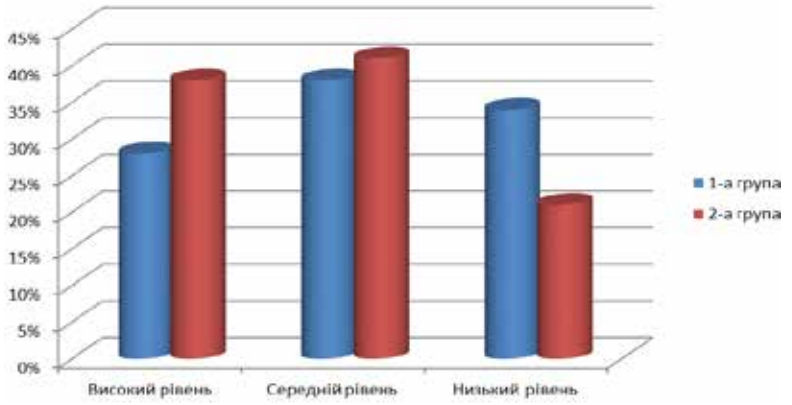

Рис. 1. Стан сформованості інклюзивної культури батьків ЗЗСО з інклюзивною формою навчання

корисною для кожного з них, бо буде можливість дізнатися багато нової інформації». І знайшлися 18% дітей, які не бажають чи ні в якому разі не хотіли б спілкуватися з людьми іншої національності. 3% дітей не мали відповіді на питання, а от решта 39% опитуваних дітей з радістю хотіли б мати друга або товариша іншої національності.

На третє питання, чи припинили б опитувані спілкування з товаришем іншого віросповідання, були отримані такі результати: не припинили б спілкування 47%, бо цей фактор нічого не змінює; сумніваються у своїй відповіді 14,5% учнів; 11% – цікаво спілкуватися з другом відмінного від їхнього віросповідання; 27,5% – припинили б дружити з товаришем, дізнавшись про відмінність віросповідань.

У 4 питанні анкети зазначається про можливу готовність надання підтримки і допомоги учнем інклюзивного класу однокласнику з ООП. А саме, чи готові поступитися місцем за першою партою в класі однокласнику з порушеннями зору. Без сумнівів і з розумінням до проілюстрованої ситуації поставилося 41% опитуваних, при чому погоджуючись уступити місце тому, хто цього потребує більше за інших; 23% не мали відповіді на питання, адже не знали, як би вони вчинили; 36% – не виявили бажання поступитися місцем за першою партою.

П'яте питання мало на меті з'ясування вагомих причин для припинення спілкування учнів 4-х класів з другом/товаришем. Відповіді були різноманітними, але жодна з них не стосувалася осіб з ООП або осіб з інвалідністю. На перший план виносились загальнолюдські цінності та чесноти, при відсутності яких діти не хотіли б дружити надалі.

На 6 запитання діти відповіли, що не уникали б спілкування з особами з інвалідністю тільки через проблеми зі здоров'ям – 31%; вагались у відповіді 22%; 47% – не хотіли б спілкуватися з особами з інвалідністю. Дехто з дітей виразив різні думки на питання, але більшість відповіли, що всі люди, без виключень потребують спілкування та в усіх мають бути друзі. Тобто підхід до даного питання у респондентів був більш творчий, ніж у попередніх запитаннях, що дозволяє більш детально дослідити рівень сформованих цінностей з інклюзивної культури в учнів початкової школи, що взяли безпосередню участь в анкетуванні.

Останнє питання «Чи даються дітям особи з інвалідністю кумедними і чи насміхаються діти з них?». Проаналізувавши відповіді на це питання, ми помітили що відповіді різнились між собою. 38% дітей написали, що ніколи не зможуть насміхатися з людей з інвалідністю, бо ці люди не заслужили такого відношення і їм буде боляче від такого відношення суспільства; 17% – віддали перевагу якимось чином допомагати особам з інвалідністю та підтримувати їх; 22% – відповіли, що люди з інвалідністю іноді здаються кумедними, але вони ніколи не насміхатимуться з них; 15% – ніколи не насміхатимуться з осіб з інвалідністю, адже в них є родичі з подібними проблемами; 8% – написали, що не знають відповіді на це запитання.

Проаналізувавши загальні результати опитування, достатній рівень сформованості знань про осіб з ООП та позитивне ставлення до них сформовано лише у 33% (що складає 15 учнів із 46). Середній рівень знань та нейтральне ставлення до осіб з ООП сформовано у 24% (що складає 11 учнів із 46). На проти вагу позитивному ставленню досить високий процент дітей продемонструвало низький рівень, який характеризується мінімальним об'ємом знань про осіб з ООП та негативним, зневажливим ставленням до них 28,5% (13 із 46 учнів), нульовий рівень обізнаності про інклюзію, агресивне ставлення до осіб, що відрізняються або мають певні освітні потреби продемонструвало 15,5% (7 із 46 учнів). Узагальнені результати дослідження представлено в гістограмі (Див. Рис. 2).

Внаслідок проведеного анкетування, де респондентами виступили учні початкової школи (четвертих класів), ми отримали результати, які засвідчили про те, що стан сформованості інклюзивної культури в дітей недостатній, адже більшість опитаних не змогли відповісти на ключові запитання, що вказує на низький рівень знань щодо цінностей інклюзивної школи, або відповіді підтверджували той факт, що учні не готові приймати в колектив однолітків з особливими освітніми потребами. Відтак, складно говорити про включення осіб з ООП до ЗЗСО при відсутності розуміння базових понять інклюзивної освіти, що заважає в подальшому формуванню в учнів інклюзивного класу інклюзивної культури.

Висновки. Виходячи з результатів емпіричного дослідження, можемо стверджувати, що на даний момент головною проблемою впровадження інклюзії в Україні є відсутність обізнаності населення у змісті основних понять, таких як «інклюзія та «інклюзивна культура». Низький рівень обізнаності учасників освітнього процесу, а відтак і сформованості інклюзивної культури, зумовлений браком знань та досвіду, існуванням стереотипів та упередженого ставлення щодо людей з ООП.

Таким чином, однією з проблем є відсутність готовності суспільства до прийняття інклюзивної освіти,

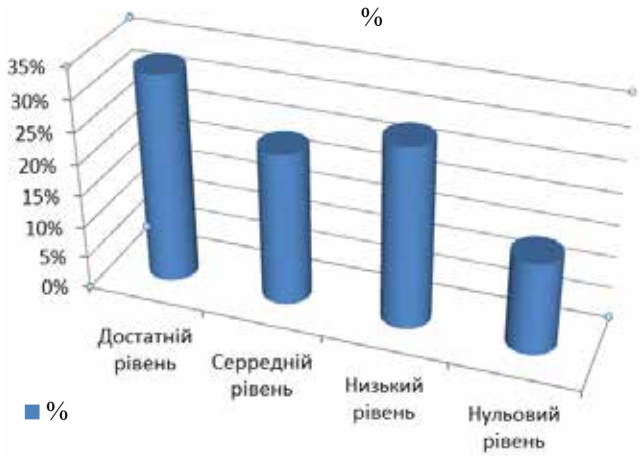

Рис. 2. Стан сформованості інклюзивної культури в учнів класів ЗЗСО з інклюзивною формою навчання

оскільки достатня більшість людей вважають, що діти з ООП мають навчатися в спеціальних закладах освіти, через несформованість основних уявлень про таких дітей, їх сильні та слабкі сторони.

Результати дослідження дозволили встановити, що формування високих моральних цінностей та позитивних соціальних установок в учнів, які навчаються в умовах інклюзивного освітнього середовища залежить від взаємодії та спілкування з дітьми з ООП. Дані результати свідчать про значний позитивний вплив інклюзивної освіти на формування інклюзивної культури учасників освітнього процесу.

Спираючись на підсумки наших досліджень вбачаємо необхідність у проведенні широкої інформаційної кампанії з метою підвищення обізнаності населення про інклюзивну освіту, яка має бути спрямована на всі вікові групи та соціальні групи населення. Важливим є розробка та впровадження освітніх програм з інклюзивної освіти для педагогів, батьків та учнів, основою яких стала б інформація про основні принципи інклюзії, методи та прийоми роботи з дітьми з ООП. Реалізація зазначених рекомендацій допоможе створити в Україні інклюзивне суспільство, в якому всі люди, незалежно від особливостей мають рівні можливості для розвитку та самореалізації.

Література:

1. Альохіна С. Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти. *Розвиток сучасної освіти: теорія, методика та практика*. 2015. № 3. С. 10–15.
2. Боряк О., Дегтяренко Т. До питання інтеграції школярів із розладами аутистичного спектру в загальноосвітній навчальний простір. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С. Макаренка ; Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2021. № 2 (106). С. 505–516. DOI: 10.24139/2312-5993/2021.02/505-516.
3. Бут Т., Ейнскоу М. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл. Київ: Плеяди, 2015. 190 с. URL: https://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/IndexForInclusion.pdf
4. Губарь О. Рівень сформованості інклюзивної культури суспільства в сучасних умовах. *Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни* : матеріали IX міжнар. конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ, 2023. С. 117–121. URL: https://ispukr.org.ua/articles/23/2023%20%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97.pdf
5. Деркачова О. Інклюзивні комікси як чинник формування інклюзивної культури. *Українська мова і література в школі*. 2020. № 6. С. 49–54.
6. Дмитрієва І., Іваненко А., Одинченко Л. (2022). Стратегії розвитку вищої освіти України в національному та світовому вимірі щодо професійної підготовки в контексті інклюзії. *Науковий збірник «InterConf»* , (131), 48–50. URL:https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/1579
7. Ередікс Н. Інклюзія в дії. URL: https://blog.brookespublishing.com/for-inclusive-schools-week-6-ways-to-create-an-inclusive-culture-inside-and-outside-your-classroom/
8. Етичні правила спілкування з людьми з особливими потребами. URL: https://www.naiau.kiev.ua/news/etichni-pravila-spilkuvannya-z-lyudmi-z-osoblivimi-potrebami.html#:~:text=%D0%9E%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%
9. Жилка О. Основні правила етичного спілкування з людьми з особливими потребами: година спілкування з елементами тренінгу для учнів 4-го класу. *Дитина з особливими потребами*. 2018. № 7 (43). С. 15–18.
10. Інклюзія. Форми роботи / упоряд. С. Дмитренко. Київ: Перше вересня, 2019. 200 с.
11. Картава Ю. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому закладі: метод. реком Суми: СумДПУ імені АС Макаренка. 2012.
12. Миронова С. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка, 2016. 164 с.
13. Пахомова Н. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ: монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 346 с.
14. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України № 344/2013 від 25.03.2013 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text
15. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання»: Закон України від 05.06.2014 р. № 1324-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18#Text
16. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабмін України від 15.09.2021 р. № 957 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF
17. Шеманов А., Єкушевська А. Формування інклюзивної культури при реалізації інклюзивної освіти: виклики і досягнення. *Сучасна зарубіжна психологія*. 2018. Т. 7 (1). С. 29–37. URL: https://www.researchgate.net/publication/325372864_Formation_of_inclusive_culture_in_the_implementation_of_inclusive_education_challenges_and_achievements DOI: 10.17759/jmfp.2018070103
18. Carrington S., Elkins J. Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for learning*. 2002. Vol. 17 (2). P. 51–57. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/10873852.pdf
19. Corbett J. Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*. 1999. Vol. 3 (1). P. 53–61. DOI: https://doi.org/10.1080/136031199285183
20. Denisova O., Lekhanova O., Ponikarova V., Gudina T. Inclusive culture of kindergarten, school, college and university teachers. *SHS Web of Conferences.* 2019. Vol. 70. DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/20197010002ICTDPP-2019

21. Schneider B. H., Woodburn S., del Toro M. D. P. S., Udvari S. J. Cultural and gender differences in the implications of competition for early adolescent friendship. *Merrill-Palmer Quarterl.* 2005. Vol. 51 (2). P. 163–191. URL: https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000231002000003 DOI: 10.1353/mpq.2005.0013

References:

1. Alokhina, S. (2015). Suchasni tendentsii rozvytku inkliuzyvnoi osvity [Modern trends in the development of inclusive education]. *Rozvytok suchasnoi osvity: teoriia, metodyka ta praktyka*. no. 3, pp. 10–15. [in Ukrainian].

2. Boriak, O., Dehtiarenko, T. (2021). Do pytannia intehratsii shkoliariv iz rozladamy autystychnoho spektru v zahalnoosvitnii navchalnyi prostir [To the issue of integration of schoolchildren with autistic spectrum disorders into the general educational space]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii.* Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi un-t im. A.S. Makarenka ; Sumy : SumDPU im. A.S. Makarenka, no. 2 (106), pp. 505–516 [in Ukrainian].

3. But, T., Einskou, M. (2015). Indeks inkliuzii: rozvytok navchannia ta uchasti v zhyttiediialnosti shkil [Index of inclusion: development of learning and participation in school life]. Kyiv : Pleiadh, 190 p. [in Ukrainian].

4. Hubar, O. (2023). Riven sformovanosti inkliuzyvnoi kultury suspilstva v suchasnykh umovakh [The level of formation of the inclusive culture of society in modern conditions]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh myru i viiny* : materialy IX mizhnar. konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii. Kyiv, pp. 117–121 [in Ukrainian].

5. Derkachova, O. (2020). Inkliuzyvni komiksy yak chynnyk formuvannia inkliuzyvnoi kultury [Inclusive comics as a factor in the formation of inclusive culture]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, no. 6. pp. 49–54 [in Ukrainian].

6. Dmytriieva, I., Ivanenko, A., Odynchenko, L. (2022). Stratehii rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy v natsionalnomu ta svitovomu vymiri shchodo profesiinoi pidhotovky v konteksti inkliuzii [Strategies for the development of higher education of Ukraine in the national and global dimensions regarding professional training in the context of inclusion]. *Naukovyi zbirnyk «InterConf»*, no. 131, 48–50 [in Ukrainian].

7. Erediks, N. Inkliuziia v dii [Inclusion in action]. [in Ukrainian].

8. Etychni pravyla spilkuvannia z liudmy z osoblyvymy potrebamy [Ethical rules of communication with people with special needs]. [in Ukrainian].

9. Zhylka, O. (2018). Osnovni pravyla etychnoho spilkuvannia z liudmy z osoblyvymy potrebamy: hodyna spilkuvannia z elementamy treninhu dlia uchniv 4-ho klasu [Basic rules of ethical communication with people with special needs: an hour of communication with training elements for 4th grade students]. *Dytyna z osoblyvymy potrebamy*, no. 7 (43), pp. 15–18 [in Ukrainian].

10. Inkliuziia. Formy roboty/ uporiad. [Inclusion. Forms of work] S. Dmytrenko. Kyiv: Pershe veresnia, 2019. 200 p. (Biblioteka «Shkilnoho svitu»). [in Ukrainian].

11. Kartava, Yu. A. (2012). Dity z osoblyvymy potrebamy u zahalnoosvitnomu zakladi [Children with special needs in a general educational institution]: metod. rekom Sumy: SumDPU imeni AS Makarenka. [in Ukrainian].

12. Myronova, S. (2016). Pedahohika inkliuzyvnoi osvity [Pedagogy of inclusive education]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni I. Ohiienka, 164 p. [in Ukrainian].

13. Pakhomova, N. Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky lohopediv u VNZ [Theory and practice of professional training of speech therapists in universities]. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka. 346 p. [in Ukrainian].

14. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy pro osvitu shchodo orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia» [About the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period until 2021]: Zakon Ukrainy vid 05.06.2014 r. no.1324-VII. [in Ukrainian].

15. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [On making changes to some laws of Ukraine on education regarding the organization of inclusive education]: Postanova Kabmin Ukrainy vid 15.09.2021 r. no. 957 [in Ukrainian].

16. Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [On approval of the Procedure for the organization of inclusive education in institutions of general secondary education]: Ukaz Prezydenta Ukrainy no. 344/2013 vid 25.03.2013 r. [in Ukrainian].

17. Shemanov, A., Yekushevska, A. (2018). Formuvannia inkliuzyvnoi kultury pry realizatsii inkliuzyvnoi osvity: vyklyky i dosiahnennia [Formation of an inclusive culture during the implementation of inclusive education: challenges and achievements]. Suchasna zarubizhna psykholohiia. no. 7(1), pp. 29–37 [in Ukrainian].

18. Carrington, S., Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for learning*, no. 17 (2). pp. 51–57. [in English].

19. Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education,* no. 3(1), 61 p. [in English].

20. Denisova, O., Lekhanova, O., Ponikarova, V., Gudina, T. (2019). Inclusive culture of kindergarten, school, college and university teachers. *SHS Web of Conferences,* no. 70. [in English].

21. Schneider, B.H., Woodburn, S., del Toro M.D.P.S., Udvari, S.J. (2005). Cultural and gender differences in the implications of competition for early adolescent friendship. *Merrill-Palmer Quarterl,* no.51(2), pp. 163–191. [in English].

УДК 378.147:376.011.3-056.2/.3-051
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.6

ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ ВЗАЄМОДІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ЛЮДЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТРЕНІНГ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА»

Дмітрієва Оксана Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ORCID ID: 0000-0001-8869-8156
Researcher ID: HTQ-2149-2023

У статті розглянуто поняття «спілкування», обґрунтовано важливість формування у здобувачів вищої освіти спеціальності «016 Спеціальна освіта» практичних навичок та умінь співпрацювати з дітьми та дорослими людьми з інвалідністю: встановлювати контакт, підтримувати його, ефективно спілкуватися, налагоджувати ефективну взаємодію. Ці важливі для професійної діяльності корекційного педагога знання, уміння та навички формуються у здобувачів вищої освіти у процесі вивчення навчальної дисципліни «Тренінг комунікативних навичок корекційного педагога». Особливої вагомості набуває сформованість навички спілкування у взаємодії з дітьми та з дорослими людьми з інвалідністю. Зазначено, що здобувачі вищої освіти мають можливість не лише опанувати теоретичні знання, але й відпрацювати їх у практичній взаємодії у процесі тренінгової роботи, що вимагає ґрунтовних знань стосовно особливостей організації такої взаємодії відповідно до категорії порушення співрозмовника та, відповідно, специфіки сприйняття, розуміння, відтворення інформації, особливостей поведінки. Наголошується на важливості врахування категорії психофізичного порушення, засобів комунікації, доступних для різних категорій людей з порушеннями психофізичного розвитку, просторовому розташуванні співрозмовників під час комунікації, врахуванні емоційного стану та специфічних індивідуальних можливостей кожної людини, особливостях пізнавального розвитку, поведінкових особливостях та труднощах, які можуть виникнути при взаємодії з людьми з інвалідністю, що є повноправними членами суспільства, у якому має бути забезпечена реалізація усіх їхніх свобод і прав, у тому числі, права на те, щоб бути почутими, щоб з ними могли взаємодіяти та знаходити вирішення певних запитів та проблем, які виникають у кожної людини у процесі життя.

Ключові слова: *взаємодія, комунікація, навички, люди з інвалідністю, порушення психофізичного розвитку, корекційний педагог, тренінг.*

Dmitriieva Oksana. Formation of practical skills of students' interaction with people with disabilities in the process of studying the discipline «Training of communication skills of a correctional teacher»

The article considers the concept of "communication", substantiates the importance of forming practical skills and abilities to cooperate with children and adults with disabilities among students majoring in "016 Special Education": to establish contact, maintain it, communicate effectively, and establish effective interaction. These knowledge, skills and abilities, which are important for the professional activity of a correctional teacher, are formed in higher education students in the process of studying the discipline "Training of Communication Skills of a Correctional Teacher". Of particular importance is the formation of communication skills in interaction with children and adults with disabilities. It is noted that students have the opportunity not only to master theoretical knowledge but also to practice it in practical interaction in the process of training, which requires in-depth knowledge of the peculiarities of organizing such interaction in accordance with the category of the interlocutor's disorder and, accordingly, the specifics of perception, understanding, reproduction of information, and behavioral characteristics. The article emphasizes the importance of taking into account the category of psychophysical disability, the means of communication available to different categories of people with psychophysical disabilities, the spatial location of interlocutors during communication, taking into account the emotional state and specific individual capabilities of each person, the peculiarities of cognitive development, behavioral characteristics and difficulties that may arise when interacting with people with disabilities who are full members of society, in which the realization of all their rights should be ensured.

Key words: *interaction, communication, skills, people with disabilities, psychophysical developmental disorders, correctional teacher, training.*

Вступ. Інтегрування України до європейського освітнього простору зумовлює потребу підготовки кваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців. В Україні значного поширення набули процеси гуманізації освіти, що знайшло своє відображення у Державній національній програмі «Освіта(Україна XXI століття), у програмах «Трансформація гуманітарної освіти в Україні», «Діти України» тощо».

Реалізація вказаних програм та забезпечення позитивного впливу окремої людини на процеси, що відбуваються у суспільстві, значною мірою залежать від сформованості у нового покоління корекційних педагогів практичних умінь та навичок взаємодії з майбутніми учнями, вихованцями, дорослими людьми з порушеннями психофізичного розвитку, які є повноправними членами суспільства, у якому забезпечена реалізація усіх їхніх свобод і прав, у тому числі, права на те, щоб бути почутими, щоб їх зрозуміли, змогли з ними взаємодіяти та знаходити вирішення певних запитів та проблем, які виникають у кожної людини у процесі життя.

Однією з найголовніших навичок, що має бути сформована у майбутніх корекційних педагогів, є навичка спілкування. Вона є необхідною у професійній діяльності корекційного педагога, адже повсякчас доводиться комунікувати з учнями, їхніми батьками та членами родин, з колегами. Від рівня розвитку цієї навички багато у чому залежить успішна професійна діяльність корекційного педагога, адже саме за допомогою спілкування можна зрозуміло пояснити новий матеріал заняття, доступно донести власну думку співрозмовнику, успішно відстояти її у дискусії, наполягти на правильності свого бачення вирішення певної проблеми, разом з тим, нікого не образивши, не викликавши негативних почуттів та емоцій у співрозмовників. Особливої вагомості набуває сформованість навички спілкування у взаємодії з дітьми та з дорослими людьми з інвалідністю. Саме тому, у процесі вивчення навчальної дисципліни «Тренінг комунікативних навичок корекційного педагога», нами надається особлива увага формуванню практичних навичок організації комунікативної взаємодії з особами з інвалідністю.

Матеріали та методи. Для розв'язання поставлених завдань використано теоретичні методи (вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури) та емпіричні методи (вивчення педагогічного досвіду, спостереження, бесіда, експеримент).

Результати дослідження. Для спілкування між людьми характерні обмін інформацією, обмін емоціями та взаємодія. Поняття спілкування вживається у психолого-педагогічній літературі у різних значеннях: як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л. Виготський, С. Рубінштейн); як один з різновидів людської діяльності (Б. Ананьєв, М.Коган, І. Кон, О. Леонтьєв); як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (О. Урсун, Л. Рєзніков); як взаємодія, стосунки між суб'єктами, які мають діалогічний характер (Г. Андрєєва, В. Соковін, К. Платонов).

Спілкування – багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми; включає сприйняття та розуміння іншої людини, обмін інформацією, вироблення певної єдиної стратегії взаємодії [2, с. 652].

Спілкування людей – це специфічний вид комунікації, пов'язаний із психічним контактом між реальними суб'єктами, наслідком якого є взаємовплив, співпереживання та взаєморозуміння.

Цілі спілкування можуть бути функціональними і об'єктивними. Функціональні цілі спілкування:

– надання допомоги іншій людині;

– отримання допомоги;

– пошук партнера для бесіди, спільної гри, спільної діяльності тощо;

– пошук людини, від якої можна отримати розуміння, співчуття, емоційний відгук, комплімент;

– самовираження (спілкування із тими, хто дає можливість виявити силу, розум, здібності, уміння);

– залучення іншої людини до власних або загальнолюдських цінностей(виховання, навчання);

– зміна думки, намірів, поведінки іншої людини.

Об'єктивні цілі пов'язані із вибором партнера для спілкування.

Залежно від змісту виділяють такі *функції* спілкування:

– інформаційну (передача та прийом інформації, знань та умінь);

– експресивну (розуміння переживань та емоційного стану іншої людини, його зміна);

– регулятивну(двосторонній вплив на партнера у процесі спілкування з метою зміни чи збереження його поведінки, активності, стану);

– соціального контролю (регламентування поведінки та діяльності за допомогою групових та соціальних норм шляхом використання позитивних – схвалення, похвала або негативних – несхвалення, засудження)

– соціалізації (формування у членів колективу уміння діяти в інтересах колективу, розуміти інтереси інших людей, висловлювати доброзичливість).

Люди з інвалідністю також вступають у процес спілкування і взаємодію з оточуючими. Варто знати певні особливості взаємодії та спілкування з людьми, які мають різні види порушень розвитку та враховувати їх для досягнення позитивних результатів, зокрема, класифікацію порушень розвитку, визначення термінів, які коректно використовувати у професійному мовленні корекційного педагога тощо. Особливого значення набувають практичні уміння організовувати спілкування і взаємодію з особами з інвалідністю, якими здобувачі вищої освіти спеціальності «016 Спеціальна освіта» оволодівають під час вивчення курсу «Тренінг комунікативних навичок корекційного педагога». Позитивному вирішенню оволодіння необхідними компетентностями здобувачів вищої освіти сприяє більш як 20-річний практичний досвід викладачів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами різних категорій порушень психофізичного розвитку. У процесі багаторічної роботи нами розроблені певні правила та рекомендації, які доречно враховувати у комунікативній взаємодії з людьми з інвалідністю. Представимо їх відповідно до окремих категорій порушень психофізичного розвитку.

Спілкуючись з людьми з *порушеннями зору*, варто пам'ятати, що вони сприймають інформацію аудіально та тактильно (на слух та дотик). Тому, спілкуючись з людьми з порушеннями зору, завжди спершу варто назвати себе та представити інших присутніх, конкретизувати свої звернення до кожного з них. Варто попереджати людину з порушенням зору про своє бажання потиснути руку при знайомстві, про перешкоди, які є на вашому шляху або у приміщенні, у якому ви знаходитеся. Потрібно чітко пояснити, куди і навіщо потрібно йти (не варто вести людину з порушеннями зору примусово, без попередження), запропонувати сісти. Якщо людина з порушенням зору погодилася – варто покласти її руку на спинку стільця, дати час для того, щоб вона зорієнтувалася у просторі, не застосовувати при цьому силу.

Доречно буде описати місце, у якому ви перебуваєте на певний момент (до прикладу «зліва від нас

знаходиться столик для кави» або «перед Вами знаходиться стіл, зліва – вільний стілець, а справа – прохід між рядами столів» тощо). Варто з'ясувати, у якій формі людина хотіла б отримати інформацію (шрифт Брайля, збільшений розмір шрифта, запис на аудіокасеті, диктофоні). Якщо йдеться про інформування людини з порушенням зору про зміст певного документа, читати його потрібно чітко, не замінюючи читання документа переказом його змісту, особливо якщо він має бути підписаний.

Спілкуючись із людьми з *порушеннями слуху*, варто розуміти, що це – особлива категорія людей, які користуються специфічними засоби комунікації – дактилологією і жестовою мовою, якими чуючі люди найчастіше не володіють. Крім того, значна частина людей, які мають значне порушення слуху, можуть мати навичку читання з губ. Також потрібно враховувати, що люди з порушеннями слуху сприймають інформацію зорово, слухо-зорово, тактильно-вібраційно. Тому важливо звернути увагу на такі аспекти: якщо є можливість забезпечити послуги сурдоперекладача, обов'язково скористайтеся нею. Щоб привернути увагу людини, яка погано чує, можна злегка торкнути її за плече або помахати рукою. Перед початком розмови варто з'ясувати, чи вміє людина зчитувати з губ. Розмовляючи з людиною з порушенням слуху, варто дивитися прямо на неї, звертатися безпосередньо до неї, а не до сурдоперекладача, подбавши про те, щоб ваше обличчя було відкритим, добре освітленим, що б давало змогу співрозмовнику з порушеннями слуху спостерігати ваші емоції та міміку. Говорити потрібно у спокійному темпі, чітко вимовляючи слова. Не варто кричати, особливо на вухо та без попередження змінювати тему розмови. Якщо ж виникли труднощі під час усного спілкування, можливо, ефективніше буде написати необхідну інформацію та у письмовому вигляді надати її співрозмовнику. Проте, якщо це стосується Вашої професійної діяльності, Вам обов'язково потрібно оволодіти українською дактильною абеткою і найбільш вживаними жестами української жестової мови.

Організовуючи взаємодію з людьми з *порушеннями опорно-рухового апарату*, які пересуваються на кріслах колісних, варто усвідомлювати, що не кожен з них потребує вашої допомоги і готовий адекватно її сприйняти. Тому, насамперед, варто переконатися у тому, що ваша допомога потрібна і, за отримання ствердної відповіді, уважно дослухайтеся та виконуйте прохання. Потрібно усвідомлювати, що крісло колісне є недоторканим особистим простором людини, тому не варто опиратися, штовхати, допомагати собі ногами, розпочинати рух крісла колісного без дозволу. Також не варто плескати людину, яка знаходиться у кріслі колісному, по плечу чи по спині. Якщо ж у вас відбувається бесіда, старайтеся розташуватися перед співрозмовником таким чином, щоб ваші обличчя перебували на одному рівні, уникайте положення, за якого вашому співрозмовнику потрібно підіймати голову догори, закидати її назад. Темп бесіди має бути спокійний, артикуляція – чітка, емоції – позитивні. Якщо ви домовляєтесь про зустріч з людиною, яка пересувається на кріслі колісному, спершу переконайтесь у доступності місця зустрічі. Телефонуючи людині з порушенням опорно-рухового апарату, варто розуміти, що на відповідь може знадобитися більше часу, ніж зазвичай, тому потрібно зачекати довше.

Взаємодіючи з людьми з *порушеннями мовлення*, варто бути готовим до того, що розмова займе більше часу, ніж зазвичай. Не варто перебивати і спрямовувати до відповіді людину з порушенням мовлення, виправляти чи закінчувати фразу замість неї. Якщо виникло непорозуміння у бесіді, краще повторити ту інформацію, яку ви зрозуміли. Це допоможе співрозмовнику відповісти вам, а вам – зрозуміти його. Під час спілкування доречно застосовувати запитання, на які можна відповісти «так» чи «ні», а також варто дивитися на співрозмовника та підтримувати візуальний контакт. Темп мовлення має бути спокійним, слова вимовлятися чітко і правильно. Якщо ж спілкування за допомогою усного мовлення є надто ускладненим, спробуйте написати те, що вас цікавить на аркуші паперу або за допомогою SMS на мобільному пристрої.

Спілкуючись з людьми з інтелектуальними порушеннями, варто враховувати, що для них характерний загальний недорозвиток мовлення вторинного характеру. Внаслідок недостатності мислення, у них спостерігається відставання у розвитку усіх сторін мовлення: граматичної, лексичної, фонематичної. Також варто усвідомлювати, що для людей з інтелектуальними порушеннями характерні недостатня розумова діяльність, пізнавальна пасивність та обмеженість вербальних контактів. Важливо враховувати, що у словнику людини з інтелектуальним порушенням переважають іменники, а дієслова можуть відрізнятися синонімічною бідністю та однотипністю. Також варто враховувати, що деякі особи з інтелектуальними порушеннями демонструють схильність до ехолалії і замість відповіді на запитання повторюють його повністю або якусь частину. Тому, звертаючись до особи з інтелектуальним порушенням, варто використовувати прості речення, слова, які зрозумілі їй, не варто використовувати багатозначні слова, поширені фрази, складнопідрядні речення. Спілкуючись із людиною з інтелектуальним порушенням, варто старатися зайняти місце навпроти, дивитися на співрозмовника прямо в очі, погляд та тон розмови мають бути спокійними і доброзичливими. Зважаючи на невисокий рівень комунікативної активності у діалозі та ще нижчий у монолозі, варто терпляче вислухати співрозмовника з інтелектуальним порушенням. Задля досягнення певної логічності висловлювання, людей з інтелектуальними порушеннями варто постійно стимулювати у вигляді запитань. Тактильний контакт під час розмови використовувати недоцільно.

Спілкуючись з людиною з розладами спектру аутизму, варто попередньо подбати про організацію місця бесіди. Краще, якщо воно буде знайоме для співрозмовника. Перш ніж розпочати розмову, потрібно встановити контакт з особою, переконатися у цьому, розмову краще проводити індивідуально. У процесі взаємодії потрібно слідкувати за зміною стану співроз-

мовника(появою напруження, стереотипних рухів). Тон розмови має бути спокійним, тактильний контакт під час розмови застосовувати не варто.

Для кращого розуміння здобувачами вищої освіти особливостей взаємодії з людьми з порушеннями психофізичного розвитку, нами розроблені певні практичні завдання, під час виконання яких здобувачі вищої освіти мають можливість застосувати існуючі знання на практиці. До прикладу, наведемо декілька з них.

Метою завдання є формування у здобувачів вищої освіти вміння організовувати взаємодію *з людьми з порушеннями зору*. На початку заняття в аудиторії вибудовуються перешкоди у вигляді хаотично розставлених стільців. Здобувачі вищої освіти мають можливість відчути, як сприймає світ людина з порушенням зору. Для цього групі необхідно поділитися на пари.

Варіант 1.

Учасники групи об'єднуються по двоє, перший – ведучий, другий – рухається наосліп із зав'язаними очима, тримаючись за руку ведучого.

Завдання: пройти через перешкоди та повернутися назад:

а) у повільному темпі,

б) у звичному темпі для руху;

в) у пришвидшеному темпі.

Варіант 2.

Особі, яка була ведучим, зав'язують очі.

Завдання: за вказівками партнера пройти наосліп, подолавши шлях з перешкодами до кінця аудиторії та назад.

Варіант 3.

Одягнувши симулятивні окуляри, спробувати:

а) намалювати зображення людей, тварин, транспорту за допомогою шаблонів; домалювати деталі на зображення;

б) прочитати текст;

в) переписати речення.

Після закінчення вправи доцільним є обговорення процесу та результатів виконання вправ щодо проблем під час виконання завдань, які саме; що створювало додаткові труднощі під час виконання завдань; що допомагало виконати завдання.

Метою наступного завдання є формування у здобувачів вищої освіти розуміння специфіки взаємодії *з людьми з порушеннями слуху*.

Для формування у здобувачів вищої освіти розуміння, наскільки порушення слуху впливає на сприйняття навколишнього світу, учасникам групи необхідно вставити у зовнішній слуховий прохід протишумні беруші – невеликі вставки, які щільно блокуватимуть вушний канал, не пошкоджуючи його.

Варіант 1. Викладач промовляє набір слів, а учасники групи повинні записати їх так, як почули:

а) сприймаючи мовлення: розмовної гучності; підсиленої гучності; зменшеної гучності.

б) коли викладач знаходиться: обличчям до аудиторії; обернений напівбоком; обернений спиною до слухачів.

в) за умов освітлення: денного; напівтемряви; темряви.

Варіант 2. Викладач зачитує невеличкий текст, слухачам необхідно записати почуте за умов виконання пунктів а) і б) попередньої вправи.

Варіант 3. Викладач повідомляє інформацію слухачам за допомогою української жестової мови. Учасники групи повинні відтворити зміст повідомлення (усно, письмово).

По закінченні вправи доцільним є обговорення процесу виконання та результатів вправи стосовно проблем та труднощів, які виникли у процесі виконання завдань.

З метою формування у здобувачів вищої освіти вміння встановлювати взаємодію *з людьми, які мають порушення опорно-рухового апарату*, доцільно запропонувати такі види діяльності.

З числа членів групи викликаються три добровольці, які виконуватимуть наступні ролі: людини на кріслі колісному, особи, яка її супроводжує, адміністратора готелю.

Зміст завдання: людині на кріслі колісному необхідно поселитись в готель. Вона під'їжджає до рецепції. Саме тут відбувається імпровізований діалог між адміністратором, супроводжуючою особою та людиною на кріслі колісному:

– адміністратор «не помічає» людину на кріслі колісному, уся розмова відбувається із супроводжуючою особою;

– супроводжуюча особа транспортує людину на кріслі колісному і відповідає за успішне вирішення завдання;

– людині, яка пересувається на кріслі колісному, необхідно поселитися у готель.

У процесі виконання завдання, спостерігаються різні реакції здобувачів вищої освіти, які виконують ролі. Варто їх обговорити: яким чином ви організовували свою взаємодію і чому саме так; як ви себе почували під час завдання і чому; чи можливим було покращення процесу спілкування між гравцям, яким чином тощо.

Також, корисним на нашу думку є виконання іншого завдання, а саме: здобувачам вищої освіти пропонується одягнути рукавиці із зшитими отворами для пальців та виконати такі дії: спробувати здійснити запис у бланк готелю; спробувати відкрутити пляшку води, налити воду у одноразовий стакан, випити її тощо.

Після цього доречно обговорити враження здобувачів вищої освіти: які труднощі виникли у процесі виконання вправи; чи відчутною є різниця між можливостями задовольнити елементарні життєві потреби людини з типовим розвитком і людини з порушенням опорно-рухового апарату тощо.

Більше інформації щодо специфіки комунікативної взаємодії з людьми з інвалідністю нами представлено у попередніх публікаціях [3].

Висновки. Отже, підготовка здобувачів вищої освіти, виконання ними практичних видів завдань, спрямованих на формування навичок комунікативної взаємодії з особами з порушеннями психофізичного розвитку, дає можливість підготувати майбутніх корекційних педагогів до подальшого успішного

вирішення завдань, що постануть перед ними по завершенні здобуття вищої освіти у процесі професійній самореалізації. Перспективою подальшої діяльності є створення програми тренінгів комунікативних навичок для здобувачів вищої освіти різних спеціальностей.

Література:

1. Горох Г.В., Карпалюк В.С. Комунікативна лінгвістика: навчально-методичний посібник для студентів заочного відділення. Камянець-Подільський: Зволейко Д.Г., 2009. 284 с.
2. Мойсеюк Н.С. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене. К., 2007. 656 с.
3. Навчальна програма «Покращення рівня спілкування та роботи працівників нової поліції з особами з інвалідністю»: посібник тренера / І.Г.Саранча, С.Ю. Ілініч, С.П.Миронова, Г.В. Давиденко, О.І. Дмітрієва, О.В. Чопік, Я.В. Грибальський. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. 120 с. С. 64–79.
4. Опалюк О.М., Опалюк Т.Л. Лісовий О. І., Левицький В.Е., Нестерова І.В. Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2013. 184 с.

References:

1. Horokh H.V., Karpaliuk V.S. Komunikatyvna linhvistyka: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv zaochnoho viddilennia [Communicative linguistics: a study guide for part-time students]. Kamianets-Podilskyi:Zvoleiko D.H., 2009. 284 p.
2. Moiseiuk N.S. Pedahohika. Navchalnyi posibnyk. [Pedagogy. Textbook] 5th edition, added and changed. K., 2007. 656 p.
3. Navchalna prohrama «Pokrashchennia rivnia spilkuvannia ta roboty pratsivnykiv novoi politsii z osobamy z invalidnistiu»: posibnyk trenera [Educational program "Improving the level of communication and work of the new police officers with people with disabilities ": trainer's manual] / I.H. Sarancha, C.Y. Ilinich, S.P. Myronova, H.V. Davydenko, O.I. Dmitriieva, O.V. Chopik, Y.V. Hrybalskyi. Vinnytsia: LTD «Nilan-LTD», 2018. 120 p. P. 64–79.
4. Opaliuk O.M., Opaliuk T.L., Lisovyi O.I., Levytskyi V.E., Nesterova I.V. Psykholoho-pedahohichni zasady mizhosobystisnoho spilkuvannia: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Psychological and pedagogical foundations of interpersonal communication: a study guide]. Kamianets-Podilskyi: LTD «Print-Service», 2013. 184 p.

УДК 376.42
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.7

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Косенко Юрій Миколайович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0003-2723-2031
Researcher ID: A-2452-2019
Scopus Author ID: 57430300900

У статті запропоновано класифікацію історичних уявлень, які диференціюються автором на кількісні, локальні (просторові), хронологічні (часові), образні та логічні. Проаналізовано підручники з історії України для школярів з інтелектуальними порушеннями та наведено конкретні приклади на основі яких здійснюється процес формування історичних уявлень.

Висвітлено труднощі, які необхідно враховувати вчителю історії при формуванні історичних уявлень у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. До таких труднощів автор відносить: значне зменшення або нерозуміння реальних відстаней, труднощі при орієнтуванні в географічних напрямках, нерозуміння розташування об'єктів відносно один одного, сприймання різних за величиною об'єктів, розташованих на різній відстані однаково неправильно, складність визначення причинно-наслідкових зв'язків та інші.

Описано дидактичні методи та прийоми формування історичних уявлень у школярів означеної категорії, висвітлено засоби ефективного формування уявлень про минуле на уроках історії у дітей з інтелектуальними порушеннями. Наголошено на ефективності образної наочності, відеоматеріалів, словесному описі, уривках художньої літератури, адаптованих історичних текстових джерелах, проблемних питаннях, пояснюючому читанні тощо. Підкреслено важливість записів хронологічних дат на дошці, у зошиті, чіткому називанні дат, століть (частини століття), неодноразовому повторенні та актуалізації раніше вивченого історичного матеріалу.

Автором наголошено на різних потенційних можливостях учнів з інтелектуальними порушеннями щодо роботи з історичними та сучасними картами, атласами, при виконанні хронологічних завдань, написанні історичних диктантів, встановленні причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Рекомендовано вчителям враховувати індивідуальні психофізичні та пізнавальні можливості учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти при формуванні в них історичних уявлень.

Ключові слова: *формування історичних уявлень, шкільний курс історії, діти з інтелектуальними порушеннями, діти з особливими освітніми потребами, спеціальна освіта, інклюзивне навчання.*

Kosenko Yurii. Formation of historical ideas in children with intellectual disabilities

The article proposes a classification of historical representations, which are differentiated by the author into quantitative, local (spatial), chronological (temporal), figurative and logical. Textbooks on the history of Ukraine for schoolchildren with intellectual disabilities are analyzed and concrete examples are given on the basis of which the process of forming historical ideas is carried out.

Difficulties that must be taken into account by the history teacher when forming historical ideas among schoolchildren with intellectual disabilities are highlighted. The author attributes to such difficulties: a significant reduction or misunderstanding of real distances, difficulties in orientation in geographical directions, misunderstanding of the location of objects relative to each other, perception of objects of different sizes located at different distances equally incorrectly, difficulty in determining cause and effect sounds and others.

Didactic methods and methods of formation of historical ideas among schoolchildren of the specified category are described, means of effective formation of ideas about the past in history lessons among children with intellectual disabilities are highlighted. Emphasis is placed on the effectiveness of imagery, video materials, verbal description, excerpts from fiction, adapted historical text sources, problematic questions, expository reading, etc. The importance of recording chronological dates on the board, in a notebook, clearly naming dates, centuries (parts of a century), repeated repetition and updating of previously studied historical material is emphasized.

The author emphasized the various potential opportunities of students with intellectual disabilities in working with historical and modern maps, atlases, when performing chronological tasks, writing historical dictations, establishing cause-and-effect relationships, etc.

It is recommended that teachers take into account the individual psychophysical and cognitive abilities of students of special institutions of general secondary education when forming their historical ideas.

Key words: *formation of historical ideas, school history course, children with intellectual disabilities, children with special educational needs, special education, inclusive education.*

Вступ. Історичний матеріал містить багато складних понять, які важко засвоїти учням із порушеннями інтелекту. Великі проблеми виникають у дітей зі сприйманням і усвідомленням історичних подій і явищ, особливо надто віддалених від сучасності. Це є однією із причин низької мотивації вивчення історії у школярів указаної категорії.

Формування історичних понять є складним довготривалим процесом, у ході якого здійснюється перехід від простих до більш складних знань шляхом накопи-

чення кількісних змін, які поступово приводять до якісних. Основою засвоєння історичних понять у школярів з інтелектуальними порушеннями є формування у них правильних уявлень про події минулого.

Матеріали та методи. Для виконання поставлених завдань застосовано: теоретичний метод з метою узагальнення та аналізу наукових джерел, підручників і методичних посібників; емпіричні методи: абстрагування й системне моделювання – для класифікації видів історичних уявлень; спостереження, опитування, експертні оцінки – для визначення методів і прийомів формування просторових, хронологічних, образних і логічних уявлень у школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках історії.

Результати дослідження. Важливим компонентом структури історичних знань є історичні уявлення. Л. Петрова диференціює історичні уявлення на: уявлення про факти минулого; уявлення про історичний час; уявлення про історичний простір.

Більш ширшу класифікацію запропонували О. Пометун і Г. Фрейман, які поділяли історичні уявлення на: кількісні, локальні (просторові), хронологічні (часові), образні та логічні [1].

Кількісні уявлення у дітей із інтелектуальними порушеннями формуються на основі таких показників, як кількість населення країни, чисельність війська, розміри території країни, кількість адміністративно-територіальних одиниць держави (полків, сотень, губерній, областей), кількість населення, кількість учасників певних історичних подій, кількість жертв, показники розвитку певних галузей господарства тощо.

Для кращого розуміння кількісних уявлень, вважаємо за необхідне навести декілька прикладів з підручника «Історія України. 8 клас» [2]: «Польський король Стефан Баторій у 1578 році провів козацьку реформу, за якою, 500 козаків було взято на службу, а їх прізвища внесено до спеціального списку – реєстру». «На початку XVII (17) століття, під час складання козацького реєстру було сформовано 6 полків: Переяславський, Київський, Черкаський, Чигиринський, Білоцерківський та Корсунський. Керували полками – полковники. Полки поділялися на сотні, які очолювали – сотники». «Українцям дісталися значні трофеї: близько 100 гармат, різноманітна зброя, тисячі возів із військовими припасами, а також коштовності й золото». «Особливо важким було становище селян на Правобережній Україні. У багатьох селах цього краю панщина складалася з 5–6 днів на тиждень, а на Поділлі в деяких маєтках селяни працювали весь тиждень, не маючи вільного часу для власних потреб». «До середини XIX (19) століття кількість цукрових заводів зросла до 200. Також почалося будівництво перших заводів і фабрик. На машинобудівних заводах розпочався випуск удосконалених знарядь праці та перших парових двигунів». «На західноукраїнських підприємствах були найгірші умови праці в Австрійській імперії. Тут була найменша заробітна плата й водночас найдовший робочий день, який тривав від 10 до 12 годин, а нерідко й 14–16 годин на добу». «Діяльність Кирило-Мефодіївського братства була нетривалою. Воно проіснувало близько 14 місяців».

Щодо локальних (просторових) уявлень, то в учнів із порушеннями інтелекту вони формуються на основі історичної карти і таких показників, як територія держави в певний історичний період, територія певного регіону, історико-етнографічні регіони України, місце історичної події, опис території тощо. Наведемо декілька прикладів з підручника «Історія України. 7 клас» [3]: «Назва «Україна» означає країна, рідний край, рідна земля. З давніх давен, цю назву застосовували для позначення Київщини, Переяславщини і Чернігівщини, а людей, які жили на цих землях називали українцями». «Львів є центром Львівської області, Житомир – Житомирської області, Суми – Сумської області. У назвах деяких областей є винятки, зокрема, Луцьк є обласним центром Волинської області, Ужгород – центром Закарпатської області. Столицею Автономної Республіки Крим є місто Сімферополь. Області поділяються на райони, а райони на селищні і сільські ради. На території цих рад знаходяться менші села». «Плем'я, яке жило на північ від полян, називалося сіверяни. Вони жили на лівому березі Дніпра, вздовж річок Десна, Сейм, Сула, Ворскла. Найдавнішими містами сіверян були Чернігів і Любеч». «Володимир охрестився у 988 році у візантійському місті Корсунь (сучасний Севастополь) у Криму». «Одного дня князь звелів прийти всім киянам на берег Дніпра. Люди зайшли у воду, а священики читали потрібні молитви».

Основним засобом формування локальних (просторових) уявлень в учнів із порушеннями інтелекту є історична карта, карти з атласів України, спрощені схеми, плани місцевості тощо. Зауважимо, що спеціально розробленого картографічного матеріалу для учнів із порушеннями інтелекту до сьогодні не розроблено та не надруковано, тому вчитель використовує звичайні історичні карти та сучасну карту територіально-адміністративного поділу України, підбираючи дидактичні завдання з урахуванням пізнавальних можливостей школярів з інтелектуальними порушеннями.

Хронологічні (часові) уявлення формуються у школярів із порушеннями інтелекту для розуміння ними віддаленості історичної події, часового проміжку між певними подіями (причиною та наслідком), тривалості суспільно-історичного явища тощо. Для кращого розуміння хронологічних (часових) уявлень, вважаємо за необхідне навести декілька прикладів з підручника «Історія України. 8 клас» [2]: «Князь Дмитро Вишневецький був призначений прикордонним стражником. Близько 1553 року він об'єднав розрізнені козацькі ватаги в єдине військо. У цьому році під його керівництвом на острові Мала Хортиця було збудовано міцну Січ-фортецю. Вона отримала назву «Запорозька», тому що знаходилася за порогами». «Такі дії козаків не сподобалися татарам і вони вирішили зруйнувати першу Запорозьку Січ… У 1558 році кримські татари з'явилися під стінами Січі. Їх було вдесятеро більше. Козаки мужньо оборонялися, а коли зрозуміли, що не втримають своєї фортеці, вони з боєм прорвалися крізь татарське військо і зникли в степу».

За допомогою запитання «Скільки років проіснувала перша Запорозька Січ?», вчитель формує у дітей уявлення про тривалість існування першої козацької фортеці. За допомогою низки запитань, вчитель може сформувати в учнів уявлення про віддаленість певної історичної події в роках («Діти порахуйте скільки років минуло з часу виникнення першої Січі до наших днів?»), у століттях («Діти порахуйте скільки повних століть минуло з часу виникнення першої Січі до наших днів?») тощо.

Образні уявлення – це чуттєво-емоційний та раціонально-логічний відбиток історичної дійсності у свідомості дитини, що існує у вигляді уявлення про речі, людей, навколишнє середовище, історичну подію [4]. Вони формуються за допомогою історичних портретів, картин, відеоматеріалів та опису. Наприклад, формуванню образного уявлення про зовнішність давньоруського князя Святослава допоможе текст наступного змісту: «Середнього зросту, не занадто високий, але і не низький, брови мав густі, очі сині, ніс короткий, борода оголена, на верхній губі густе і довге волосся (вуса), голова зовсім оголена, з одного боку висів чуб, що означало знатний рід; шия здорова, плечі широкі… Здавався якимось понурим і диким; в однім вусі висіла золота сережка…, одіж на ньому була біла, нічим не відрізнялася від інших окрім чистоти» (Лев Діакон «Історія» (адаптований історичний документ) [3].

Логічні уявлення – це уявлення дітей з інтелектуальними порушеннями про причинно-наслідкові зв'язки між історичними фактами. Наприклад, логічне уявлення, яке буде основою для розуміння учнями причин занепаду Києва у другій половині XII століття можна сформувати за допомогою наступного тексту: «Син Юрія Довгорукого Андрій Боголюбський у 1169 році зібрав велике військо, до якого ввійшли дружини, переважно, північно-східних князівств та захопив Київ, учинивши в ньому жорстокий погром. Декілька днів нападники грабували місто, вбивали мешканців. Не було пощади ні малолітнім, ні жінкам, ні літнім людям. Загарбники знищували та спалювали житлові будинки, грабували та руйнували київські церкви та монастирі. З Києва було вивезено у північні землі не тільки майно киян, але й ікони, дзвони та інше церковне начиння. Після таких подій, Київ втратив своє значення, як центра давньоруської держави. Але боротьба за Київ не припинилася. Різні князі правили Києвом. Був час, коли тут керувало навіть два князя одночасно» [3].

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на питання формування зазначених уявлень у школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках історії.

Кількісні уявлення – це уявлення про кількісні показники суспільно-історичного процесу. Ці уявлення формуються на основі засвоєння теоретичного матеріалу та практичних умінь. Зазначені уміння стосуються обчислення кількісних показників, тому вчитель історії повинен активно використовувати міжпредметні зв'язки, наголошувати дітям на тому, що вміння обчислювати у них сформовані на уроках математики і їх необхідно застосувати в інших умовах.

Кількісні уявлення є допоміжними. Вони сприяють розширенню історичних уявлень на основі цифрового матеріалу:

– про кількість мешканців країни, міст («…монголи були дуже розлючені на киян. Вони вирізали багатьох мешканців. Не було пощади ні жінкам, ні дітям. Із близько 50 тисяч жителів міста, після його захоплення живими залишилося не більше 2 тисяч людей. Київ було пограбовано та спалено…») [3];

– чисельність війська («Він зібрав 80 тисяч воїнів і сівши на човни поплив з ними по Дніпру, через Чорне море до Константинополя») [3];

– розміри території країни («Загальна площа України становить 603,7 тисяч квадратних кілометрів) [5];

– учасників певних історичних подій («Близько 32 мільйони громадян України прийняли участь у референдумі і 90,32% з них підтримали самостійність України, вибравши відповідь «Так, підтверджую») [6];

– кількісні показники матеріально-технічних ресурсів («Вже до кінця 1996 року Україна знищила майже 2 тисячі танків, 1,5 тисячі броньованих машин, півсотні бойових літаків») [6];

– кількість жертв («Пік голодомору прийшовся на весну 1933 року. В Україні тоді від голоду вмирало 17 людей щохвилини, більше 1 тисячі – щогодини, майже 25 тисяч осіб – кожного дня») [6];

– кількість втрат («Гітлерівці зруйнували 714 міст і 28 тисяч сіл») [6];

– інші кількісні показники («Були магнати, у власності яких знаходилося більше 200 міст»; «Протягом наступного року нашу країну визнало 132 держави») [3; 6] та інші.

Для якісного формування кількісних уявлень у школярів із порушеннями інтелекту необхідно: використовувати пояснення; застосовувати повторення; звертатися до життєвого досвіду школярів; застосовувати міжпредметні зв'язки; по можливості використовувати пояснення за аналогією, порівнюючи з кількісними показниками сучасної реальності; використовувати практичні вправи (обчислення); застосовувати наочність, технічні засоби навчання, цифрові технології та інше.

Локальні (просторові) уявлення – це уявлення про співвідношення певної історичної події з конкретним місцем де вона відбулася, тобто локалізація історичних подій. Вивчення історії тісно пов'язане з вивченням простору. Не розташовані в часі та просторі історичні події представляються порожньою абстракцією, позбавленою реального змісту, і такими, що не відображають історичної дійсності.

Локалізація історичних подій у просторі здійснюється за допомогою різних наочних посібників: карт, схем, планів, картин, фотографій, крейдяних малюнків, аплікацій тощо. Провідне місце належить картам. Вони допомагають учням із порушеннями інтелекту конкретніше уявляти місце й умови перебігу події.

Використовуючи умовні позначення на карті, в дітей формуються уявлення про клімат, природу країни чи певного регіону, наявність річок, озер і морів, шляхів

сполучення, корисних копалин, вплив географічного положення на спосіб існування мешканців, розвиток їхнього господарства, перебіг суспільно-історичних подій тощо.

Л. Петрова наголошує на тому, що вивчаючи будь-яку історичну подію, учні з порушеннями інтелекту мають уявляти:

а) місце, де відбулася подія;

б) напрями дій;

в) відстань розташування об'єктів відносно один одного;

г) умови місцевості, її особливості;

д) вплив географічного середовища на життя та діяльність людей (там, де це можливо визначити).

Основним засобом формування локальних (просторових) уявлень у дітей із порушеннями інтелекту є історичні карти. Історична карта – це графічне, умовне, побудоване на географічній основі зображення історичної події або історичного періоду у просторі. Карта надає відомості про просторове розміщення історичних подій, локалізує їх та конкретизує в умовній формі уявлення про місце, де відбувалася подія.

Карта точно відображає географічне середовище та історичні обставини, у яких вони відбувалися. Карта може сама по собі бути джерелом нових знань, «багатим архівом» історичних матеріалів. Окрім об'єкту пізнання, вона може виступати засобом розвитку розумових здібностей учнів [7].

З наочних посібників, карта є найголовнішою на уроці історії, бо без інших засобів цей предмет вивчати важко, а без карти – неможливо. На нашу думку, в роботі вчителя історії має бути правило – жодного уроку без карти або без інших картографічних засобів.

Історичні карти відрізняються від географічних тим, що містять мінімум географічної інформації і концентрують увагу дітей на подіях соціально-економічного, політичного і культурного розвитку суспільства. Усі історичні карти поділяються на:

– загальні карти. Відображають історичні події в країні чи групі країн або становище цих країн у конкретний момент історії (наприклад: «Русь-Україна за часів монгольсько-татарського лихоліття (перша половина XIII століття);

– оглядові карти. Присвячені територіальним змінам за тривалий проміжок часу (наприклад: «Запорозька Січ»);

– тематичні карти. Відображають окремі події або сторони історичного процесу (наприклад: «Українська держава за гетьмана Богдана Хмельницького (1648–1657 років)»; «Гайдамацькі повстання. Рух опришків»);

– карти-схеми. Розкривають конкретні історичні події (наприклад: «Конотопська битва 29 червня 1659 року»).

У навчанні школярів з інтелектуальними порушеннями можливе використання саморобних карт-схем краєзнавчого характеру (наприклад: «Архітектурні пам'ятки міста Суми», «Розвиток промисловості Чугуївського району» тощо).

Для якісного формування локальних уявлень, школярів із порушеннями інтелекту необхідно долучати до роботи з контурною картою. Спеціальних контурних карт з історії України для дітей означеної категорії не розроблено, тому в реальному процесі навчання історії, зазвичай, використовуються контурні карти з історії України для 5 класу для нормотипових дітей. Цей вид роботи повинен проходити систематично й під контролем вчителя історії.

Г. Яковенко рекомендує застосовувати крейдяні контурні карти, які учитель малює на шкільній дошці і під час вивчення нового матеріалу заповнює (бажано кольоровою крейдою), синхронно з дітьми, які роблять позначки у контурних картах. Також ефективним є прийом «оживлення карти» шляхом прикріплення аплікацій, стрілок, умовних знаків, стрічок тощо [7].

Необхідно пам'ятати, що картографічні посібники є чуттєвою опорою в оволодінні та усвідомленні зв'язків між історичними фактами, що вивчаються, і можуть служити засобом узагальнення нового історичного матеріалу, засобом закріплення і перевірки знань учнів з інтелектуальними порушеннями. Тому карта має бути присутньою на кожному уроці та відповідати темі уроку.

Доречним є проведення спеціальних тренувальних вправ з історичною картою (вказати населений пункт, державу, столицю, кордони, торгові шляхи, місця битв, втрачені / приєднані території тощо).

Важливим аспектом формування локальних уявлень у школярів із порушеннями інтелекту є поєднання історичної карти з сучасною. Діти повинні орієнтуватися на обох видах карт і вільно знаходити історико-географічні об'єкти, як на історичній карті, так і на сучасній карті територіально-адміністративного поділу України. Для цього в підручниках з історії України на всі історичні карти накладено контури кордонів сучасної України.

При формуванні локальних уявлень у школярів із порушеннями інтелекту, вчителю історії необхідно враховувати наявні в них порушення просторових уявлень. Л. Петрова виокремлювала наступні:

1) значне зменшення або нерозуміння реальних відстаней, коли далеке в просторі є близьким. Причини цього порушення полягають у тому, що просторові уявлення учнів ґрунтуються на чуттєвому досвіді, а при роботі з картою учні мають справу з величезними відстанями, далекими від їхнього особистого досвіду. Тому типові помилки будуть пов'язані зі зменшенням реальних відстаней між досліджуваними об'єктами, населеними пунктами тощо;

2) труднощі при орієнтуванні в географічних напрямках (сторонах горизонту), особливо в проміжних (південний захід, північний схід тощо). Навіть при правильному показі об'єктів або напрямку дій на історичній карті учні можуть помилятися у визначенні їхнього місця знаходження або напрямку (наприклад, описуючи Правобережну частину Україну, діти зазначають, що ця частина знаходиться на сході від Дніпра);

3) нерозуміння розташування об'єктів відносно один одного (попереду-позаду, ліворуч-праворуч, дале-

ко-близько та інше). Це пояснюється не тільки порушенням просторового орієнтування, але й опосередкованим сприйманням історичних об'єктів через картину, карту, малюнок, де всі об'єкти уявляються розташованими близько, поруч, вище або нижче, а не північніше чи південніше);

4) сприймання різних за величиною об'єктів, розташованих на різній відстані, однаково неправильно. Ця особливість характерна для сприйняття історичних картин з великою кількістю учасників, об'єктів історичного пейзажу тощо.

Учитель історії повинен знати наявні в учнів означеної категорії просторові порушення, щоб своєчасно проводити корекційну роботу на уроці. Важливою передумовою формування локальних уявлень є той факт, що простір в основних його характеристиках (розмір, протяжність, розміщення один відносно одного) вже відомі учням з інтелектуальними порушеннями до початку вивчення історії. Певна пропедевтична робота проводилася в 5–6 класах в рамках курсу «Вступ до історії України та громадянської освіти». Також школярі цієї категорії використовували міри довжини (сантиметр, метр) на уроках математики, трудового навчання, соціально-побутового орієнтування, фізкультури та в побутовій практичній діяльності. З поняттям «масштаб», орієнтуванням у просторі діти знайомилися на уроках географії [10].

Важливе місце в структурі історичних знань школярів відіграють хронологічні (часові) уявлення. Вони формуються на основі засвоєння теоретичного матеріалу та практичних умінь локалізувати історичні факти в часі.

Неможливо вивчати історичні події поза часом. Локалізація в часі виконує важливу роль у вивченні історії. Локалізація історичних фактів і вивчення хронології дозволяють привести в систему усі історичні факти, що вивчаються, систематизувати їх, пов'язати між собою і дати характеристику окремих періодів в процесі історичного розвитку [7].

Хронологічні (часові) уявлення – це уявлення про співвідношення конкретного історичного факту з певним часом, уявлення про тривалість і послідовність історичних подій і явищ, віддаленість історичних подій і явищ одне від одного і від сучасності.

Формування хронологічних уявлень сприяє усвідомленню дітьми з інтелектуальними порушеннями поступального характеру розвитку суспільства, зміни порядків, формацій, епох. Для учнів з інтелектуальними порушеннями сприйняття часу – є одним із найбільш складних завдань, оскільки порушення пізнавальної сфери та невеликий власний життєвий досвід дітей незрівнянні ні кількісно, ні якісно з багатовіковою історією людства.

У зв'язку з особливостями пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема порушеннями у них словесно-логічної та аналітико-синтетичної форм мислення, питання засвоєння та розуміння історичного часу та співвідношення історичних дат з відповідними подіями є найбільш складними в роботі педагога в усьому курсі історії і вимагають спеціальних історичних прийомів.

Учні до початку вивчення історії мають елементарні уявлення про час. Це уявлення, які пов'язані з повсякденним життям школяра й стосуються уявлень про дні, тижні, місяці, роки. Також на уроках математики вони знайомилися з одиницями виміру часу (секундами, хвилинами, годинами), але глибини історичного часу школярі з порушеннями інтелекту не уявляють. Тому оволодіння хронологією дається їм поступово.

На початковому етапі знайомства з хронологією, вчителю потрібно з'ясувати ступінь володінням учнями такими поняттями, як «до», «після», «давно», «недавно», «раніше», «пізніше», «зараз», «під час» тощо. Як правило, діти правильно розуміють і використовують ці поняття (за даними А. Капустіна, 85% учнів із порушеннями інтелекту успішно володіють поняттями типу «давно-недавно» на побутовому рівні. У плані історичної періодизації, діти, зазвичай, користуються поняттям «давно») [8]. За необхідності вчитель повинен проводити корекційну роботу та в подальшому спиратися на знання цих понять учнями.

К. Ліндерберг рекомендує розпочинати знайомство з хронологією на основі емоційно-видовищної презентації. Наприклад, якщо поставити поруч 5 учнів класу та уявити одну дитину, як одне покоління (одне покоління становить приблизно 20 років), то це дозволить зробити «подорож» назад на століття. Для багатьох дітей означеної категорії поняття «століття» або «сто років» будуть незрозумілими, тому можна дати назву кожному поколінню (діти, батьки, бабусі і дідусі, прабабусі та прадідусі, прапрабабусі та прапрадідусі). Для кращого усвідомлення тривалості сторіччя, можна запропонувати школярам назвати по іменах своїх рідних. У більшості дітей з інтелектуальними порушеннями знання про своїх предків закінчуються на іменах бабусь і дідусів.

З цією метою також доречним буде використання відеоматеріалів та цифрових технологій, за допомогою яких діти можуть стисло познайомитися з хронологічним перебігом історії людства.

Для формування уявлень про лінійність, незворотність і значну тривалість історичного часу можна запропонувати дітям намалювати у зошитах «річку історії» з умовними датами-корабликами, що пливуть в одному напрямку. Також доречним буде складання ілюстрованої «стрічки часу» на довгому аркуші ватману з цифровим позначенням століть і силуетних аплікацій найбільш яскравих фактів.

Порівняння історичних дат у хронологічному плані («раніше-пізніше») необхідно учням протягом всього періоду вивчення історії, як один із основних факторів визначення причинно-наслідкових зв'язків між історичними подіями. Зауважимо, що учням з інтелектуальними порушеннями на початковому етапі вивчення історії доволі складно співвідносити числові значення дат з їх хронологічною взаємозалежністю. Тому дуже важливо поєднувати слово вчителя з елементами наочності. Одним із простих і найбільш розповсюджених наочних

посібників є «стрічка часу». Це наочно-дидактичний посібник, який сприяє формуванню уявлень у дітей про тривалість і послідовність подій та процесів, глибину історичного часу, століття, тисячоліття, вміння співвідносити дати зі століттями. «Стрічка часу» виглядає, як пряма лінія розділена на однакові відрізки – «століття», з позначенням їх кордонів. Обов'язково позначаються останні й перші роки століття, а також середина століття. Для прикладу, XX століття: перший рік століття – 1901 р., середина століття – 1950 рік, останній рік століття – 2000 р.

Для фронтальної роботи «стрічка часу» виготовляється, як правило, з цупкого паперу і повинна бути відповідних розмірів. Внизу, по всій довжині, повинні бути кишені для карток з датами. Для індивідуальної роботи виготовляються «стрічки часу» невеликого формату у вигляді складних книжок (книжок-ширм).

Для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями доречно виготовляти «стрічку часу» починаючи з IX століття, бо найвіддаленіші дати з якими знайомляться школярі в курсі «Історія України» пов'язані з князем Олегом (882 рік – захоплення Києва князем Олегом).

У історичній науці століття позначаються римською нумерацією, тому важливо на початковому етапі роботи з формування хронологічних уявлень дублювати їх арабськими числами для кращого розуміння школярами з інтелектуальними порушеннями.

А. Капустін наголошує на важливості стаціонарної «стрічки часу» в кабінеті історії. Така стрічка часу може бути додатково оформлена ілюстративним матеріалом, який унаочнюватиме певні історичні періоди зображеннями важливих подій і явищ.

У 7 класі на уроці з теми «Відлік часу в історії» (а потім систематично повертаючись до цієї теми й умінь) вчитель пояснює учням, як визначити століття. Якщо в чотиризначному числі після перших двох цифр йдуть нулі, то перші цифри означатимуть століття, наприклад, 1300 рік – XIII століття, але якщо на місці нулів буде будь-яка інша цифра, це означає, що йде наступне століття. Наприклад, 1301 рік – XIV століття. Можна використати порівняння з годинником – 13 годин 01 хвилина – це вже початок чотирнадцятої години, її перша хвилина. Доречним буде наступний прийом: у даті, яка вивчається закрити останні дві цифри, а до тих, що залишилися додати одиницю. Отримана сума і буде вказувати століття події.

Таким способом визначаться століття і в тризначних датах. Для більшого розуміння можна скласти таблицю, в якій будуть вказані роки певних століть. Наприклад, IX століття – 801–900 роки, X століття – 901–1000 роки і так далі.

У рамках формування хронологічних уявлень пояснюємо школярам ділення століття на першу і другу половини. Доречно користуватися позначками середини століття на «стрічці часу» або застосовувати алгоритм «більше-менше 50». Звертається увага дітей на останні дві цифри в історичній даті й порівнюються з числом 50 (серединою століття). Якщо число менше 50, то дата відноситься до першої половини, а якщо більше 50 – до другої половини століття.

Варіантів роботи зі «стрічкою часу» достатньо багато. Наприклад, учні опрацьовують тему «Запровадження християнства на Русі», називають дату поширення християнства у східних слов'ян. Учитель записує на дошці цю дату (зорове сприйняття). Потім за допомогою «стрічки часу» знаходиться століття цієї події, його половина. Відбувається засвоєння (закріплення) понять «рік», «століття».

Потім учні вираховують, скільки років пройшло від прийняття християнства до виникнення Києво-Печерського монастиря (1051 рік)? Скільки років минуло від прийняття християнства до сьогодення? Таким чином формуються уявлення про тривалість і послідовність історичних подій. Важливо на уроках задавати питання «Що було спочатку, потім, раніше, пізніше, на скільки раніше?» [3].

Під час вивчення нового матеріалу учитель фіксує увагу учнів на найбільш важливих історичних фактах. Наприклад, просить їх запам'ятати, пропонує записати в зошит, зв'язати дату зі століттям, його частиною, з раніше засвоєною датою за допомогою розв'язання хронологічних завдань. Учні креслять лінію часу, позначають на ній відповідні дати. Виконавши обчислення діти записують відповіді у зошит. Наприклад, початок правління князя Володимира – 978 рік, поширення християнства у східних слов'ян – 988 рік, смерть князя – 1015 рік. Обчисліть, скільки років пройшло від початку правління князя до хрещення держави, скільки років князював Володимир. У якому столітті почав князювати Володимир, у якому столітті помер, скільки років минуло від хрещення Русі до наших часів.

Варіанти хронологічних завдань можуть відрізнятися складністю, тому повинні адресуватися конкретному учню. Наприклад, можна запропонувати наступні:

1) на встановлення послідовності подій («Що було раніше: поширення християнства у східних слов'ян чи заснування Києво-Печерського монастиря? На скільки раніше?);

2) на визначення тривалості історичної події, явища («Пригадайте, коли Ярослав Мудрий став Великим князем Київським? Скільки років князював?);

3) на встановлення віддаленості події від сучасності («Скільки років минуло з часу збудування Софіївського собору в Києві?);

4) на обчислення дат («У якому році виповнилося тисячоліття з моменту поширення християнства у східних слов'ян?).

Варто зауважити, що історичні події мають різне значення і вплив на подальший розвиток суспільно-історичного процесу. Відповідно, вивчаючи подію великої історичної ваги необхідно зазначати рік, місяць, день коли вона відбулася, вказувати, в яку пору року (взимку, восени) і навіть у яку частину доби (вранці, вночі, вдень, на світанку).

Важливу роль у формуванні і закріпленні часових уявлень відіграє складання і ведення школярами хронологічних таблиць. Для цього в кінці учнівського зошита

відводиться декілька сторінок. Угорі першої із сторінок записується назва «Хронологічна таблиця». Кожна сторінка цієї таблиці ділиться в співвідношенні ¼:¾. У вузькій частині записують дати, в широкій – події.

Г. Яковенко вважає, що ведення хронологічних таблиць є доцільним, навіть якщо вони є в підручнику [7]. А. Гіренко, Ю. Гришин і В. Липа пропонують дату кожної історичної події супроводжувати наочним зображенням, що сприятиме запам'ятовуванню і міцному засвоєнню, з огляду на наочно-образний характер мислення учнів з інтелектуальними порушеннями [9].

Для закріплення вивченого матеріалу можливе модифіковане використання хронологічної таблиці, коли частина інформації вписана, а частину повинен вписати учень. Наприклад, таблиця «Століття. Дата. Подія» (табл. 1).

Деякі вчителі радять учням не вести хронологічні таблиці, а записувати дати в зошиті. Для зручності вивчення дат, доцільно їх виділяти маркером іншого кольору. У роботі з хронологічним матеріалом важливо використовувати на уроці дошку. Уважається, що на кожному уроці на дошці має бути присутнім певний мінімум інформації: назва теми, її план, список історичних дат і понять, імена історичних діячів.

Г. Яковенко рекомендує записувати дати на лівій частині дошки, а поняття – на правій. Під час вивчення хронології в школі вчитель повинен створювати такі навчальні ситуації, за яких учні краще розумітимуть процеси, що відбувалися, а також співвідноситимуть дати з періодами [7].

Важливо орієнтувати учнів з інтелектуальними порушеннями на свідоме запам'ятовування хронологічного матеріалу. Дієвими може бути декілька способів:

1) ведення відліку від будь-якої круглої дати;

2) визначення однієї з дат історичної події, використовуючи знання про її тривалість;

3) асоціативні способи запам'ятовування історичних дат. Наприклад, наявність в історичних датах нулів (1700 рік – початок Північної війни; наявність в історичних датах двох однакових чисел, які розташовані поруч (988 рік – початок поширення християнства у східних слов'ян) тощо.

Велике значення в роботі з хронологічним матеріалом відіграє його закріплення і перевірка. Для перевірки знань можна використовувати картки, на яких великими цифрами записані дати (обов'язкові для запам'ятовування). Учитель показує картку – учень називає подію. Ще однією формою перевірки знань хронології є проведення хронологічних диктантів. Обов'язковою умовою проведення такого виду роботи є запис дат на дошці, на аркушах (картках) або спеціальному плакаті. Це пов'язано з особливостями зорового сприйняття історичних дат учнями. Існує три типи хронологічних диктантів:

1) демонструється картка з датою – учні повинні записати або назвати подію;

2) називається подія – учням пропонується назвати або записати дату;

3) комбіновані завдання – називаються по черзі дати і події.

Закріпленню хронологічних уявлень у дітей із інтелектуальними порушеннями сприятимуть історичні лото, хронологічні кросворди, вікторини, ігри «Що? Де? Коли?», тести. Завдання повинні бути різними за характером і відрізнятися за складністю та обсягом.

Всі зазначені вище прийоми та засоби знаходять широке застосування при формуванні хронологічних уявлень в учнів із порушеннями інтелекту. Але не можна забувати про можливості живого слова у формуванні цих уявлень. Даючи картинний опис історичного періоду, що вивчається на уроці, вчитель повинен створити уявлення в учнів про глибину часу. Сприятиме розв'язанню цього завдання використання художньої історичної літератури та образної наочності (навчальні картини, історичні портрети, ілюстрації підручника, уривки кінофільмів тощо). Завдання можуть бути різноманітними, наприклад співставити портрети історичних діячів з датами їх правління. Кількість портретів історичних діячів і дат повинна залежати від пізнавальних можливостей школярів.

Важливу роль у якісному засвоєнні історичного матеріалу відіграє формування образних уявлень у школярів із порушеннями інтелекту. Історичний образ – це чуттєво-емоційний та раціонально-логічний відбиток історичної дійсності у свідомості дитини, що існує у вигляді уявлення про речі, людей, навколишнє середовище, історичну подію. У процесі вивчення історії учні працюють з образами матеріально-просторового середовища, матеріальних предметів, людей, статичних та динамічних об'єктів [4].

Для формування в учнів правильних та повних уявлень недостатньо лише демонструвати зображення певних історичних об'єктів чи предметів, супроводжуючи їх словесним поясненням. Необхідно використовувати прийоми, які допоможуть закріпити та уточнити ці уявлення.

Недостатня робота з формування образних уявлень призводить до модернізації історії учнями, коли школярі переносять у минуле не притаманні тій добі предмети побуту, одягу, зброї тощо, або пояснюють історичні події з позицій сучасних цінностей, мотивів, уявлень.

Процес формування образних уявлень у дітей із порушеннями інтелекту є досить складним. По-перше, це пов'язано зі специфікою предмета – діти не можуть безпосередньо познайомитися з історичною подією чи явищем, оскільки вони залишились у минулому.

Таблиця 1

Століття. Дата. Подія

Століття	Дата	Подія
XIII	1237	Бій на річці Калці Взяття Києва. Встановлення монголо-татарського іга.

Учні отримують інформацію лише в опосередкованій формі, і роль засобів наочності в цьому процесі є найважливішою.

По-друге, на основі вивчення певної історичної події, навіть невеликої за своїм масштабом і тривалістю, можна виробити безліч уявлень. Проте вчитель та учні обмежені рамками програми та кількістю часу на її засвоєння. Тому навчальний матеріал повинен ретельно добиратися, щоб більш-менш повно відтворити цілісну картину історичної події, явища, процесу через 1–2 образи.

По-третє, процес створення образних уявлень вимагає обов'язкового впливу інформації на емоційно-чуттєву сферу учня, оскільки картини минулого у свідомості дитини мають стати емоційно забарвленими та особистісно цінними для школяра. Тому вчителю потрібно добирати прийоми і засоби навчання, що можуть забезпечити такий ефект.

Також варто відзначити, що на сучасному етапі розвитку цифрових технологій у школярів з інтелектуальними порушеннями є вільний доступ до безлічі джерел (це переважно комп'ютерні ігри та художні фільми на історичну тематику), в яких доволі часто немає нічого спільного з історичною правдою, а історичні образи є не тільки далекими від реальності, але й упередженими. Накладаючись у дітей на певні історичні уявлення про минуле, ця версія подій може сприйматись як об'єктивна та науково достовірна.

Для ефективного формування образних уявлень вчителю необхідно використовувати: образну наочність, відеоматеріали, словесний опис, уривки з художньої літератури, адаптовані історичні текстові джерела, проблемні питання, пояснююче читання тощо.

Не менш важливими є логічні уявлення. На уроках історії ці уявлення в учнів із порушеннями інтелекту формуються на основі дій порівняння та причинно-наслідкових зв'язків. Успішність порівняння залежить від складності предметів чи фактів, які порівнюють учні, від ступеня знайомства з ними, від ступеня подібності чи відмінності. Але не тільки ці факти впливають на визначення подібності і відмінності. Школярам легше в порівнюваних об'єктах знаходити тільки відмінності, або тільки спільні ознаки. Набагато складнішим є завдання знайти в досліджуваних об'єктах, і спільне, і відмінне, тому, що така мисленнєва діяльність вимагає одночасної роботи в двох напрямках.

Історичний матеріал у шкільних курсах побудований так, що факти, які вивчаються учнями з порушеннями інтелекту є наслідками попередніх і причиною наступних подій і явищ. Визначення причин і наслідків реальної дійсності є об'єктивно складною розумовою працею для дітей означеної категорії. Історична причинність, як специфічний вид причинно-наслідкових зв'язків, має низку суттєвих особливостей, які ускладнюють процес осмислення учнями з інтелектуальними порушеннями.

А. Капустін досліджуючи цю проблематику зазначав, що у виникненні історичних подій і явищ тісно переплітаються об'єктивні факти, засновані на закономірностях розвитку суспільно-історичного процесу, і суб'єктивні фактори – цілеспрямовані дії та вчинки історичних особистостей. Суб'єктивні фактори виражені набагато яскравіше й знаходяться на «передньому плані», тому діти їх краще засвоюють, що безумовно ускладнює розуміння ними суттєвих, глибинних, об'єктивних причин суспільно-історичних подій.

Більшість причинно-наслідкових зв'язків мають багатозначний характер: певна суспільно-історична подія виникає внаслідок не однієї, а декількох причин, серед яких є головні, суттєві, і в той же час, інша суспільно-історична подія може бути причиною не одного, а декількох наслідків.

Для усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків важливо чітко усвідомлювати хронологічну послідовність історичних подій.

Доволі часто історичні явища виникають не одразу після дії певної причини, а через певний, іноді тривалий проміжок часу.

Характер багатьох причинно-наслідкових зв'язків такий, що при їх розкритті не завжди вдається використовувати аналогію з уже відомими, засвоєними зв'язками. Для прикладу візьмемо козацько-селянські повстання кінця XVI століття – під проводом Криштофа Косинського та Северина Наливайка. Вони мають певні ознаки подібності – відбулися майже в один час, однією із причин було непорозуміння влади з українським козацтвом. Але на цьому подібності закінчуються, й використання аналогії буде недоречним. Приводом до збройного виступу Криштофа Косинського виступила суперечка за маєток, який йому подарував польський король за службу у війську та бойові заслуги, а місцевий магнат його привласнив собі. Особиста образа Криштофа Косинського співпала з невдоволенням реєстрового козацтва, якому польський уряд не сплатив грошей за службу. До повстання приєдналися селяни та міщани.

Причиною повстання Северина Наливайка була сваволя польської шляхти по відношенню до міщан Брацлава та наявність реальної військової сили у козаків (власне військо, артилерія, запаси пороху, коней, провізії тощо). Тривалість, перебіг та результати цих збройних виступів також були різними [2].

Перед учителем стоїть завдання донести до учнів програмовий матеріал у повному обсязі, пам'ятаючи про те, що вивчення причинно-наслідкових зв'язків між історичними фактами має корекційно-розвиткове значення.

Деякі вчителі не достатньо приділяють уваги вивченню причинно-наслідкових зв'язків між історичними фактами. На думку А. Капустіна, такі «пробіли» в роботі відбуваються у зв'язку з нерозумінням учителем значення роботи над історичною причинністю, ігноруванням цієї роботи або слабким засвоєнням спеціальної методики історії.

При викладенні нового матеріалу учителі переважно використовують метод розповіді з перерахуванням і описом окремих фактів і подій без розкриття причинно-наслідкових зв'язків між ними. Якщо ж учи-

телі й намагаються розкрити такі зв'язки, то роблять це самі, не змушуючи школярів шукати пояснення тій чи іншій події, не активізують їхнє мислення. Учням залишається лише запам'ятати вже готову інформацію. Природно, що за таких умов корекційний ефект буде значно меншим, ніж діти самостійно визначатимуть причинно-наслідкові зв'язки між історичними фактами.

Формування (а також діагностування) вміння встановлювати учнями причинно-наслідкових зв'язків здійснюється в два етапи. На першому етапі учні повинні вказати причину конкретного суспільно-історичного явища, відповівши на запропоновані вчителем запитання. Наприклад: «Чому заможні селяни не хотіли йти у колгоспи?», «Як радянська влада змушувала записуватися до колгоспів?», «Що було з тими селянами, які відмовлялися вступати до колгоспів?».

Після цього на другому етапі формується (при діагностуванні – з'ясовується) уміння учнів визначати причинно-наслідкові зв'язки на основі наочних засобів. Наприклад, після вивчення навчального матеріалу або під час систематизації та узагальнення, дітям можна запропонувати низку тематичних малюнків чи фотографій «Насильницька колективізація на селі»,«Хлібозаготівлі 1932 року» та «Голодомор 1932–1933 років». Учні повинні самостійно проаналізувати наочний матеріал, розкрити їх зміст, виділити головне та визначити причинно-наслідкові зв'язки між історичними фактами.

На другому етапі роботи передбачається створення ситуації пошукового характеру за допомогою наочно-образних засобів. Дітям пропонується самостійно проаналізувати зміст декількох малюнків або фотографій та знайти причинно-наслідкові зв'язки між історичними подіями, які зображені на них. Перед розв'язання завдання, учнів інструктують щодо характеру та послідовності виконання завдань. Наприклад, якщо самостійна робота стосується вище зазначених малюнків-фотографій, то вчитель актуалізує знання школярів щодо подій на терені України в 30-х роках XX століття.

У період удосконалення уміння аналізувати та синтезувати в школярів із порушеннями інтелекту розвивається мисленнєва діяльність, вони починають вказувати причини й наслідки певних історичних фактів.

Варто зауважити, що для багатьох дітей з інтелектуальними порушеннями при встановленні ними каузальних зв'язків достатньо вираженою є тенденція до відповідей у вигляді описів, у яких не розкриваються причинно-наслідкові зв'язки. Багато дітей зазначеної категорії визначають тільки одну причину або наслідок, і не здатні до встановлення декількох.

Потенційні можливості до встановлення причинно-наслідкових зв'язків між історичними фактами в учнів з інтелектуальними порушеннями не однакові й залежать від рівня пізнавальних можливостей кожної дитини, року вивчення школярем курсу історії та системності організації цього виду роботи на уроці історії.

Висновки. Таким чином, застосування запропонованих методів, прийомів і засобів формування історичних уявлень у школярів з інтелектуальними порушеннями сприятиме якісному засвоєнню навчального матеріалу на уроках історії.

Література:

1. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. К.: Генеза, 2006. 328 с.
2. Косенко Ю. М. Історія України: підручник для 8 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F 70). Чернівці: Букрек, 2017. 304 с.
3. Косенко Ю. М. Історія України. 7 клас: підручник для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Чернівці: Букрек, 2016. 280 с.
4. Роль засобів наочності у розвитку історичного мислення. URL: http://surl.li/gksdh (дата звернення: 12.01.2024).
5. Плешканівська Г. М., Слюсаренко А. Г. Оповідання з історії України. Підручник для 7 класу допоміжної школи. К.: Богдана, 2000. 222 с.
6. Косенко Ю. М. Історія України: підручник для 9 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F 70). Чернівці: Букрек, 2018. 304 с.
7. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.
8. Косенко Ю. М. Особливості формування уявлень про хронологію та історичний час в учнів спеціальної школи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія соціально-педагогічна.* Кам'янець-Подільський, 2008. Вип. VIII. С. 210–218.
9. Гіренко Н. А., Гришин Ю. А., Липа В. О. Методика викладання історії в допоміжній школі: методичні рекомендації. Слов'янськ, 2010. 150 с.
10. Косенко Ю. М. Формування і корекція історико-просторових уявлень у розумово відсталих учнів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. XII. С. 198–201.

References:

1. Pometun, O., Freiman, H. (2006). Metodyka navchannia istorii v shkoli [Methodology of teaching history at school]. Kyiv: Heneza, 328 p. [in Ukrainian].
2. Kosenko, Yu. (2017). Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 8 klasu spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity (F 70) [History of Ukraine: a textbook for the 8th grade of special institutions of general secondary education (F 70)]. Chernivtsi: Bukrek, 304 p. [in Ukrainian].

3. Kosenko, Yu. (2016). Istoriia Ukrainy. 7 klas: pidruchnyk dlia spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia rozumovo vidstalykh ditei [History of Ukraine. 7th grade: a textbook for special general educational institutions for mentally retarded children]. Chernivtsi: Bukrek, 280 p. [in Ukrainian].

4. Rol zasobiv naochnosti u rozvytku istorychnoho myslennia [The role of visual aids in the development of historical thinking]. URL: http://surl.li/gksdh [in Ukrainian].

5. Pleshkanivska, H., Sliusarenko, H. (2000). Opovidannia z istorii Ukrainy. Pidruchnyk dlia 7 klasu dopomizhnoi shkoly [Stories from the history of Ukraine. A textbook for the first grade of an auxiliary school]. Kyiv: Bohdana, 222 p. [in Ukrainian].

6. Kosenko, Yu. (2018). Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 9 klasu spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity (F 70) [History of Ukraine: a textbook for the 9th grade of special institutions of general secondary education (F 70)]. Chernivtsi: Bukrek, 304 p. [in Ukrainian].

7. Yakovenko, H. (2017). Metodyka navchannia istorii: navchalno-metodychnyi posibnyk [Methodology of teaching history: educational and methodological manual]. Kharkiv: Vydavnytstvo KhNADU, 324 p. [in Ukrainian].

8. Kosenko, Yu. (2008). Osoblyvosti formuvannia uiavlen pro khronolohiiu ta istorychnyi chas v uchniv spetsialnoi shkoly [Peculiarities of the formation of ideas about chronology and historical time in students of a special school]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu. Seriia sotsialno-pedahohichna – Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi State University. The series is socio-pedagogical*. Kamianets-Podilskyi. Vol. VIII. p.p. 210–218 [in Ukrainian].

9. Hirenko, N., Hryshyn, Yu., Lypa, V. (2010). Metodyka vykladannia istorii v dopomizhnii shkoli: metodychni rekomendatsii [Methodology of teaching history in an auxiliary school: methodical recommendations]. Sloviansk. 150 p. [in Ukrainian].

10. Kosenko, Yu. (2009). Formuvannia i korektsiia istoryko-prostorovykh uiavlen u rozumovo vidstalykh uchniv [Formation and correction of historical-spatial ideas in mentally retarded students]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu. Seriia sotsialno-pedahohichna – Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi National University. The series is socio-pedagogical*. Kamianets-Podilskyi. Vol. XII. p.p. 198–201 [in Ukrainian].

УДК 376-056.264”-07/17”
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.8

ВІД ІСТОРИЧНИХ ПЕРЕДУМОВ ДО СУЧАСНИХ ПРАКТИК: ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

Линдіна Євгенія Юріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти
Бердянського державного педагогічного університету
ORCID ID: 0000-0002-4615-6807
Researcher ID: AAC-2718-2022

У статті детально розглядається історичний процес впровадження та розвитку інклюзивної освіти в Україні, з особливим акцентом на інтеграцію дітей з порушеннями мовлення у загальноосвітнє середовище. У статті підкреслюється важливість створення адаптованого освітнього середовища, яке враховує індивідуальні потреби та особливості кожної дитини, а також необхідність розробки індивідуалізованих навчальних планів. Аналізується роль логопедичної допомоги у підтримці дітей з мовленнєвими порушеннями, включаючи значення раннього виявлення та втручання, а також комплексний підхід до корекції та розвитку мовленнєвих навичок.

Автор вказує на необхідність професійної підготовки вчителів та фахівців, залучених до процесу інклюзивної освіти, щоб вони могли ефективно взаємодіяти з дітьми з різними освітніми потребами. Обговорюється важливість знання сучасних методик навчання, уміння адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб учнів, а також розуміння психологічних особливостей роботи з дітьми, які мають порушення мовлення. Стаття також звертає увагу на історичні аспекти розвитку інклюзивної освіти в Україні, включаючи етапи її впровадження та основні виклики, з якими зіткнулася система освіти на шляху до інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. В статті наголошується на необхідності створення ефективної системи підтримки, яка об'єднує зусилля вчителів, батьків, фахівців та громадськості, для створення інклюзивного та підтримуючого освітнього середовища.

Висвітлюються шляхи оптимізації освітнього процесу, спрямовані на підвищення ефективності інклюзивної освіти, включаючи адекватне фінансування, законодавчу підтримку, та розвиток відкритого діалогу між всіма зацікавленими сторонами. Ці шляхи мають на меті не тільки поліпшення якості освіти для дітей з порушеннями мовлення, але й створення умов для їх повноцінної соціалізації та інтеграції у суспільство. Стаття закликає до подальшого дослідження в області спеціальної освіти, щоб визначити найбільш ефективні підходи та стратегії для задоволення освітніх потреб усіх дітей.

Ключові слова: *порушення мовлення, навчання та виховання, передумови, спеціальна освіта, інклюзія, логопедія.*

Lyndina Evgenia. From historical preconditions to modern practices: integrating children with speech impairments into the general educational environment

The article thoroughly examines the process of implementing and developing inclusive education in Ukraine, with a special focus on the integration of children with speech impairments into the general educational environment. The authors emphasize the importance of creating an adapted educational environment that takes into account the individual needs and characteristics of each child, as well as the necessity of developing individualized education plans. The role of speech therapy support for children with speech impairments is analyzed, highlighting the significance of early detection and intervention, and a comprehensive approach to the correction and development of speech skills.

The authors point out the need for professional training of teachers and specialists involved in the inclusive education process to enable them to effectively interact with children with various educational needs. The importance of knowledge of modern teaching methodologies, the ability to adapt the teaching process to individual needs of students, and an understanding of the psychological characteristics of working with children with speech impairments are discussed.

The article also addresses the historical aspects of the development of inclusive education in Ukraine, including the stages of its implementation and the main challenges faced by the education system on the path to integrating children with special educational needs. It emphasizes the necessity of creating an effective support system that combines the efforts of teachers, parents, specialists, and the community to create an inclusive and supportive educational environment.

Ways to optimize the educational process aimed at enhancing the effectiveness of inclusive education are illuminated, including adequate funding, legislative support, and the development of an open dialogue among all interested parties. These approaches aim not only to improve the quality of education for children with speech impairments but also to create conditions for their full socialization and integration into society. The article calls for further research in the field of inclusive education to identify the most effective approaches and strategies to meet the educational needs of all children.

Key words: *speech disorders, education and upbringing, preconditions, special education, inclusion, speech therapy.*

Вступ. Зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами все більше актуалізує необхідність запровадження практики інклюзивної освіти для навчання та виховання таких осіб в Україні. В умовах сьогодення прагнення суспільства змінити ситуацію в освіті та вихованні дітей із порушеннями мовлення на краще зазнає суттєвих змін. Ухвалені на державному рівні відповідні нормативно-правові акти (Концепція

розвитку інклюзивної освіти МОН України від 01.10.2010 № 912; Конвенція про права осіб з інвалідністю тощо), які закріплюють створення системи інклюзивної освіти, дають можливість комплексно розв'язувати порушені проблеми.

Питанням вивчення передумов виникнення та практики навчання й виховання осіб із особливими освітніми потребами присвятили свої праці вітчизняні та закордонні дослідники В. Синьов, О. Боряк, T. Voropayeva та інші. Вивченням історії становлення та розвитку навчання й виховання дітей та дорослих з порушеннями в розвитку займалися Віт. Бондар, В. Золотоверх, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, В. Шевченко та інші. Надання професійної корекційної допомоги особам з особливими освітніми потребами, в тому числі дітям з порушеннями мовлення, вивчали Т. Берник, В. Гладуш, Л. Одинченко, О. Потапенко та інші.

Порушення мовлення варіюються від легких ступенів проявів (наприклад, помилки у вимові звуків при нормальному розвитку основних компонентів мовленнєвої діяльності) до глибоких (тяжких) порушень мовлення, які впливають на вербальну комунікацію та на різні аспекти інтелектуального розвитку. Значна кількість мовленнєвих розладів призводить до специфічних труднощів у навчанні.

Важливо акцентувати увагу на необхідності дослідження історичного досвіду з метою покращення навчання та виховання осіб з порушеннями мовлення і вирішення цих проблем в сучасному науковому контексті. Це дозволяє нам глибше розуміти еволюцію підходів та методів у роботі з такими особами, а також використовувати здобуті знання для розвитку сучасних стратегій і підходів до їх освіти та виховання. Попередні дослідження в історичному контексті можуть служити цінним джерелом для рекомендацій та подальшої практики та наукових досліджень у цій сфері.

Метою статті є аналіз передумов виникнення та розвитку практик навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення в рамках інклюзивної освіти в Україні; виявлення ключових аспектів і викликів, що стоять перед освітньою системою у забезпеченні доступності та ефективності навчання для дітей із порушеннями мовлення.

Матеріали та методи. Під час дослідження було здійснено аналітичний огляд літератури – систематизація й аналіз наукових досліджень, статей та публікацій зі спеціальної освіти й інклюзивної освіти. Пошук проводився в різних базах даних, з використанням ключових слів, пов'язаних з історією спеціальної освіти, логопедією, порушеннями мовлення та інклюзивною освітою. Цей методологічний підхід дозволив зібрати та аналізувати відповідні наукові роботи, щоб виявити ефективні практики навчання та виховання дітей з мовленнєвими порушеннями.

Результати. Протягом останніх років в Україні спостерігається збільшений інтерес до практики навчання осіб із порушеннями мовлення. Інклюзивна освіта надає право на отримання освіти кожному, незалежно від того, чи відповідає він стандартам традиційної шкільної системи. Цей підхід до освіти визнаний як найбільш гуманний та ефективний і має підтримку міжнародної спільноти.

Згідно з науковими дослідженнями і педагогічними концепціями, інклюзивна освіта є важливим кроком у розвитку сучасної освіти. Вона базується на принципах рівності, справедливості та індивідуального підходу, а також сприяє соціальній інтеграції осіб з порушеннями мовлення та інших освітніх потреб. Наукові дослідження в області інклюзивної освіти в Україні допомагають розробляти кращі методики та підходи до навчання осіб з особливими потребами та сприяють подальшому розвитку цієї галузі освіти в країні.

І. Дмитрієва визначає поняття «інклюзивна освіта» як забезпечення рівного доступу до освіти всім учням з урахуванням різноманіття особливих освітніх потреб та індивідуальних здібностей [6].

Сьогодні одним із пріоритетів соціальної політики України є створення умов для всебічного виховання й навчання дітей з порушенням мовлення, що відповідають їхньому стану й здоров'ю. У нашій країні інклюзивна освіта – це принципово нова система, в якій учні та вчителі працюють заради спільної мети – доступної та якісної освіти для всіх дітей без винятку, в той час як у всьому світі така освіта практикується вже давно.

Ідеї інклюзивної освіти зародилися далеко на Заході, об'єднавши багато країн і, пройшовши довгий шлях, наближаються до кордонів України. Однією з перших передумов виникнення й розвитку інклюзивної освіти в Україні є законодавча база: в 1948 році на третій сесії Генеральної Асамблеї ООН резолюцією 217 А (III) була ухвалена Загальна декларація прав людини, яка в статті 26 закріплює право всіх на обов'язкову початкову освіту, «доступну для всіх на основі здібностей» [13].

У 1959 році Генеральна Асамблея Організації Об'єднаних Націй Резолюцією 1386 (XIV) ухвалила Декларацію прав дитини, в якій закріплено Принцип 7 «Дитина має право на освіту.... Їй має бути забезпечена освіта, яка повинна сприяти її загальному культурному розвитку й завдяки якій вона може розвивати, на основі рівності можливостей, свої здібності, особистий розум і почуття моральної та соціальної відповідальності й стати корисним членом суспільства». У 1960 році була ухвалена Конвенція ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти; у 1971 році – Декларація ООН про права осіб з інтелектуальними порушеннями, яка проголошує право кожної людини з таким відхиленням на «освіту, професійну підготовку, реабілітацію і захист, щоб вона могла розвивати свої здібності в найповнішому обсязі».

У 1982 році була ухвалена Всесвітня програма дій для людей з інвалідністю: «Створення рівних можливостей означає процес, за допомогою якого загальні соціальні системи, такі як ... доступ до освіти і ... стають доступними для всіх». У 1994 році під егідою ЮНЕСКО відбулася Всесвітня конференція з питань освіти осіб з особливими потребами, на якій було введено в міжнародний обіг термін «інклюзія» і проголошено принцип інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта означає не тільки активне включення і участь дітей та молоді з особливими освітніми потребами в навчальному процесі загальноосвітніх шкіл, але більшою мірою перебудову всього процесу масової освіти як системи для задоволення освітніх потреб усіх дітей.

Ж. Ковальчук у своїх працях відмічала, що часте реформування та постійні динамічні зміни в системі спеціальної освіти України активно сприяють тому, що все більш актуальним стає вивчення історичних витоків навчання та виховання осіб з порушеннями психофізичного розвитку, становлення та розвитку спеціальної освіти, підготовки вищими навчальними закладами спеціалістів в галузі спеціального навчання та виховання, і як один з провідних напрямів – наукової діяльності професорсько-викладацького складу вищих педагогічних навчальних закладів в галузі спеціальної освіти [7].

Таким чином, поява нормативно-правових актів за кордоном сприяла формуванню та вдосконаленню правової бази інклюзивної освіти та осіб з порушенням мовлення в Україні. Створення та розвиток такої нормативно-правової бази у світі пов'язані з гуманізацією суспільства, переосмисленням суспільством і державою свого ставлення до людей з інвалідністю, з визнанням не тільки рівності їхніх прав, а й обов'язку надавати цим людям рівні можливості в різних сферах життя, в тому числі і в освіті.

Тому інклюзивний підхід до освіти за кордоном переслідується найперше з гуманістичних міркувань, а вже потім з юридичних причин. В Україні порядок дещо інший. Оскільки інклюзія – поняття соціальне й гуманістичне, то наступною умовою виникнення й розвитку інклюзивної освіти в Україні є соціальна: небажання батьків визнати, що їхня дитина не така, як усі, й ізолювати її від суспільства. З цієї причини спеціальна освіта відкидається багатьма батьками дітей з порушеннями мовлення, особливими освітніми потребами, оскільки вона передбачає, що є людина, яка відрізняється від усіх інших, і що є нормальне суспільство, і що ця людина з особливими потребами повинна бути якось інтегрована в це нормальне суспільство.

В. Бондар вважав, що під інклюзивним навчанням у загальноосвітніх навчальних закладах розуміється комплексний процес, який забезпечує рівний доступ до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності цих дітей. Інклюзивне навчання у вищій школі (за аналогією із середньою освітою) розуміється як комплексний процес, що забезпечує студентам з інвалідністю рівний доступ до якісної вищої освіти шляхом організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності [2].

На противагу цьому, інклюзивна освіта засвідчує те, що ми всі різні й кожен по-своєму особливий, але ми всі належимо до цієї особливої спільноти. І всі діти – обдаровані. Освіта завжди була органічною частиною складних історичних процесів функціонування і розвитку культури в цілому.

Історія освіти для людей з особливими освітніми потребами в Україні пройшла довгий шлях від ізоляції до інклюзії, завдяки чому гуманізація суспільних відносин, визнання і повага до особистості кожної людини, закріплення права людей з інвалідністю на якісну загальну освіту, створення на цій основі правових і адміністративних норм, позитивний досвід західних країн з практикою інклюзивної освіти сприяють її розвитку в нашій країні. Таким чином, українська система освіти не стоїть на місці, а рухається в правильному, новому напрямку, заснованому на гуманістичних ідеях, правовій захищеності суспільства.

Значна кількість дітей з порушеннями мовлення здобуває дошкільну, початкову, загальну середню освіту в державних та комунальних загальноосвітніх навчальних закладах за умови, що паралельно з навчанням у загальноосвітньому закладі вони отримують логопедичну допомогу в дошкільному закладі або початковій школі. У таких випадках вони отримують повну інклюзію (навчання на загальних засадах та усунення мовленнєвих порушень); навчання за частково адаптованою програмою з постійною підтримкою вчителя-логопеда.

Діти з порушеннями мовлення є найчисленнішою категорією дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Організація ефективної логопедичної допомоги неможлива без ретельної та всебічної діагностики, спрямованої на виявлення індивідуальних особливостей дитини та визначення характеру порушення мовленнєвого розвитку, його структури та проявів. Планування занять з дітьми з порушеннями мовлення безпосередньо орієнтується на показники розвитку, виявлені під час обстеження. Тому діагностика є першим етапом у системі логопедичної роботи [1].

Порушення мовленнєвого розвитку дітей негативно впливають на всі психічні процеси в сенсорній, інтелектуальній, афективній та вольовій сферах, а також на регуляцію. Деякі мовленнєві порушення можуть бути тяжкими й зачіпати всі компоненти мовленнєвої системи, інші – обмеженими й мінімальними, наприклад, лише на фонетичному рівні мовлення (у разі помилок у вимові окремих звуків), і зазвичай не впливають на мовленнєву діяльність у цілому. Однак у значної частини школярів спостерігаються особливості мовленнєвої поведінки – незацікавленість у вербальних контактах, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, а в разі тяжких мовленнєвих порушень – негативізм і серйозні труднощі в мовленнєвій комунікації.

Соціальний розвиток більшості дітей з порушеннями мовлення не є повноцінним через недостатнє оволодіння мовленнєвою поведінкою та невміння обирати комунікативні стратегії й тактики для вирішення проблемних ситуацій.

Більшість дітей з порушеннями мовлення не можуть завершити навчання без своєчасної логопедичної допомоги. Багато з них також потребують медичної, психологічної та педагогічної підтримки. Завдання виявлення

та усунення порушень у мовленнєвому та комунікативному розвитку дітей виконують логопеди.

Метою їхньої роботи є створення умов, що сприяють діагностиці та подоланню порушень мовленнєвого розвитку, а також подальшому вдосконаленню навичок усного та писемного мовлення дітей для успішного засвоєння програм дошкільної або загальної середньої освіти. Зміст професійної діяльності логопеда включає діагностичну, корекційно-розвивальну, організаційно-методичну, консультативно-педагогічну та профілактичну роботу.

О. Боряк зазначала, що мовлення кожної людини є індивідуальним і відображає її ставлення до навколишнього середовища. Навколишнє середовище має значний вплив на індивідуальність мовлення. Люди різного соціального статусу, які виросли в різних культурних, у тому числі мовних традиціях, використовують у спілкуванні особливі лексико-граматичні, інтонаційно-ритмічні та паралінгвістичні засоби, тому організація розвитку мовлення на комунікативній основі неможлива без соціально-особистісного підходу, тобто врахування особливостей особистості [3].

Найбільшою проблемою в спеціальній та інклюзивній освіті є проблема навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Складність цієї проблеми визначається тим, що для цієї категорії дітей характерні різноманітні затримки психофізичного розвитку, які ускладнюють їхнє навчання й виховання, через що необхідно використовувати систему спеціальних освітніх форм, методів і засобів, спрямованих на подолання або пом'якшення таких недоліків [4].

До особливих освітніх потреб дітей з тяжкими порушеннями мовлення належать:

– необхідність збігу початку корекційно-розвивального навчання з моментом виявлення та ідентифікації порушення мовленнєвого розвитку дитини;

– організація ефективного середовища для збереження здоров'я та компенсації індивідуальних особливостей розвитку дитини;

– врахування етнокультурної ситуації розвитку дитини;

– покращення розвитку сенсорних, моторних та вищих психічних функцій, пов'язаних з мовленням;

– усунення неврологічних та психопатологічних порушень.

Важливість визнання та розуміння педагогами особливих освітніх потреб дітей з порушеннями мовлення значною мірою зумовлена тим, що останнім часом контингент дітей змінився як з точки зору їхнього мовленнєвого розвитку, так і рівня готовності до навчання [5].

Можна виділити дві основні тенденції у зміні контингенту дітей з мовленнєвими порушеннями. Однією з тенденцій є збільшення кількості дітей з мінімальними проявами мовленнєвого розладу до шкільного віку, що пов'язано зі своєчасним наданням логопедичної допомоги та використанням сучасних освітніх технологій. З іншого боку, можна побачити, що збільшилася кількість дітей зі складною структурою мовленнєвих порушень, з тяжкими органічними порушеннями мовлення в поєднанні з порушеннями психофізичного розвитку.

Неоднорідність дітей із мовленнєвими порушеннями зумовлює необхідність враховувати спектр відмінностей у змісті шкільного навчання, що відповідає здібностям і потребам усіх категорій дітей. Багато мовленнєвих порушень спричиняють специфічні труднощі у навчанні, такі як неповне оволодіння читанням і письмом, орфографією та лічбою.

Мовленнєві порушення можуть викликати специфічні відхилення в інших вищих психічних функціях (увага, пам'ять, словесно-логічне мислення), негативно впливати на емоційно-вольову сферу, а також на особистість, що в цілому ускладнює картину мовленнєвої інвалідності дитини.

О. Таранченко зазначала, що навчальна діяльність дітей із тяжкими порушеннями мовлення характеризується уповільненим темпом сприйняття навчальної інформації, труднощами у встановленні асоціативних зв'язків між зоровим, слуховим та мовленнєво-моторним аналізаторами, труднощами в організації довільної діяльності, низьким самоконтролем та низькою успішністю. Все це може призвести до зниження мотивації дітей до навчання та недосягнення важливих цілей [10].

Для своєчасного врахування особливих освітніх потреб дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку необхідні такі передумови:

– раннє виявлення дітей групи ризику (у співпраці з фахівцями) та призначення логопедичної допомоги на етапі виявлення перших ознак порушень мовленнєвого розвитку;

– організація обов'язкового етапу логопедичної корекції відповідно до виявленого порушення до вступу до закладів загальної середньої освіти;

– наступність змісту і методів дошкільної та шкільної освіти й виховання, які мають бути спрямовані на нормалізацію або, наскільки це можливо, повне подолання порушень мовлення та розвитку особистості;

– забезпечення здобуття початкової освіти в закладі загального або спеціального типу відповідно до освітніх потреб учня та ступеня тяжкості його мовленнєвого розладу.

Висновки. Отже, вивчення історичного досвіду навчання та виховання осіб з порушеннями мовлення дозволило проаналізувати ці аспекти в сучасному науковому контексті з метою їх покращення. Дозволило глибше зрозуміти еволюцію підходів та методів у роботі з такими особами.

Аналіз літературних джерел показав, що комплексний підхід до навчання та виховання дітей з порушеннями мовлення є критично необхідним. Цей підхід має включати не лише адаптацію навчальних програм та методик, а й забезпечення кваліфікованої діагностики, раннього втручання та індивідуалізації навчання. Залучення батьків і забезпечення психолого-педагогічного супроводу є ключовими для успішної адаптації та інтеграції дітей у загальноосвітнє середовище. Таке середовище повинне

бути оснащене необхідними ресурсами, мати доступ до спеціалізованих навчальних матеріалів та обладнання, а також забезпечувати належний рівень комфорту та безпеки для всіх учасників освітнього процесу.

Подальші дослідження повинні зосередитися на вивченні довгострокових результатів різних інклюзивних практик, а також на розробці інноваційних методів навчання та виховання.

Література:

1. Баль Н. М. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. *Науковий* часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2010. № 14. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=apko_2010_1_4
2. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. Дефектологія. 2003. № 3. С. 2–5. URL: https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/02/Bondar-T.I.-Developing-the-inclusive-setting-in-higher-education-institutions-in-Ukraine.pdf
3. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку. *Науковий* часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. № 27. С. 31–37. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nchnpu_019_2014_27_9
4. Вержиховська О. М. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з вадами мовлення: Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута». 2013. 384 с. URL: https://k-psmpokr.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/10/%D0%9A%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B0_%D0%A1%D0%9C%D0%92%D0%94%D0%97%D0%A2%D0%9F%D0%9C2017.pdf
5. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Камянець-Подільський: Аксіома. 2009. 311 с. https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2003-p-zbirka.doc
6. Дмитрієва І. В. Теоретичний аспект проблеми вивчення учнями спеціальної школи лінгвістичних категорій. *Науковий* часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. № 22. С. 65–69 URL: https://spp.org.ua/index.php/journal/article/download/204/186
7. Ковальчук Ж.М. (2017) Становлення та розвиток спеціальної освіти в Україні: історичний огляд. *Науковий* часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 33-32. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nchnpu_019_2017_33_8
8. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ Агентство Україна, 2019. 300 с.
9. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. 2. Навчання і виховання дітей. К.: Видво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 224 с. URL: http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/3005/Myronova-S.P.-Korektsiina-psykhopedahohika.-Olihofrenopedahohika.pdf?sequence=1&isAllowed=y
10. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник. (За загальною редакцією Колупаєвої А.А.). Київ. Видавнича група «А.С.К.». 2012. 124 с. (Серія «Інклюзивна освіта»). URL: http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/bitstream/123456789/1694/1/%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%20%D0%BC%D0%B5%D1%82%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%20%D0%B4%D0%BE%20%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf
11. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей у нормі і патології. *Науковий* часопис НПУ 451 імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. № 23. С. 299 URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nchnpu_019_2013_23_89
12. Honchar, L., Derkachova, O., Shakhrai, V., Saienko, V., Hladoshchuk, O., & Voropayeva, T. (2021). Formation of psychological readiness of the teacher to implement information and communication technologies in professional activities. International Journal of Education and Information Technologies, 15(38), 364-371. DOI: 10.46300/9109.2021.15.38 URL: https://www.researchgate.net/publication/355520040_Formation_of_Psychological_Readiness_of_the_Teacher_to_Implement_Information_and_Communication_Technologies_in_Professional_Activities
13. Kolupayeva A., Taranchenko O., Danilavichute E. (2014), Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken , Sandra Burkhardt , Festus E. Obiakor , Umesh Sharma (ed.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28) Emerald Group Publishing Limited, pp. 311–351 URL: https://core.ac.uk/download/pdf/159118818.pdf
14. Oksana Boriak (2015). Language and Speech Functional System under Development Pathologies (Mental Retardation) International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies, Vol. 2, № 1, pp. 69–75. URL: http://www.ijpint.com

References:

1. Bal, N. M. (2010). Aktualni problemy diahnostyky movlennievykh porushen u ditei [Current problems of diagnosing speech disorders in children]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, no. 14, pp. [in Ukrainian].

2. Bondar, V. (2003). Intehratsiia ditei z obmezhenymy psykhofizychnymy mozhlyvostiamy v zahalnoosvitni zaklady: za i proty [Integration of children with limited psychophysical abilities into general education institutions: pros and cons]. Defektolohiia, no. 3, pp. 2–5 [in Ukrainian].

3. Boriak, O. V. (2014). Do pytannia lohopedychnoi roboty z ditmy z porushenniam intelektualnoho rozvytku [To the issue of speech therapy work with children with intellectual development disorders]. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, no. 27, pp. 31–37 [in Ukrainian].

4. Verzhykhovska, O. M. (2013). Teoriia i spetsialna metodyka vykhovannia ditei z vadamy movlennia: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Theory and special methodology of educating children with speech disorders: Educational-methodological manual]. Kamianets-Podilskyi: TOV «Drukarnia Ruta», 384 p. [in Ukrainian].

5. Havrylov, O.V. (2009). Osoblyvi dity v zakladi i sotsialnomu seredovyshchi [Special children in institutions and social environment]. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 311 p. [in Ukrainian].

6. Dmytriieva, I. V. (2012). Teoretychnyi aspekt problemy vyvchennia uchniamy spetsialnoi shkoly linhvistychnykh katehorii [Theoretical aspect of the problem of studying linguistic categories by special school students]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, no. 22, pp. 65–69 [in Ukrainian].

7. Kovalchuk, Zh.M. (2017). Stanovlennia ta rozvytok spetsialnoi osvity v Ukraini: istorychnyi ohliad [Formation and development of special education in Ukraine: a historical overview]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 33–32 [in Ukrainian].

8. Poroshenko, M.A. (2019). Inkliuzyvna osvita: navchalnyi posibnyk [Inclusive education: a textbook]. Kyiv: TOV Ahentstvo Ukraina, 300 p. [in Ukrainian].

9. Synov, V. M. (2009). Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika: pidruchnyk. Ch. 2. Navchannia i vykhovannia ditei [Corrective psychopedagogy. Oligophrenopedagogy: textbook. Part 2. Education and upbringing of children]. Kyiv: Vydvo NPU imeni M. P. Drahomanova, 224 p. [in Ukrainian].

10. Taranchenko, O.M., Naida, Yu.M. (2012). Dyferentsiiovane vykladannia v inkliuzyvnomu klasi: navchalno-metodychnyi posibnyk [Differentiated teaching in an inclusive class: an educational-methodological manual] (Edited by Kolupaieva A.A.). Kyiv: Vydavnycha hrupa «A.S.K.», 124 p. (Series «Inclusive education») [in Ukrainian].

11. Sheremet, M. K. (2013). Fiziolohichni i psykholohichni peredumovy movlennievoho rozvytku ditei u normi i patolohii [Physiological and psychological preconditions of speech development in children in norm and pathology]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, no. 23, p. 299 [in Ukrainian].

12. Honchar, L., Derkachova, O., Shakhrai, V., Saienko, V., Hladoshchuk, O., & Voropayeva, T. (2021). Formation of psychological readiness of the teacher to implement information and communication technologies in professional activities. International Journal of Education and Information Technologies, 15(38), pp. 364–371.

13. Kolupayeva, A., Taranchenko, O., Danilavichute, E. (2014). Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken, Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor, Umesh Sharma (Eds.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28). Emerald Group Publishing Limited, pp. 311–351.

14. Boriak, Oksana (2015). Language and Speech Functional System under Development Pathologies (Mental Retardation). International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies, Vol. 2, No. 1, pp. 69–75.

УДК 376-056.34-053.5:616.896
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.9

РОЛЬ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Михальська Світлана Анатоліївна,
доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ORCID ID: 0000-0001-7435-8791
Researcher ID: JZC-9127-2024

У статті висвітлюються результати дослідження ролі корекційного педагога у формуванні мотивації навчальної діяльності молодших школярів з розладами спектру аутизму. З'ясовано, що мотивами у навчанні можуть бути потреби учнів, пізнавальний інтерес, емоції, які виникли на уроці, ідеали, установки.

Методами дослідження були аналіз літературних джерел та опитування корекційних педагогів. Автором розглянуто чинники розвитку мотивів навчання в молодшому шкільному віці, особливості мотивації учіння у дітей з розладами спектру аутизму, роль вчителя у формуванні мотивації до навчання учнів.

Проведене опитування фахівців свідчить, що корекційні педагоги розуміють роль мотивації навчальної діяльності у досягненні успішності учнів з розладами спектру аутизму. До найвагоміших чинників позитивної мотивації до навчання відноситься особистість корекційного педагога та процес навчання. Виділяючи найбільш прийнятні якості особистості корекційного педагога, які позитивно впливають на формування мотивації навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму респонденти вказали на креативність, вміння співпрацювати, толерантність, терплячість, врівноваженість.

Серед методів підвищення мотивації навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму корекційні педагоги у своїй роботі найчастіше використовують заохочення, комфортну психологічну атмосферу, похвалу, зацікавленість, створення ситуацій успіху. Також корекційні педагоги вважають, що важлива роль у формуванні мотивації навчання належить батькам, а серед шляхів підвищення мотивації до навчання вони використовують заохочення, гроші, гаджети, подарунки. Встановлено, що роль корекційного педагога у формуванні мотивації навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму є надзвичайно важливою, а для підвищення мотивації навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму необхідно застосовувати різні методи, засоби та прийоми стимулювання.

Ключові слова: *корекційний педагог; мотивація навчальної діяльності; молодші школярі; розлади спектру аутизму; особистість корекційного педагога.*

Mykhalska Svitlana. The role of the correctional teacher in forming the motivation of educational activities of primary school students with autism spectrum disorders

The article highlights the results of research of the role of SEN teacher in forming the motivation of educational activities of primary schoolchildren with autism spectrum disorders. It was found out that the motivation in education can be based on the needs of students, cognitive interest, emotions that arose during the lesson, an ideal, an attitude.

The methods of research are based on the analysis of references and the survey of SEN teachers. The factors of the development of learning motives at the primary school age, the peculiarities of learning motivation in children with autism spectrum disorders, the role of the teacher in the formation of students' motivation to learn were considered by the author.

The conducted survey of specialists shows that SEN teachers deeply realize the role of motivation of educational activities in achieving the success of students with autism spectrum disorders. The personality of SEN teacher and the learning process are among the most important factors of positive motivation to study. Highlighting the most acceptable personal qualities of SEN teacher, which positively influence the formation of motivation of the educational activities of students with autism spectrum disorders are creativity, the ability to cooperate, tolerance, patience, balance.

Among the methods of increasing the motivation of students with autism spectrum disorders in their work, SEN teachers mostly use encouragement, a comfortable psychological atmosphere, praise, interest, and the creation of situations of success. Special educational needs teachers also believe that parents play an important role in the formation of learning motivation, and they use incentives, money, gadgets, and gifts as ways to increase learning motivation. It was established that the role of the SEN teacher in forming the motivation of the educational activity of students with autism spectrum disorders is extremely important, and to increase the motivation of the educational activity of students with autism spectrum disorders, it is necessary to use various methods, means and methods of stimulation.

Key words: *the correctional teacher; motivation of educational activity; younger schoolchildren; autism spectrum disorders; the personality of the correctional teacher.*

Вступ. Проблема становлення мотиваційної сфери особистості, як в психології так і в педагогіці є надзвичайно актуальною. Вивчаються особливості розвитку мотиваційної сфери та мотиви учіння в молодшому шкільному віці (Л. Божович, Л. Виготський, О. Гнатюк, О. Гузенко, Г. Костюк та ін.), роль вчителя у формуванні мотивації до навчання учнів (О. Гнатюк, О. Гузенко та ін.), особливості мотивації учіння у дітей з розладами спектру аутизму (Л. Дробіт).

О. Гузенко приходить до висновку, що «велике значення у формуванні мотивації навчання молодших школярів відіграють зовнішні (дидактичні, соціально-педагогічні) та внутрішні (психологічні) фактори, що спричиняють виникнення мотивів» [2, с. 19–20].

Т. Докучина наголошує, що «для формування позитивної мотивації навчання слід застосовувати різні методи, засоби та прийоми стимулювання. Вироблення в учнів бажання вчитись та отримувати нові знання є першочерговим завданням освіти» [3, с. 36].

О. Гнатюк зазначає, що мотивами у навчанні можуть виступати потреби учнів, пізнавальний інтерес, емоції, які виникли на уроці, ідеали, установки. Для кожної дитини важлива потреба у нових враженнях, яка може поступово перейти в пізнавальну потребу. І саме на неї повинен спиратися вчитель у першу чергу, актуалізувати її, сприяти її усвідомленню учнями. Педагогічна діяльність учителя потребує знань та вмінь формування мотиваційної сфери особистості учня для досягнення та підвищення результативності навчання [1].

Про роль вчителя у формуванні мотивації до навчання учнів наголошують і закордонні науковці. Зокрема Д. Джонсон вважає, що вміння вчителя розвивати компетентність учнів, інтерес до предмету і сприйняття самоефективності є важливими факторами, які впливають на мотивацію до навчання [6].

С. Нінковіч, Я. Адамов, Н. Маківіч встановили, що вчителі часто застосовують різні мотиваційні прийоми (взаємодія між учнями, більш широке використання цифрових підручників, використання аудіо- та відеозаписів, використання додатків та ін.) для створення позитивного мотиваційного клімату у класі [8].

Вчителі спеціальної школи докладають значно більших зусиль у стимулюванні учнів до засвоєння знань і вмінь; використання прийомів щодо постійної підтримки пізнавальних інтересів учнів, подолання їхньої пасивності, розвитку навичок самостійності, формування ініціативності у навчанні [7].

Вчені зазначають, що мотивація дітей з розладами спектру аутизму до діяльності здійснюється за допомогою винагороди, стимулів [5].

Дослідження феномену мотивації учіння дітей з розладами аутистичного спектру проведеного Л. Дробіт показав, що його «ефективність залежить від таких показників як: наявність індивідуальної психологічної роботи з дитиною, організація навчально-виховного процесу, логічна послідовність здійснюваного впливу, сприятливі психолого-педагогічні умови» [4, с. 151–153].

Метою нашого дослідження є встановлення ролі корекційних педагогів у мотивації навчальної діяльності молодших школярів з розладами спектру аутизму.

Матеріали та методи. Для вивчення ролі корекційного педагога у формуванні мотивації навчальної діяльності молодших школярів з розладами спектру аутизму ми провели анкетування вчителів спеціальних закладів, де навчаються учні з розладами спектру аутизму. Анкетування проводилося за допомогою інструменту google forms. Воно було анонімним, містило 8 питань, спрямованих на вивчення таких аспектів:

– оцінка чинників, які впливають на мотивацію навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму;

– розуміння своєї ролі у підвищенні мотивації навчальної діяльності учнів та арсенал використаних методів для цього;

– оцінка якостей особистості корекційного педагога, від яких залежить мотивація навчання школярів;

– вивчення думки щодо ролі батьків дітей у формуванні мотивації навчання.

Для обробки результатів дослідження здійснювали кількісний та якісний аналіз.

До анкетування були залучені 115 корекційних педагогів зі спеціальних закладів різних областей України (Дніпропетровська, Одеська, Хмельницька). Опишемо результати дослідження.

Результати дослідження. Відповідаючи на запитання про чинники мотивації навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму у досягненні ними успіхів, більшість корекційних педагогів висловились, що найважливішим є процес навчання (60,0%). До інших чинників, від яких залежить мотивація навчальної діяльності учнів, віднесли:

- *особистість вчителя (56,7%);*
- *вивчення нового (46,7%);*
- *отримання оцінок (40,0%);*
- *спілкування з однолітками (40,0%);*
- *підтримка батьків (33,3%);*
- *навчання через гру (6,7%).*

93,3% опитаних переконанні, що корекційний педагог може вплинути на підвищення мотивації навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму.

Серед методів підвищення мотивації навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму корекційні педагоги у своїй роботі використовують такі: *«заохочення»; «комфортну психологічну атмосферу»; «створення проблемних ситуацій та ситуацій успіху, бесіду, творчі завдання або дидактичні ігри»; «використання роздаткового та демонстраційного матеріалу»; «ноутбук»; «ІКТ»; «структурований розклад»; «похвалу, зацікавленість»; «метод заохочення»;* та ін.

Респонденти зазначили, що особистість корекційного педагога є суттєвим фактором впливу на учнів і назвали найбільш прийнятні якості особистості корекційного педагога, які позитивно впливають на мотивацію навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму:

- *терплячість (93,3%);*
- *креативність (80,0%);*
- *вміння співпрацювати (80,0%);*
- *толерантність (80,0%);*
- *врівноваженість (73,3%);*
- *артистичність (66,7%);*
- *справедливість (60,0%);*
- *відповідальність (60,0%);*
- *наполегливість (53,3%);*
- *оптимізм (53,3%);*
- *спостережливість (40,0%);*
- *емпатія (40,0%);*

• *рішучість (40,0%).*

До якостей особистості корекційного педагога, які негативно впливають на мотивацію навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму респонденти віднесли:

• *агресивність (93,3%);*
• *грубість (86,7%);*
• *неврівноваженість (80,0%);*
• *некомпетентність (73,3%);*
• *безвідповідальність (73,3%);*
• *упередженість (66,7%);*
• *зарозумілість (53,3%);*
• *моральну неохайність (53,3%);*
• *розсіяність (53,3%).*

До умов, які необхідно забезпечити для формування повноцінної мотивації навчання учнів з розладами спектру аутизму корекційні педагоги віднесли наступні:

• *використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації, коли вона особливо потрібна дітям (93,3%);*
• *збагачувати зміст особистісно-орієнтованим цікавим матеріалом (80,0%);*
• *утверджувати справді гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість (60,0%);*
• *задовольняти потреби в спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання (53,3%);*
• *формувати допитливість і пізнавальний інтерес (40,0%);*
• *формувати адекватну самооцінку своїх можливостей (40,0%);*
• *виховувати відповідальне ставлення до навчальної праці (40,0%);*
• *зміцнювати почуття обов'язку (40,0%).*

Корекційні педагоги вважають, що батьки відіграють важливу роль у формуванні мотивації навчання дитини з розладами спектру аутизму, зокрема пояснювали це так: *«У батьків має бути зацікавленість у дитині та співпраця з педагогом»; «Батьки мають провідну роль у формуванні мотивації навчання»; «Має бути взаємодія, любов, створення сприятливої атмосфери, підтримка дитини»;* та ін.

Серед шляхів підвищення мотивації до навчання батьки використовують наступні: *«заохочення»; «свій приклад»; «грошовий еквівалент»; «не висміювати невдачі дитини, більше спілкуватись з дитиною»; «стимуляція та заохочення через гаджети»; «заохочення гаджетами, подарунками»; «додаткові заняття з спеціалістами»; «відповідальність, впевненість, похвала»; «проявляють інтерес до занять дитини»; «заохочення смаколиками та грою на планшеті та телефоні»; «дотримання єдиних вимог з педагогами»; «заохочення смаколиками»;* та ін.

Висновки. Отже, за результатами проведеного дослідження встановлена значна роль корекційних педагогів у мотивації навчальної діяльності молодших школярів з розладами спектру аутизму. До найвагоміших чинників позитивної мотивації до навчання можна віднести особистість корекційного педагога та процес навчання. Виділяючи найбільш прийнятні якості особистості корекційного педагога, які позитивно впливають на мотивацію навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму респонденти вказали на креативність, вміння співпрацювати, толерантність, терплячість. Серед методів підвищення мотивації навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму корекційні педагоги у своїй роботі найчастіше використовують заохочення, комфортну психологічну атмосферу, похвалу, зацікавленість.

Перспективами наукових досліджень вбачаємо порівняння мотивації навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму, порушеннями інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку.

Література:

1. Гнатюк О.В. Роль учителя у формуванні мотивації молодших школярів до навчання в інформаційному суспільстві. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2020. № 19. С. 19–23.
2. Гузенко О. А. Формування мотивації навчання молодших школярів в умовах особистісно орієнтованої освіти: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2002. 25 с.
3. Докучина Т. О. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 32–37.
4. Дробіт Л. Р. Особливості мотивації учіння у дітей з розладами аутистичного спектру. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі 05- соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 – Психологія. Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, 2021. 315 с.
5. Тарасун В. Аутологія : теорія і практика. К.: «Вадекс», 2018. 590 с.
6. Джонсон Д. Роль учителя в мотивації учнів до навчання. *BU Journal of Graduate Studies in Education*. 2017. Том 9. Випуск 1. С. 46–49.
7. Михальська С., Миронова С., Докучина Т., Буйняк М. Роль корекційного педагогакорекційного у формуванні мотивації до навчальної діяльності учнів з інтелектуальною недостатністю. *Pedagogika-Pedagogy*. 2023. Том 95. Номер 6. С. 740–748.
8. Оліч Нінкович С., Адамов Дж. і Маківіч Н. Стимулювання мотивації учнів початкової школи – кейс. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* (IJCRSEE). 2022. 10(1). С. 127–136.

References:

1. Hnatyuk, O.V. (2020). Rol uchytelya u formuvanni motyvatsiyi molodshykh shkolyariv do navchannya v informatsiynomu suspilstvi [The role of the teacher in forming the motivation of younger schoolchildren to study in the information society]. Ukrayinskyy psykholoho-pedahohichnyy naukovyy zbirnyk – Ukrainian psychological and pedagogical scientific collection. no 19. pp. 19–23 [in Ukrainian].

2. Huzenko, O. A. (2002). Formuvannya motyvatsiyi navchannya molodshykh shkolyariv v umovakh osobystisno oriyentovanoyi osvity: avtoref. dys. kand. ped. nauk [Formation of learning motivation of younger schoolchildren in the conditions of personally oriented education: autoref. thesis Ph.D. ped. Sciences]. Kyiv: Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. 25 s. [in Ukrainian].

3. Dokuchyna, T. O. (2011). Motyvatsiya navchannya yak zaporuka stymulyuvannya uchniv do dosyahnennya uspikhu [Learning motivation as a key to stimulating students to achieve success]. Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka – Pedagogical education: theory and practice. Issue 8. pp. 32–37 [in Ukrainian].

4. Drobit, L. R. (2021). Osoblyvosti motyvatsiyi uchinnya u ditey z rozladamy autystychnoho spektru. Dysertatsiya na zdobuttya naukovoho stupenya doktora filosofiyi u haluzi 05 – sotsialni ta povedinkovi nauky za spetsialnistyu 053 – Psykholohiya [Peculiarities of learning motivation in children with autism spectrum disorders. Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field 05 – social and behavioral sciences, specialty 053 – Psychology]. Lviv: Ivan Franko National University. 315 s. [in Ukrainian].

5. Tarasun, V. (2018). Autolohiya : teoriya i praktyka [Autology: theory and practice]. Kyiv: «Vadeks». 590 s. [in Ukrainian].

6. Johnson, D. (2017). Rol uchytelya v motyvatsiyi uchniv do navchannya [The Role of Teachers in Motivating Students To Learn]. *BU Journal of Graduate Studies in Education*. Volume 9. Issue 1. pp. 46–49 [in English].

7. Mykhalska, S., Myronova, S., Dokuchyna, T., Buinyak, M. (2023). Rol korektsiynoho pedahoha u formuvanni motyvatsiyi do navchalnoyi diyalnosti uchniv z intelektualnoyu nedostatnistyu [The role of the special teacher in the formation of motivation for educational activities of students with intellectual disabilities]. *Pedagogika-Pedagogy.* Volume 95, Number 6, pp. 740–748 [in English].

8. Olić Ninković, S., Adamov, J. & Makivić, N. (2022). Stymulyuvannya motyvatsiyi uchniv pochatkovoyi shkoly – keys [Encouraging the motivation of students in primary school – a case study]. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE).* 10(1). pp. 127–136 [in English].

UDC 37.012:[372.891:376.42]
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.10

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF ENHANCING SOCIO-ECONOMIC KNOWLEDGE OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AT GEOGRAPHY LESSONS

Odynchenko Larysa Kostiantynivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Technologies of Special and Inclusive Education,
State higher education institution "Donbas State Pedagogical University"
ORCID ID: 0000-0002-4629-0600
Researcher ID: D-8653-2018

Skyba Tetiana Yuriivna,
Teacher of the Department of Special and Inclusive Education,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
ORCID ID: 0000-0001-5346-1845

The article is devoted to highlighting the problem of enhancing socio-economic geographical knowledge in students with intellectual disabilities, revealing the role of school geography in economic socialization and professional labor adaptation of graduates in the conditions of a market economy. The importance of the school course "Geography of Ukraine" in enhancing socio-economic knowledge of high school students of special secondary education institutions is revealed. An analytical review of theoretical and empirical research within the framework of the outlined problem proved that scientists directed their efforts at improving methodological approaches to the study of social and economic geography of Ukraine, revealing pedagogical ways of forming economic and geographical concepts at geography lessons in a special school.

Special attention is focused on the analysis of the practical experience of enhancing students' socio-economic knowledge at geography lessons in the conditions of traditional education. On the basis of a survey of geography teachers of special secondary education institutions in different regions of Ukraine, the results of the answers regarding the importance of geographic knowledge of a socio-economic nature in teaching and upbringing of high school students with intellectual disabilities, correction of their cognitive activity, social and labor adaptation are summarized. Some features of the subject-methodological competence of special school teachers in the socio-economic geography of Ukraine were identified, pedagogical conditions and optimal methods and techniques for the formation of geographical ideas and concepts of socio-economic direction among schoolchildren were determined.

The analysis of the obtained results made it possible to state the need to take into account in the practical activities of teachers the specifics of enhancing socio-economic knowledge of students with intellectual disabilities at geography lessons, which is due, on the one hand, to a high level of abstraction of socio-economic learning material, and on the other – to the peculiarities of understanding and assimilation by this category of children with complex nature of inter-conceptual connections and cause-and-effect dependencies.

Key words: *geography, socio-economic knowledge, students with intellectual disabilities, questionnaires, pedagogical conditions, methods and techniques.*

Одинченко Лариса, Скиба Тетяна. Теоретичні та практичні аспекти поглиблення соціально-економічних знань учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках географії

Стаття присвячена висвітленню проблеми формування в учнів із інтелектуальними порушеннями географічних знань соціально-економічного спрямування, розкриттю ролі шкільної географії в економічної соціалізації й професійно-трудової адаптації випускників в умовах ринкової економіки. Розкрито значення шкільного курсу «Географія України» в формуванні соціально-економічних знань у старшокласників спеціальних закладів загальної середньої освіти. Аналітичний огляд теоретичних і емпіричних досліджень в рамках окресленої проблеми довів, що наукові пошуки вчених спрямовані на вдосконалення методичних підходів вивчення соціальної й економічної географії України, розкриття педагогічних шляхів формування економіко-географічних понять на уроках географії в спеціальній школі.

Особливу увагу зосереджено на аналізі практичного досвіду формування в учнів соціально-економічних знань на уроках географії в умовах традиційного навчання. На основі проведеного анкетування вчителів географії спеціальних закладів загальної середньої освіти різних регіонів України узагальнено результати відповідей щодо значення географічних знань соціально-економічного характеру в навчанні та вихованні старшокласників з інтелектуальними порушеннями, корекції їхньої пізнавальної діяльності, соціальної й трудової адаптації. Виявлено деякі особливості предметно-методичної компетентності вчителів спеціальних шкіл із соціально-економічної географії України, визначено педагогічні умови й оптимальні методи й прийоми формування у школярів географічних уявлень і понять соціально-економічного спрямування.

Аналіз отриманих результатів дозволив констатувати необхідність урахування в практичній діяльності педагогів специфіку формування в учнів із інтелектуальними порушеннями на уроках географії соціально-економічних знань, яка обумовлена, з одного боку, високим рівнем абстрактності економіко-соціального навчального матеріалу, а з іншого – особливостями розуміння та засвоєння даної категорією дітей складних за характером міжпонятійних зв'язків і причинно-наслідкових залежностей.

Ключові слова: *географія, соціально-економічні знання, учні з інтелектуальними порушеннями, анкетування, педагогічні умови, методи й прийоми.*

Introduction. The successful solution of the tasks of preparing graduates with intellectual disabilities for independent life and active work in the real conditions of economic relations and the market model of management is directly related to the formation of a system of knowledge and skills of economic direction in this category of children.

In special secondary education institutions for students with intellectual disabilities, the curriculum does not provide for the study of economics as an independent school discipline that would lay the fundamental foundations for the formation of economic competence in this category of children. Therefore, the priority importance of school geography in the economic socialization of high school students of a special school is growing.

Enhancing socio-economic knowledge in students with a violation of intellectual development based on a comprehensive approach, i.e. establishing the relationship between the life of society and the economic development of the country, is carried out during the study of geography of Ukraine in the 9th grade. This school course has a powerful potential to create a conscious, holistic image of their country in students, based on the consideration and analysis of its main components – nature, population, economy.

In the process of studying geographical material, high school students get acquainted with the whole picture of the modern economy of our country, its structure, branches of industry, location features and development prospects; learn about the needs of various enterprises in work specialties. The foundations for the successful inclusion of students in modern social life are laid, important ideas and concepts are formed among schoolchildren through the disclosure of patterns of location of territorial interactions of production and economy with the population, with the geographical environment. The assimilation of these regularities increases the strength and depth of the economic and geographical knowledge of ninth graders, ensures the assimilation of the content of socio-economic concepts, and has a corrective effect on the mental development of students with intellectual disabilities.

Materials and methods. Research methods were determined by the subject and purpose of our research. Accordingly, the theoretical and empirical research methods were used: analysis, systematization and generalization of scientific sources and educational program materials; study of practical experience based on the conducted questionnaire, pedagogical observation, conversation; quantitative and qualitative analysis of the obtained results.

Research results. The analysis of scientific publications in the context of our research proves that the acquisition of economic knowledge, abilities and skills, the formation of economic thinking and economic consciousness of basic school students in general secondary education institutions is carried out in the process of studying the courses of economic and social geography of Ukraine and the world. Scientists have singled out the main components of socio-economic content, the elemental basis of which are concepts that differ in their abstractness and generalization. Various issues of the methodology of formation of economic and geographical concepts were considered by domestic scientists: L. Vishnikina, S. Kobernik, R. Kovalenko, O. Nadtoka, T. Nazarenko, M. Otkalenko, V. Samoilenko, O. Skuratovych, O. Topuzov, O. Topchiiev, O. Fedii, A. Shukanova and others. When forming general socio-economic concepts, it is recommended to use certain methods of mental activity, such as: recognition of essential and non-essential features of concepts; generalization of concepts about the main features of the economy, population, peculiarities of the placement of production forces; grouping of essential features of certain concepts from gradual complication; bringing specific socio-economic geographical knowledge under a general concept; formation of economic concepts; development of concepts, based on deepening and specification of their content [1; 2].

The substantiation of the content, forms and methods of studying the economic and geographical material of the school course "Geography of Ukraine" in a special school, the issue of the formation of geographical concepts of a socio-economic nature in students is covered in the scientific investigations of V. Lypa, L. Odynchenko, T. Skyba. According to the research, enhancing of socio-economic knowledge in schoolchildren with intellectual disabilities at geography lessons involves the use of a creative approach to learning with elements of problem-based teaching; the use of visualization tools (illustrative, schematic, cartographic) during frontal and individual forms of organization of the educational process at the lesson; implementation of inter-conceptual connections that ensure continuity, consistency, integrity in the formation of economic-geographical and socio-geographical concepts; transferring learned concepts into the practice of everyday life; introduction of a system of practical works on the application and generalization of geographical knowledge of socio-economic direction [3; 4; 5].

In order to identify the level of readiness of geography teachers of special schools to enhance socio-economic knowledge of students with intellectual disabilities and familiarize them with the practical experience of teachers, we observed the organization of the educational process in special schools of Zaporizhzhia, Donetsk, Sumy, and Kharkiv regions; a survey of 12 subject teachers and teachers of individual training (pedagogical patronage) was conducted; interviews were organized with them in order to identify difficulties in teaching the educational material of the sections "Population of Ukraine" and "Economy of Ukraine".

The questionnaire contained questions, the answer to which involved identifying: the quality of geography teachers; the attitude of teachers to the formation of socio-economic knowledge in students with intellectual disabilities; the importance of economic and geographical knowledge for professional self-determination and socialization of high school students with intellectual disabilities; optimal forms, methods and techniques of studying economic and geographical material.

The results of the conducted research show that the high-quality composition of teaching staff indicates sufficient preparation of teachers for teaching the subject, professional correspondence by education and teaching experi-

ence from 3 to 20 years. All respondents have a "master's" or "specialist" degree in specialty 016 "Special education". A certain part of teachers (41.6%) have additional education in specialty 014.07 "Secondary education (Geography)". Qualification categories of geography teachers are as follows: specialist – 1 teacher (8.33%), II category – 3 teachers (25%), specialist of the I category – 4 teachers (33.33%), specialist of higher category – 4 teachers (33.33%).

The observation of the state of teaching "Geography of Ukraine" lessons under the sections "Population of Ukraine", "Economy of Ukraine", mathematical processing of the results of interviews and questionnaires of teachers showed that teachers in the vast majority (83.3%) adhere to traditional forms of education, and the most common form of organization of educational activity is considered a lesson. The analysis of geography lessons conducted both online and offline (5 lessons from the section "Population of Ukraine" and 12 – from the section "Economy of Ukraine") allowed us to come to the conclusion that 70% of them are combined and have a classic structure: organizational moment; checking the completion of homework, repetition, learning new material, initial consolidation of what has been learned, homework, summing up. Only a small number of lessons (29%) are built according to a different structure: these are lessons of systematization and formation of new knowledge.

The analysis of the results of the survey and questionnaire of teachers showed that the pedagogical experience and qualification category of teachers does not affect the awareness of the content of the educational subject, knowledge of program requirements. Thus, 66.7% of respondents have high-level theoretical and methodological preparation for teaching the course of socio-economic geography of Ukraine; sufficient level – 33.3%. 16.66% of teachers need additional counseling and enhancing their theoretical knowledge on certain issues of the economic geography of Ukraine.

During the interviews, 100% of teachers noted that basic economic and geographical training of special schools' graduates will contribute to their further successful adaptation in society. Educators (41.7%) emphasized that the acquisition of socio-economic knowledge and skills at geography lessons has a positive effect on the formation of certain personal qualities that are necessary for independent living in modern economic conditions. Thus, such personal qualities as thrift, responsibility, diligence, organization, entrepreneurship, a sense of dignity and patriotism, love for one's country are brought up in children.

According to the majority of teachers (66.7%), establishing inter-branch connections, identifying the impact of industries on the environment, determining the factors affecting the location of enterprises in relation to the raw material base or the consumer contributes to the development in students with intellectual disabilities of logical thinking, spatial imagination. In the development of logical thinking of schoolchildren, 41.7% of teachers give a prominent place to the establishment of economic and geographical interdependencies between nature and human economic activity, natural resources and anthropogenic influence on the surrounding world. In the answers of 75% of respondents, it is stated that the study of the sections "Population of Ukraine" and "Economy of Ukraine" contributes to the understanding of cause-and-effect relationships in the nature-population-economy system. In their opinion, the success of their understanding of the basic laws of population and economy placement both on the territory of Ukraine and in their region depends on the quality of students' assimilation of the system of socio-economic knowledge.

According to 41.7% of teachers, students' thinking activity is activated during elementary analysis of schematic visualization and when working with cartographic material. From the point of view of 33.3% of teachers, during the formation of ideas about economic objects, children's abstract thinking is activated, which allows them to get to know and understand the essence of social and economic phenomena more deeply.

According to the opinion of half of the teachers (50%), the educational process not only enriches students with socio-economic knowledge and skills, but also ensures practical preparation for work: children learn to think economically, act in accordance with the norms of economic behavior, make decisions independently, which positively affects their further socialization.

Only a small number of respondents (25%) understand that based on acquired scientific and economic knowledge, worldviews and beliefs are formed, which influence a responsible attitude to nature, work, phenomena of the public life of the state, and the foundations for the development of socio-economic thinking are laid.

In the answers to the questionnaire, the teachers noted that to implement the main content lines of the sections "Population of Ukraine" and "Economy of Ukraine" quite often a combination of verbal and visual teaching methods is used in equal proportions. The practical methods were indicated much less frequently (33.3%). 41.7% of respondents practice working with tables and diagrams during the study of economic and geographical material at lessons, 75% – with thematic atlas maps in the textbook, 58.3% of respondents practice marking geographical objects on contour maps.

According to the teachers of geography, one of the effective means of forming a system of knowledge of socio-economic content, the ability to characterize the branches of industry of Ukraine, to determine the conditions for the location of enterprises and the development of the economy of our country, are tasks of a practical direction. Therefore, 8 teachers (66.7%) emphasized the importance of diversifying tasks of a practical nature for the formation of practical abilities and skills of students with intellectual disabilities.

It was noted that in 70% of the lessons worked out by us, the vast majority of teachers used verbal (conversation, explanation, story) and visual teaching methods. In only 30% of the training classes, in addition to visual and verbal training, the teachers gave preference to the practical focus of studying the topics of the sections "Population of Ukraine" and "Economy of Ukraine" and actively used

practical teaching methods. Prior to that, the most common were practical works with diagrams, thematic atlas maps, and contour maps. Among the methods of educational work, preference was given to the method of comparison, the method of identifying the causal relationship between the features of the same economic concept and other elements of economic knowledge, the method of systematization of socio-economic knowledge, the method of oral transmission of economic and geographical content based on schematic clarity.

Based on the study of the practical experience of practicing teachers, the clarification of the specifics of studying the socio-economic geography of Ukraine, taking into account the peculiarities of the mental development of students with intellectual disabilities, we determined that the effectiveness of the formation of socio-economic knowledge at geography lessons in a number of special schools is ensured by the observance of such pedagogical conditions as:

– psychological and pedagogical readiness of schoolchildren to perceive socio-economic knowledge and its assimilation;

– compliance with the phasing of the formation of geographic concepts of a socio-economic nature, which involves the implementation of interconnection with other concepts of the logical-conceptual block, their systematization and generalization;

– application of the optimal content of knowledge about the population and economy of Ukraine for the practice of life;

– optimal combination of active forms and methods of learning with a textbook, cartographic and schematic material, various sources of geographical information.

Conclusions. The enhancement of socio-economic knowledge at geography lessons in high school students with intellectual disabilities is a problem that requires further research both in pedagogical theory and in school practice. The analysis of the traditional practical experience of studying geographic material of the socio-economic direction in a special school proved the need to improve the procedural aspects of work in this direction. Particular attention should be paid to the definition of effective pedagogical conditions and the development of methods that would ensure the interconnection and interdependence of goals, components of knowledge of a socio-economic nature, stages, forms, methods and methodological techniques, types of educational and cognitive activities of students at geography lessons.

Bibliography:

1. Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р. Скуратович О. Я. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах: навчально-методичний посібник. Київ : Навчальна книга, 2005. 319 с.

2. Назаренко Т. Г. Методика навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах (особливості навчання). Х.: ВГ «Основа», 2016. 112 с.

3. Липа В. О., Одинченко Л. К. Вивчення економічної та соціальної географії в допоміжній школі. *Дефектологія.* 1998. № 4. С. 33–35.

4. Одинченко Л.К. Педагогічні умови формування соціально-економічних понять в учнів з вадами розумового розвитку на уроках географії. *Вісник Донбаського державного педагогічного університету*. Серія: Корекційна педагогіка і психологія: збірник наукових праць. Слов'янськ: ДДПУ, 2013. Вип. 1. С. 138–145.

5. Одинченко Л.К., Скиба Т.Ю. Уроки географії в 9-му класі : орієнтовне календарно-тематичне планування. *Дефектолог*. Київ: ТОВ «Видавнича група «Шкільний світ»», 2018. № 9 (141). С. 27–31.

6. Odynchenko L., Skiba T. To the problem of activation of the cognitive activity of mentally retarded students at the lessons of the course «Geography of Ukraine». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 4 (78). С. 417–426.

References:

1. Kobernik S. H., Kovalenko R. R. Skuratovych O. Ya. (2005). Metodyka navchannia heohrafii v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: navchalno-metodychnyi posibnyk [Methodology of teaching geography in general education institutions: educational and methodological manual]. Kyiv: Navchalna knyha. 319 s. [in Ukrainian].

2. Nazarenko T. H. (2016). Metodyka navchannia heohrafii Ukrainy v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (osoblyvosti navchannia) [Methodology of teaching geography of Ukraine in general education institutions (teaching features)]. Kh.: VH «Osnova», 112 s. [in Ukrainian].

3. Lypa V. O., Odynchenko L. K. (1998). Vyvchennia ekonomichnoi ta sotsialnoi heohrafii v dopomizhnii shkoli [Study of economic and social geography in an auxiliary school]. Defektolohiia. № 4. S. 33–35. [in Ukrainian].

4. Odynchenko L.K. (2013). Pedahohichni umovy formuvannia sotsialno-ekonomichnykh poniat v uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku na urokakh heohrafii [Pedagogical conditions for the formation of socio-economic concepts in students with intellectual disabilities at geography lessons]. Visnyk Donbaskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Korektsiina pedahohika i psykholohiia: zbirnyk naukovykh prats. Sloviansk: DDPU. Vyp. 1. S. 138–145. [in Ukrainian].

5. Odynchenko L.K., Skyba T.Yu. (2018). Uroky heohrafii v 9-mu klasi: oriientovne kalendarno-tematychne planuvannia [Geography lessons in the 9th grade: approximate calendar and thematic planning]. Defektoloh. Kyiv: TOV «Vydavnycha hrupa «Shkilnyi svit»». № 9 (141). S. 27–31. [in Ukrainian].

6. Odynchenko L., Skiba T. (2018). To the problem of activation of the cognitive activity of mentally retarded students at the lessons of the course «Geography of Ukraine». Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: nauk. zhurnal. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. № 4 (78). S. 417–426. [in English].

УДК 376.1:364.-026
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.11

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Прядко Любов Олексіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0002-7168-4601

У статті представлені результати дослідження розвитку інклюзивної компетентності сучасного вчителя в умовах інституту післядипломної освіти засобами курсів за вибором. Визначено, що однією з форм підвищення інклюзивної компетентності є організація та проведення курсів за вибором в інституті післядипломної освіти. Вони мають на меті оволодіння слухачами системою знань, умінь та навичок створення інклюзивно-освітнього середовища у залежності від необхідного рівня підтримки та мають відповідати актуальним потребам сучасної науки і практики. У ході дослідження встановлено найпоширенішу категорію дітей з освітніми труднощами: діти з інтелектуальними труднощами. Розкрито дидактичні труднощі сучасного вчителя та актуальні проблеми вчителів, які стосуються навчання дітей з особливими освітніми потребами в очному та дистанційному форматі. Виявлено, що вчителі Сумської області переважно потребують курсів за вибором, спрямованих на роботу з дітьми з інтелектуальними, комплексними та соціоадаптаційними труднощами, а також курсів спрямованих на формування навичок взаємодії з ними та надання різних видів підтримки. У першу чергу вони мають стосуватися створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами, реалізації педагогіки партнерства.

Авторкою було запропоновано тематику курсів, яка б охоплювала актуальні запити педагогів Сумської області: 1. Інтелектуальні труднощі дітей з особливими освітніми потребами та стратегії допомоги. 2. Дистанційне навчання дітей з особливими освітніми потребами. 3. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку. 4. Методи взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами різних видів підтримки. 5. Рівні підтримки дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивно-освітньому середовищі.

***Ключові слова**: інклюзія, інклюзивна компетентність, інститут післядипломної педагогічної освіти.*

Pryadko Lyubov. Modern Teacher's Inclusive Competence Development in Terms of Institute of Post-Graduate Education

The article presents the results of modern teacher's inclusive competence development in terms of institute of post-graduate education by means of elective courses. It was determined that one of the forms of inclusive competence increasing is the organization and conduction of elective courses at institute of postgraduate education. They are aimed at students' mastering a system of knowledge, skills and abilities to create an inclusive educational environment depending on the required level of support and must meet current needs of modern science and practice. In course of study, the most common category of children with educational difficulties was identified: children with intellectual difficulties. Didactic difficulties of modern teacher and current problems of teachers related to teaching children with special educational needs in full-time and distance format were revealed. It was found out that the teachers of Sumy region mainly need elective courses aimed at working with children with intellectual, complex and social adaptation difficulties; as well as the courses aimed at forming skills of interacting with them and various types of support providing. First of all, they should be related to safe and inclusive educational environment creation, provision of additional support to children with special educational needs during educational process, implementation of pedagogy of partnership.

The author proposed the subjects of courses, which would cover the urgent requests of Sumy region teachers: 1. Intellectual difficulties of children with special educational needs and strategies for assistance. 2. Distance learning of children with special educational needs. 3. Corrective and developmental technologies for teaching children with complex developmental disorders. 4. Methods of interaction with children with special educational needs of various types of support. 5. Support levels of children with special educational needs in an inclusive educational environment.

***Key words**: inclusion, inclusive competence, institute of postgraduate pedagogical education.*

Вступ. Сучасні соціальні виклики для громадян України не можуть не позначитися на освіті в країні. Перехід на дистанційне навчання, бойові дії, постійні тривоги негативно впливають на навчальний процес у цілому. Питання безперервної освіти буде завжди актуальним, оскільки обумовлено стрімким темпом зростання інформації у сучасному світі.

Безперервний професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогічного колективу включає здобуття нового практичного досвіду, удосконалення раніше набутих навичок, переорієнтацію вчителя на вирішення нових нестандартних педагогічних ситуацій. З одного боку, реформа системи освіти висуває нові вимоги до підвищення кваліфікації сучасного вчителя, а з іншого, відсутність напрацьованого досвіду в таких ситуаціях стимулює нові проблеми та потребує негайного вирішення.

Сучасна професійна компетентність учителя – це динамічне поняття, яке характеризується та визначається конкретними потребами та вимогами часу. Якщо раніше педагоги займалися лише дітьми з нормо типовим розвитком, то зараз контингент дітей кардинально змінився.

Наявність у кожному класі дітей з особливими освітніми потребами змушує вчителя розширювати професійні компетенції. Наразі сучасний учитель має бути успішним модератором, який вміє одночасно працювати в очних та дистанційних навчальних ситуаціях, бути партнером дітей і батьків, вміти формувати індивідуальну освітню траєкторію дитини, володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, працювати з дітьми, які пережили активну ворожість і близьку втрату.

Ситуація, що склалася, не могла не вплинути на поведінку учнів та їх здатність засвоювати матеріал. Стрес впливає на увагу, пам'ять і здатність концентруватися. Дорослі не повинні акцентувати увагу на регресії як на одному з механізмів психологічного захисту дитини. Це насправді проявляється як схема втечі, і до неї слід ставитися з терпінням і розумінням. Під час війни вчитель діє в багатьох формах: вчитель, посередник, конфліктолог, аніматор, експерт, лікар, друг, організатор.

Факторами, що впливають на професійне зростання педагогічного колективу, є співпраця та спілкування з колегами, налагодження командної роботи. Атмосфера альтруїзму в педагогічних колективах сприяє ефективному вирішенню освітніх проблем. Взаємне збагачення педагогічних досягнень і спільний пошук оптимальних методів і форм навчання призводять до професійного зростання та вдосконалення системи навчальної діяльності.

Процес професійного зростання вчителя не обмежується позанавчальними формами підвищення кваліфікації. У навчальному закладі це має бути безперервний системний процес: обмін досвідом, розробка системи навчальних методик і комплексів, публікації в друкованих та електронних джерелах, самоосвіта.

Безперервний процес навчання сучасного вчителя свідчить про високий рівень професійної компетентності фахівця, а безперервна освіта є одним із пріоритетних шляхів розвитку особистості та підвищення власної компетентності. Відсутність комплексної професійної підтримки вчителя є найбільшою перешкодою для інклюзії. Зважаючи на беззаперечну актуальність, наше дослідження спрямоване на визначення актуальних проблем професійного супроводу педагогів закладу загальної середньої освіти.

Матеріали та методи. Для розв'язання поставлених завдань використано методи: теоретичний – для вивчення й аналізу науково-методичної літератури щодо визначення актуальних питань підвищення інклюзивної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти; емпіричний – опитування педагогів закладів загальної середньої освіти з метою визначення актуальної проблематики курсів за вибором у Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження. Відповідно до професійного стандарту вчителя, який є одним із основних нормативних документів, що регулює діяльність педагогічного працівника, кожен учитель повинен володіти інклюзивною компетентністю [2]. Це передбачає використання інструментів забезпечення інклюзивної освіти та створення сприятливих умов для кожного учня з урахуванням його потреб, здібностей та можливостей. Складовими цієї компетентності визначено створення умов для інклюзивного середовища, забезпечення педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами та організацію комфортного освітнього середовища для кожного учня.

Для розвитку цієї компетентності в умовах післядипломної освіти слід зосередитися на вивченні наступних чинників:

– інструменти забезпечення інклюзивного навчання (інклюзивна культура, інклюзивна політика, інклюзивна практика тощо);

– види адаптації/модифікації в освітньому процесі;

– принципи та стратегії універсального дизайну;

– принципи, форми та методи ефективної підтримки дітей з ООП;

– технології індивідуального та диференційованого навчання;

– способи виявлення здібностей, інтересів, реальних можливостей учнів [1].

Однією з форм підвищення інклюзивної компетентності є організація та проведення курсів за вибором в інституті підвищення кваліфікації. Вони мають на меті оволодіння слухачами системою знань, умінь та навичок створення інклюзивно-освітнього середовища у залежності від необхідного рівня підтримки [3].

Курси за вибором з формування інклюзивної компетентності спрямовані на створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, на забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами.

З метою визначення тематики курсів за вибором з формування інклюзивної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти нами було проведено опитування серед вчителів Сумської області, щодо наступної тематики курсів у 2025 році.

У дослідженні взяли участь 240 вчителів міста Суми та Сумської області. Ми вивчали актуальні проблеми вчителів, які стосуються навчання дітей з особливими освітніми потребами в очному та дистанційному форматі у воєнний час.

Для з'ясування проблем очного навчання ми нами були поставлені такі питання:

1. Які категорії дітей з освітніми труднощами викликають у Вас найбільші проблеми?

2. Які дидактичні труднощі Ви відчуваєте під час роботи з дітьми з ООП?

3. Яких знань Вам не вистачає для роботи з дітьми, які мають ООП?

4. Вивчаючи проблеми дистанційного навчання ми звертали увагу на наступні аспекти:

5. Які труднощі організації дистанційного навчання Ви можете окреслити?

6. Як впливає дистанційне навчання на активність учня з ООП?

7. Які труднощі взаємодії під час дистанційного навчання Ви можете визначити?

8. Висвітлимо та обґрунтуємо отримані результати.

Аналіз опрацьованих результатів дослідження категорії дітей з освітніми труднощами продемонстрував наступне:

1. 67% респондентів зазначили дітей з інтелектуальними труднощами. Респонденти вказали, що «дітям важко сприймати матеріал». «адаптації не допомагають, треба лише модифікація», «сформовані уміння і навички швидко втрачаються, увага розсіяна».

2. 18% респондентів зазначили поєднання функціональних та інтелектуальних труднощів (комплексні порушення). Вчителі визначили, що «дитина немовленнєва і не орієнтується в оточуючому середовищі», «дитина має тяжке порушення мовлення і здатні виконувати завдання лише з асистентом», «порушення рухової сфери поєднується з сенсорними».

3. 15% учителів визначили дітей з соціоадаптаційними труднощами (розладами аутистичного спектру).

Згідно отриманих результатів ми можемо зробити висновок, що вчителі Сумської області переважно потребують курсів за вибором, спрямованих на роботу з дітьми з інтелектуальними, комплексними та соціоадаптаційними труднощами.

Визначаючи дидактичні труднощі роботи з дітьми з ООП отримали такі результати:

– 57% вчителів відзначили «перенасиченість» навчальних програм складним матеріалом, що не дає можливість вчителю використовувати методики та технології одночасно для всього класу»;

– 22% респондентів вказали на «наявність в обмеженні функціонування різного ступеня прояву передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо), що тягне за собою відставання від усього класу»;

– 21% вчителів визначили, що «складно підбирати завдання, оскільки дітям важко узагальнювати, міркувати, висловлювати власну думку; судження; робити висновки тощо), інвентарю інтелекту (набутих знань, умінь, навичок)».

З огляду на отримані результати, слід зауважити, що вчителі області потребують курсів спрямованих на формування навичок взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами різних видів підтримки.

Здійснюючи рефлексію щодо усвідомлення недостатності інформації про інклюзивну практику роботи та виходу із складних педагогічних ситуацій респонденти зазначили наступне:

– 49% респондентів вказують на недостатність психолого-педагогічних знань щодо роботи з такими дітьми;

– 17% респондентів не вистачає знань з діагностування дітей з ООП та специфіки навчання різних груп підтримки;

– 17% вчителів відчувають відсутність систематичної підтримки вчителя, перш за все вчителі самостійно навчаються, вишукують нові методики.

– 11% вчителям бракує знань з нейропсихології щодо особливостей функціонування та дозрівання структур головного мозку;

– 6% вчителів не вистачає тренінгів, обміну досвідом та чітких інструкцій з боку Міністерства освіти і науки України.

Такі результати наштовхують нас на те, що курси мають включати багато питань щодо специфіки розвитку, діагностики, та мати більше практико спрямованих занять.

Дуже багато викликів поставило дистанційне навчання як для вчителів, так і для батьків та дітей з ООП. Однак для цього потрібно забезпечити найнеобхідніші умови залучення дитини до такої форми навчання. Для дітей з різними пізнавальними можливостями дистанційне навчання можливе за умови індивідуалізації навчання та активної допомоги батьків.

Щодо самої організації дистанційного навчання, то респонденти дали такі відповіді:

– 48% респондентів зазначили, що діти потребують індивідуального підходу, а на відстані це забезпечити вкрай важко.

– 29% респондентів вказали на нестійку увага дітей з особливими освітніми потребами, що не дає змогу конструктивно та ефективно працювати;

– 23% респондентів скаржились, що дуже складно взагалі організувати он-лайн навчання, бо не всі забезпечені гаджетами, та мають часті перебої із світлом.

Узагальнюючи результати взаємодії вчителів та батьків під час дистанційного навчання респонденти визначили:

– 71% батьків не звикли виконувати роль вчителя, і, зазвичай, це вони перекладають на плечі вчителя, а під час дистанційного навчання батьки стають для дітей також вчителям;

– 20% вчителі мають бути вчителями не лише дітей, але й батьків;

– 9% батьки самі мають особливі освітні потреби, а тому важливо налагодити партнерські взаємини.

Опрацьовані результати опитування вчителів Сумської області обумовили наступну тематику курсів за вибором з формування інклюзивної компетентності сучасного вчителя закладу загальної середньої освіти:

1. Інтелектуальні труднощі дітей з особливими освітніми потребами та стратегії допомоги.

2. Дистанційне навчання дітей з особливими освітніми потребами.

3. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку.

4. Методи взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами різних видів підтримки.

5. Рівні підтримки дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивно-освітньому середовищі.

Висновки. Курси за вибором з формування інклюзивної компетентності сучасного вчителя мають відповідати на актуальні питання вчителів-практиків. У першу чергу вони мають бути спрямовані на створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, на забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами. З огляду на це нами було визначено таку тематику курсів, яка б охоплювала проблеми навчання дітей з інтелектуальними труднощами, комплексними порушеннями, дистанційне навчання методи взаємодії і надання підтримки.

Література:

1. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О., Ліннік О. О. 2-ге видання, перероб. і доп. Київ, Державна служба якості освіти, 2021. 350 с.
2. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
3. Казачінер О. С. Післядипломна освіта як важливий чинник розвитку інклюзивної компетентності сучасного вчителя філологічних дисциплін. *Вісник Черкас. нац. ун-ту*. Сер.: Педагогічні науки. № 9. С. 87–91.

References:

1. Bobrovs'kyy, M.V., Horbachov, S. I., Zaplotyns'ka, O. O. & Lynnyk, O. O. (2021). *Rekomendatsiyi shchodo pobudovy vnutrishn'oyi systemy zabezpechennya yakosti osvity* [Recommendations for building an internal system for ensuring the quality of education in a general secondary educational institution]. Kyiv : Derzhavna sluzhba yakosti osvity [in Ukrainian].
2. Boychuk, Yu D., Borodina, O. S. & Mykytyuk, O. M. (2015). Inklyuzyvna kompetentnist' maybutn'oho likarya z osnov zdorov'ya [Inclusive competence of the future teacher of Basics of health]. Kharkiv : H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University [in Ukrainian].
3. Kazachiner, O. S. (2017). Pislyadyplomna osvita yak vazhlyvyy chynnyk rozvytku inklyuzyvnoyi kompetentnosti vykladachiv suchasnykh filolohichnykh dystsyplin [Postgraduate education as an important factor in the development of inclusive competence of a modern teacher of philological disciplines] *Visnyk Cherkas. natsional'nyy un-tu. Ser*.: Pedahohichni nauky. 9, 87–91 [in Ukrainian].

УДК 364.4-056.313:004.77]:327
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.12

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДОСТУПНОСТІ ДЛЯ ЛЮДЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ (ОГЛЯД МІЖНАРОДНИХ ДОКУМЕНТІВ ТА ДОСЛІДЖЕНЬ)

Сасіна Ірина Олександрівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри технологій освіти та реабілітації осіб з порушеннями зору
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID ID: 0000-0001-8046-5083
Scopus Author ID: 57846871200
Researcher ID: JGM-9166-2023

У статті розкрито аналіз змісту міжнародних документів щодо забезпечення доступності для людей з інвалідністю. Проаналізовано статті Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, в яких розкрито зміст поняття «доступність» та описано основні характеристики інформаційної доступності.

Мета статті полягає у тому, щоб детально проаналізувати міжнародні правові документи, стандарти та наукові дослідження щодо забезпечення інформаційної доступності для людей з когнітивними порушеннями.

Визначено, що інформаційна доступність є пріоритетним напрямом багатьох міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО та Всесвітньої організації охорони здоров'я. Громадські організації в усьому світі (Plain Language Action and Information Network, Inclusion Europe, Netzwerk Leichte Sprache, AbilityNet та інші) розглядають необхідність забезпечення інформаційної доступності для людей з когнітивними порушеннями як необхідність захисту інтересів даної категорії осіб.

Окреслено основні напрями наукових досліджень з доступності інформації для людей з когнітивними інтелектуальними: 1) висвітлення змісту практичних розробок фахівців; 2) залучення людей з порушеннями когнітивного розвитку до робочих груп з розробки та оцінки доступності інформаційних ресурсів; 3) цілеспрямовані спостереження за використанням доступних інформаційних ресурсів людьми з когнітивними порушеннями у повсякденному житті; 4) оцінка доступності формату адаптованої інформації для людей з когнітивними порушеннями.

Проаналізовано алгоритм створення доступних інформаційних ресурсів у форматі легкого читання, що включає: розробку проєкту; створення макету; вимоги до використання спеціальної лексики документу; дотримання правил написання речень; оформлення дизайну макету; дотримання правил відбору зображень; перевірку тексту цільовою аудиторією.

Ключові слова: *інформаційна доступність, міжнародні документи, обмеження життєдіяльності, особа з інвалідністю, когнітивні порушення, формат легкого читання.*

Sasina Iryna. Ensuring information accessibility for people with cognitive disabilities (review of international documents and research)

The article provides an analysis of the content of international documents on ensuring accessibility for people with disabilities. The articles of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities were analyzed, which reveal the meaning of the concept of "accessibility" and describe the main characteristics of information accessibility.

The purpose of the article is to analyze in detail international legal documents, standards and scientific research on ensuring information accessibility for people with cognitive disabilities.

It was determined that information availability is a priority area of many international organizations, in particular UNESCO and the World Health Organization. Public non-profit organizations around the world (Plain Language Action and Information Network, Inclusion Europe, Netzwerk Leichte Sprache, AbilityNet and others) consider the need to ensure information accessibility for people with cognitive disabilities as one of the areas of their activity to protect the interests of this category of people.

The main directions of scientific research on the availability of information for people with cognitive disabilities are outlined: 1) coverage of the content of the practical developments of specialists; 2) involvement of people with cognitive disabilities in working groups for the development and assessment of the availability of information resource; 3) targeted observations of the use of available information resources by people with cognitive disabilities in everyday life; 4) assessment of the accessibility of the adapted information format for people with cognitive disabilities.

The algorithm for creating accessible information resources in an easy-to-read format is analyzed, which includes: project development; creating a layout; requirements for the use of special vocabulary of the document; compliance with the rules of writing sentences; execution of layout design; compliance with image selection rules; verification of the text by the target audience.

Key words: *information availability, international documents, limitations of activity, person with disabilities, cognitive disabilities, easy read.*

Вступ. Сучасні підходи до доступності інформації для осіб з інвалідністю засновані на положеннях Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006) [1]. Після підписання цей документ став найважливішим юридично обов'язковим міжнародним документом ООН, який встановлює мінімальні стандарти, яких мають дотримуватися уряди держав-учасниць, щоб люди з інвалідністю ефективно використовували свої громадянські, політичні, економічні і соціальні права.

Доступність інформації як гарантія отримання необхідної інформації та послуг будь-яким користувачем

висвітлюється у міжнародних нормативних документах, наукових статтях та стандартах. Надання доступної інформації людям з когнітивними порушеннями є важливою умовою прийняття ними самостійних обґрунтованих рішень, що стосуються їхньої життєдіяльності.

Матеріали та методи. Аналіз міжнародних правових документів, положень, стандартів, наукових досліджень щодо забезпечення доступності інформації для людей з когнітивними порушеннями.

Результати. Починаючи з другої половини минулого століття приймаються основні міжнародні документи, які спрямовані на дотримання прав людей з інвалідністю: Європейська соціальна хартія (1961) стала першим міжнародним договором, що включав положення, яке стосується прав людей з обмеженими можливостями здоров'я (стаття 15 «Право осіб з інвалідністю на самостійність, соціальну інтеграцію та участь у житті суспільства»); Декларація про права розумово відсталих осіб (1971); Декларація про права осіб з інвалідністю (1975); Всесвітня програма дій стосовно людей з інвалідністю (1982); Конвенція ООН про права дитини (1989); Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для людей з інвалідністю (1993); Віденська декларація з прав людини (1993).

Після ратифікації Конвенції ООН про права людей з інвалідністю (2006) [1] державами-учасницями вносяться зміни до нормативно-правових документів, розробляються стандарти надання послуг щодо забезпечення прав осіб з інвалідністю у різних сферах життєдіяльності. Одним з восьми принципів, які лежать в основі Конвенції є «Доступність». Проаналізуємо основні статті даного міжнародного документу, в яких розкривається зміст інформаційної доступності.

У статті 9 Конвенції «Доступність» [1] розглядається необхідність створення умов, які б дозволили людям з інвалідністю вести незалежний спосіб життя і брати участь у всіх аспектах життя. Відповідно має бути забезпечена доступність фізичного оточення, транспорту, інформації та зв'язку. Серед інших заходів у статті зазначається необхідність розвивати належні форми надання особам з інвалідністю допомоги та підтримки, що забезпечують доступ до інформації.

У статті 21 «Свобода висловлення думки та переконань і доступ до інформації» [1], зокрема, визначається необхідність забезпечення осіб з інвалідністю інформацією у доступних форматах (при необхідності з використанням технологій).

Інформаційна доступність є пріоритетним напрямом багатьох міжнародних організацій. Так, для пошуку альтернативних форм надання інформації Всесвітньою організацією ЮНЕСКО започатковано програму «Інформація для всіх» (Information for All Programme, 2001) [2]. Розділ «Інформаційна доступність» даної програми охоплює питання, які стосуються не лише доступності інформаційно-комунікативних технологій, але й забезпечення доступності інформації для людей з обмеженнями життєдіяльності.

Доступність інформаційних ресурсів Всесвітньою організацією охорони здоров'я розглядається як необхідна умова отримання медико-санітарної допомоги. У розробленому документі «План реалізації та структура моніторингу та оцінки Європейських рамок дій ВООЗ для досягнення найвищого можливого рівня здоров'я для людей з обмеженнями життєдіяльності на 2022–2030 рр.» характеризується один з цільових показників «необхідність ліквідації бар'єрів, що впливають на отримання медичної допомоги людьми з обмеженнями життєдіяльності» [3]. Серед інших запропонованих шляхів, для вирішення даного завдання пропонується необхідність подання інформації у доступних форматах, що дозволить значно підвищити рівень надання послуг. Для людей з когнітивними порушеннями важливого значення набуває адаптація інформаційних ресурсів, яка дозволяє забезпечити краще їх розуміння.

Спираючись на результати аналітичної статті D. Chinn та C. Homeyard [4] проаналізуємо напрями наукових досліджень з оцінки доступності інформації для даної осіб з когнітивними порушеннями.

1. *Практичні розробки фахівців*, які публікували результати своїх напрацювань у журналах, ділилися з колегами досвідом підготовки інформаційних буклетів для людей з порушеннями когнітивного розвитку та таким чином підвищували надання медичних, соціальних та освітніх послуг для даної категорії осіб (M. G. Aman, J. Kelly, S. King та ін.).

2. *Залучення людей з порушеннями когнітивного розвитку до робочих груп з розробки та оцінки доступності інформаційних ресурсів.*

M. Codling, A. Marriott, B. Tarleton у своїх дослідженнях висвітлили діяльність громадських організацій з захисту прав осіб з інтелектуальними порушеннями. Дані організації підтримували соціальну модель інвалідності та пропагували ідею залучення представників цільової аудиторії до розробки доступних інформаційних ресурсів, контролю за їх виготовленням та використанням. В результаті розроблені інформаційні ресурси не завжди були зрозумілими навіть для «досвідчених читачів» з порушеннями інтелекту.

J. Goodwin та V.Mason у своїх наукових розробках представили модель залучення людей з когнітивними порушеннями до робочих груп з оцінки доступності інформаційних ресурсів як тестувальників. В результаті дослідження науковці прийшли до висновку, що такий підхід дозволяє враховувати когнітивні можливості, соціальні потреби, вольові зусилля та емоційні реакції цільової аудиторії. Також включення осіб з порушенням когнітивного розвитку до робочих груп дозволяє продемонструвати соціальному середовищу можливості даної категорії осіб, підкреслює їх нормативну поведінку та соціальне значення.

Проведені дослідження K. Schriver, A. Cheek, M. Melodee дозволили представити тестування як основу стандарту адаптації текстової інформації, для цього автори рекомендують обов'язково залучати до роботи фокус-групу, для якої розробляються матеріали.

3. *Цілеспрямовані спостереження за використанням доступних інформаційних ресурсів людьми з ког-*

нітивними порушеннями у повсякденному житті, які проводилися фахівцями з проблем інтелектуальних порушень. Отримані під час спостереження якісні результати та звіти дозволили персоналізовано підійти до адаптації інформаційних матеріалів з урахуванням особистісних потреб, комунікативних та когнітивних можливостей людини (W. Oldreive, M. Waight).

4. *Оцінка доступності формату адаптованої інформації для людей з когнітивними порушеннями*, яка проводилася в експериментальних умовах фахівцями різних галузей (клінічна психологія, психіатрія, спеціальна освіта, лінгвістика). Всі дослідження були націлені на визначення формату, в якому подана інформація легша для читання та розуміння людьми з порушеннями когнітивного розвитку (D. Cardone, B. Hurtado, L. Jones, F. Burniston, M.A. Feldman та ін.). Адаптація матеріалів, що пропонувалися людям з когнітивними порушеннями, стосувалася візуальних зображень (використання фотографій, кліпарт-зображень, піктограм, малюнків різної складності) та текстового матеріалу, який подавався у форматі легкого читання та аудіоформаті. Учасниками дослідження були особи з легким та помірним ступенем інтелектуальних порушень.

Одним з найперших дослідження питання використання доступної форми подачі інформаційних матеріалів людям з порушеннями інтелекту розпочав наприкінці 90-х років XX століття D. Cardone [5]. Пізніше B. Hurtado, L. Jones, F. Burniston [6] продовжили дослідження у цьому напрямку і спрямували свої наукові розробки на вивчення розуміння інформації людьми з різним рівнем когнітивного розвитку, яка пропонувалася у різних формах: адаптований текстовий матеріал (формат легкого читання), графічне зображення та комбінований варіант (графічне зображення у поєднанні з текстом у форматі легкого читання). Результати дослідження показали, що комбінований варіант подачі інформаційних матеріалів є найбільш доступною формою для людей з різним ступенем зниження когнітивних можливостей.

M.A. Feldman, L. Case [7] оцінювали ефективність графічних посібників з самоосвіти по догляду за дитиною з та без супроводжувальних аудіозаписів інструкцій, що пропонувалися батькам з інтелектуальною недостатністю. Результати дослідження показали, що незважаючи на низький рівень навчальних навичок батьків, більшість з них не надали переваги пояснювальним аудіозаписам до ілюстрацій. Респонденти були задоволенні посібниками із зображеннями та текстовим поясненням до них у форматі легкого читання. Отримані результати свідчать про те, що більшість батьків з інтелектуальними порушеннями можуть покращити свої батьківські навички за допомогою недорогих у виготовленні посібників з самоосвіти.

Наукові дослідження з оцінки доступності інформаційних матеріалів для людей з когнітивними порушеннями сприяли прийняттю стандартів виготовлення друкованих посібників та документів у форматі легкого читання та простої мови з періодичним їх оновленням.

У США в середині 90-х років XX століття була створена неприбуткова організація Plain Language Action and Information Network (PLAIN), яка об'єднала представників різних федеральних департаментів та установ з метою використання чіткої комунікації у документах, що також сприяло популяризації спрощеної мови в Америці. У 90-х роках були розроблені Федеральні рекомендації щодо використання спрощеної мови (Federal Plain Language Guidelines) [8], які періодично переглядаються та оновлюються. Дані рекомендації покладені в основу Закону про покращення доступу громадян до урядової інформації та надання послуг, який встановлює вимоги до державних документів, які мають бути доступно написані (Plain Writing Act of 2010).

Важливого значення для впровадження формату легкого читання у європейських країнах стало заснування 28 травня 1988 року міжнародної неприбуткової організації «Inclusion Europe» (ILSMH-EA), діяльність якої спрямована на захист інтересів людей з когнітивними порушеннями. За сприяння Inclusion Europe у 2010 році були розроблені європейські стандарти «Інформація для всіх: Європейські стандарти викладу інформації, яку легко читати та розуміти» [9].

Удосконаленню алгоритму створення текстів у форматі легкого читання в Європі також сприяли громадські організації. У 2006 році була створена Асоціація «Netzwerk Leichte Sprache» [10], в яку входять фахівці з семи європейських країн (Німеччина, Австрія, Італія, Швейцарія, Люксембург, Нідерланди та Франція). Асоціація об'єднує у своїй структурі перекладачів текстів на легкий формат читання, науковців, політиків та тестувальників з когнітивними порушеннями, які оцінюють розуміння тексту, запропонованого перекладачами. Для підготовки тестувальників запроваджені відповідні навчальні курси.

У 2013 році Європейське агентство з особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) [11], яке об'єднує понад 30 країн, ініціювало розробку керівних принципів створення доступної інформації для закладів освіти у рамках проєкту «ICT for Information Accessibility in Learning, ICT4IAL)». Метою розробки принципів була визначена підтримка роботи фахівців та організацій у сфері освіти щодо надання доступної інформації всім учасникам освітнього процесу. Проєкт реалізовувався у співпраці з Європейською шкільною мережею (EUN), Міжнародною асоціацією університетів (IAU), Всесвітньою організацією ЮНЕСКО, Консорціумом DAISY та Глобальною ініціативою інклюзивних ІКТ (G3ICT). Через два роки «Керівні принципи створення доступної інформації» (2015) були презентовані на Міжнародній конференції у м. Рига та пізніше перекладені майже 30 мовами.

Порядок підготовки тексту у форматі легкого читання (згідно з прийнятими стандартами) було запропоновано громадською неприбутковою організацією «AbilityNet» (Великобританія). Експертами організації розроблено алгоритми створення доступних інформаційних ресурсів для людей обмеженнями життєдіяльності. Проаналізуємо порядок розробки доступних інформаційних ресурсів у форматі легкого читання, рекомендований «AbilityNet» [12].

Розробка проєкту, на даному етапі важливо визначити: вид матеріалів, які потрібно підготувати (брошури, начальні матеріали та ін.); цільову аудиторію та її потреби; підготувати текст у форматі легкого читання (виключити все, що не доповнює основний зміст тексту).

Створення макету, під час даного етапу розкриваються структурні частини інформаційних матеріалів, що вимагає від розробників: необхідність опису на обкладинці інформації про що йдеться в документі та для кого він підготовлений; використання хронологічного принципу опису подій, інструкцій або процесів; оформлення сторінки зі змістом для легшого орієнтування в інформаційних матеріалах.

Використання спеціальної лексики документу визначає необхідність дотримання ряду вимог: не вживати в тексті слова-діалекти, сленгові слова та вирази, складні для розуміння слова; уникати метафор та ідіом у тексті; не використовувати абревіатуру (якщо є необхідність, то потрібно пояснити її значення); використовувати один і той самий вираз або слово для опису одного явища або ситуації; використовувати написання чисел цифрами, а не словами; уникати написання відсотків та великих чисел (достатньо використати такі слова, як «більшість», «мало», багато», «половина», «чверть», «три чверті»); не використовувати для дорослої аудиторії дитячу лексику в тексті та ін.

Дотримання правил написання речень, для цього необхідно: завжди використовувати короткі речення (емпіричне правило – до восьми слів); використовувати активні конструкції речень «підмет (суб'єкт) – присудок (дієслово) – прямий додаток (об'єкт)»; звертатися у тексті безпосередньо до читача, для цього використовувати займенники «ти», «ви»; використовувати позитивні речення, оскільки негативні з часткою «не» важко зрозуміти.

Дизайн макету, для якого доречно: ретельно продумати тип шрифту та його розмір (оптимальним є Arial 16 пт); ретельно обирати колір фону і тексту; для виділення важливих слів у тексті варто використовувати жирний шрифт, а не підкреслення, курсив чи спеціальний дизайн; посилання на веб-сайти та електронні адреси потрібно оформлювати в окремому рядку з детальним описом запропонованого посилання (особливо це важливо для тих читачів, хто користується програмами зчитування з екрану); ретельно обирати папір, який має бути щільним та якісним, оскільки на тонкому папері текст і зображення будуть просвічуватися на іншій сторінці; окремо приділити увагу прошивці документу (аркуші мають бути міцно скріплені).

Дотримання правил відбору зображень, розміщених у документах формату легкого читання: обирати прості та чіткі зображення зі зрозумілим змістом (не використовувати фотографії зі складним сюжетом); використовувати одне зображення для одного речення або короткого абзацу; найкращий формат -розміщення зображення зліва, а тексту справа; між зображенням і текстом має бути достатня відстань; у документах формату легкого читання можна використовувати малюнки, фотографії, графіки та символи (галочки, хрестики тощо), які дозволять зробити акцент на певних уривках тексту; дозволяється використовувати зображення з різних онлайн-ресурсів, але так, щоб не порушити авторські права та ін.

Перевірка тексту цільовою аудиторією (фокус-група). При розробці текстів у форматі легкого читання обов'язково потрібно залучати фокус-групу, яка буде виконувати тестування розробленого документу. З цією метою можна залучати як професійних тестувальників, які пройшли відповідне навчання, так і звичайних читачів з порушеннями інтелекту. Під час перевірки незрозумілі слова і фрази виділяються ними відповідним кольором, також коментуються запропоновані зображення. При необхідності розробниками вносяться зміни у текст, оформлення, підбираються інші зображення.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що проблема інформаційної доступності розглядається як гарантія дотримання прав будь-якої людини. Основним міжнародним документом, який встановлює мінімальні стандарти щодо забезпечення доступності у різних сферах життя для людей з обмеженнями життєдіяльності є Конвенція ООН про права людей з інвалідністю (2006). Інформаційна доступність є важливим напрямом діяльності різних міжнародних організацій: Всесвітньої організації охорони здоров'я, ЮНЕСКО, Inclusion Europe та інших.

Наукові дослідження, присвячені розробці інформаційної доступності при порушеннях когнітивного розвитку, спрямовані на адаптацію інформаційних ресурсів, що дозволяє забезпечити краще їх розуміння. Одним з завдань підготовки доступних інформаційних ресурсів для людей з когнітивними порушеннями є розробка текстів у форматі легкого читання. Даний формат може бути корисним не лише людям з порушеннями інтелекту, але й при навчальних труднощах, порушеннях пам'яті, уваги, мовленнєвих труднощах, при розладах аутистичного спектру.

Формат легкого читання сприяє рівноправному доступу до інформації для всіх людей, незалежно від їхніх інтелектуальних можливостей. Люди з різними рівнем когнітивного розвитку можуть легко прочитати, зрозуміти та застосувати інформацію, представлену у доступному форматі, що є важливим аспектом для всіх сфер їхнього життя. Текстова інформація подається на найпростішому рівні відповідно до запропонованих міжнародними громадськими організаціями стандартів.

Література:

1. United Nations. (2006). UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd.

2. UNESCO. (2001). Information for All Programme (IFAP). URL: https://en.unesco.org/programme/ifap

3. World Health Organization. Regional Office for Europe. (2022). Implementation plan and monitoring and evaluation framework of the WHO European framework for action to achieve the highest attainable standard of health for persons with disabilities 2022–2030.World Health Organization. Regional Office for Europe. URL: https://iris.who.int/handle/10665/364995

4. Chinn, D. and Homeyard, C. (2017). Easy read and accessible information for people with intellectual disabilities: Is it worth it? A meta-narrative literature review. *Health expectations : an international journal of public participation in health care and health policy*, 20 (6), pp. 1189–1200. DOI: https://doi.org/10.1111/hex.12520

5. Cardone D. (1999). Exploring the Use of Question Methods: Pictures Do Not Always Help People with Learning Disabilities, *The British Journal of Development Disabilities,* 45 (89), pp. 93-98, DOI: https://doi.org/10.1179/096979599799155894

6. Hurtado B, Jones L, Burniston F. (2014). Is easy read information really easier to read? *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), pp. 822–8299. DOI: https://doi.org/10.1111/jir.12097

7. Feldman MA, Case L, Garrick M, MacIntyre-Grande W, Carnwell J, Sparks B. (1992). Teaching child-care skills to mothers with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 25(1), pp. 205–215. DOI: https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-205

8. United Nations. (2011). Federal Plain Language Guidelines. URL: https://www.plainlanguage.gov/media/FederalPLGuidelines.pdf

9. Information for all: European standards for making information easy to read and understand. 2010. URL: https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read-standards-guidelines/

10. Sprache eV, N. L. (2019). Satzung: Netzwerk Leichte Sprache e.V. URL: https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2021/02/Netzwerk-Leichte-Sprache_Satzung_2019-09-29.pdf

11. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Guidelines for Accessible Information. ICT for Information Accessibility in Learning (ICT4IAL). URL: https://www.ict4ial.eu

12. AbilityNet. (2023). How to make documents accessible. URL: https://abilitynet.org.uk

References:

1. United Nations. (2006). UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from: https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd [in English].

2. UNESCO. (2001). Information for All Programme (IFAP). Retrieved from: https://en.unesco.org/programme/ifap [in English].

3. World Health Organization. Regional Office for Europe. (2022). Implementation plan and monitoring and evaluation framework of the WHO European framework for action to achieve the highest attainable standard of health for persons with disabilities 2022–2030.World Health Organization. Regional Office for Europe. Retrieved from: https://iris.who.int/handle/10665/364995 [in English].

4. Chinn, D. and Homeyard, C. (2017). Easy read and accessible information for people with intellectual disabilities: Is it worth it? A meta-narrative literature review. *Health expectations : an international journal of public participation in health care and health policy*, 20 (6), pp. 1189–1200. DOI: https://doi.org/10.1111/hex.12520 [in English].

5. Cardone D. (1999). Exploring the Use of Question Methods: Pictures Do Not Always Help People with Learning Disabilities, *The British Journal of Development Disabilities,* 45 (89), pp. 93–98, DOI: https://doi.org/10.1179/096979599799155894 [in English].

6. Hurtado B, Jones L, Burniston F. (2014). Is easy read information really easier to read? *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), pp. 822–8299. DOI: https://doi.org/10.1111/jir.12097 [in English].

7. Feldman MA, Case L, Garrick M, MacIntyre-Grande W, Carnwell J, Sparks B. (1992) Teaching child-care skills to mothers with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 25(1), pp. 205–215. DOI: https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-205 [in English].

8. United Nations. (2011). Federal Plain Language Guidelines. Retrieved from: https://www.plainlanguage.gov/media/FederalPLGuidelines.pdf [in English].

9. Information for all: European standards for making information easy to read and understand. 2010. Retrieved from: https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read-standards-guidelines/ [in English].

10. Sprache eV, N. L. (2019). Satzung: Netzwerk Leichte Sprache e.V. Retrieved from: https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2021/02/Netzwerk-Leichte-Sprache_Satzung_2019-09-29.pdf [in German].

11. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Guidelines for Accessible Information. ICT for Information Accessibility in Learning (ICT4IAL). Retrieved from: https://www.ict4ial.eu [in English].

12. AbilityNet. (2023). How to make documents accessible. Retrieved from: https://abilitynet.org.uk [in English].

УДК 81.32-057.87
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.13

ДИСКАЛЬКУЛІЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Свириденко Ганна Василівна,
аспірантка кафедри логопедії
Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
ORCID ID: 0000-0001-5412-2570

У статті обгрунтовано психолого-педагогічний підхід до визначення проблеми дискалькулії в учнів початкових класів з порушеннями мовлення. Визначено, що вивчення феномену дискалькулії в теоретико-методичному плані має велике значення. Встановлено, що дискалькулія, як специфічне порушення розвитку шкільних навичок є проблемою, пов'язаною зі значними труднощами учнів в процесі вивчення математичної галузі знань. В статті розкриті теоретичні аспекти дискалькулії, наведені класифікація, механізми та симптоматика порушення. Світовий та вітчизняний досвід доводить, що мовленнєві порушення в учнів не можуть не відобразитися на оволодінні математичними уміннями і навичками. Тому своєчасна логопедична робота з корекції та профілактики дискалькулії у молодшому шкільному віці дає більш успішний результат. Обгрунтовано особливості застосування під час корекційної роботи словесних, наочних та практичних методів. У статті запропоновано педагогічні умови, що мають забезпечити ефективність психолого-педагогічного процесу корекції математичних порушень. Зроблено висновок, що профілактика, рання діагностика та корекція дискалькулії в учнів початкових класів має велике теоретичне і практичне значення, тому що успішне оволодіння рахунком та обчислювальними операціями є однією з необхідних умов шкільної успішності.

Ключові слова: *дискалькулія, учні початкових класів, психофізіологія розвитку, порушення мовлення, логопедична робота.*

Svyrydenko Hanna. Dyscalculia of Primary School students with speech disorders as a psychological and pedagogical problem

The article substantiates the psychological and pedagogical approach to determining the problem of dyscalculia in primary school students with speech disorders. It is determined that the study of the phenomenon of dyscalculia in theoretical and methodological terms is of great importance. It is established that dyscalculia, as a specific violation of the development of school skills, is a problem associated with significant difficulties of students in mathematics lessons. The article reveals the theoretical aspects of dyscalculia, provides classification, mechanisms and symptoms of the disorder. World and domestic experience proves that speech disorders in students can not but affect the mastery of mathematical skills and abilities. Therefore, timely speech therapy work on the correction and Prevention of dyscalculia in primary schools gives a more successful result. In the process of speech therapy work on the prevention and correction of dyscalculia in younger schoolchildren with speech disorders, practical, visual and verbal methods are used. The article presents pedagogical conditions for the development of mathematical knowledge. It is concluded that prevention, early diagnosis and correction of dyscalculia in primary school students is of great theoretical and practical importance, since successful mastery of counting and computational operations is one of the necessary conditions for school performance.

Key words: *dyscalculia, primary school students, developmental Psychophysiology, speech disorders, speech therapy work.*

Проблема математичної освіти учнів з порушеннями мовлення є актуальною для сучасної теорії і практики логопедії.

Особливості психофізіології розвитку молодших школярів з порушеннями мовлення призводять до порушень в оволодінні різними видами дитячої діяльності. Серед цих порушень виокремлюють порушення в оволодінні математичною діяльністю – дискалькулію.

Дискалькулія (dyscalculia) – нездатність до навчання, за якої дитина із середнім або вище середнього рівнем інтелекту відчуває значні труднощі у вивченні звичайної математики [1].

У МКХ 10 (Міжнародній класифікації хвороб) порушення в оволодінні арифметичною діяльністю – дискалькулії визначаються як специфічні порушення навичок лічби, фіксуються за кодом F-81.

Інтерес до проблем раннього виявлення, попередження та корекції специфічних порушень у молодших школярів обумовлений тим, що математична діяльність має велике значення в житті дитини. Доведено, що обчислювальна діяльність стимулює психічний та соціальний розвиток учнів [1; 2; та ін.].

Проблема дискалькулії в теоретико-методичному плані досі недостатньо вивчена. В той же час для практики початкового навчання дуже важливо якомога раніше виявити фактори ризику виникнення дискалькулії у дітей, а також обрати напрямки, зміст та прийоми логопедичної роботи з профілактики даного порушення.

Дослідженнями багатьох вчених доведено, що обчислювальна діяльність має складну психофізіологічну і психологічну структуру, яка забезпечується спільною роботою різних аналізаторних систем (оптичної, просторової, сомато-сенсорної, мовленнєвої, рухової та ін.), які представляють собою функціональну систему, що є основою формування і реалізації функцій рахунку (С.О. Скворцова, С.А. Гончаренко, О.В. Онопрієнко, Л.І. Прохоренко, О.Я. Савченко, А.А. Логвинюк, К.С. Тихонова, Я.А. Король, М. Монтессорі, Л. Косч та ін.). Формування і розвиток функцій рахунку тісно пов'язані з мовою, яка, включаючись в його структуру, виступає, з одного боку, як засіб вираження цієї

складної системи знання, а з іншого – як організатор діяльності рахунку.

Симптоматика дискалькулії. Розглянемо, з якими саме труднощами зустрічаються учні з порушеннями мовлення на уроках математики в початковій школі.

Перші труднощі, що їх може помітити педагог ще на пропедевтичному етапі навчання, – це проблеми впізнавання форм предметів, особливо таких, що знаходяться у незвичному положенні, контурних і схематичних зображень, оцінка подібних якостей предметів як однакових; змішування подібних за написанням цифр та їхніх окремих елементів; помилкове сприйняття сполучень букв і цифр. Це відбувається через проблеми в розвитку сприйняття. Вони також виявляються в необхідності більш тривалого часу для відчуття й переробки сенсорної інформації (зорової, слухової, тактильної); у недостатності, фрагментарності знань дітей про навколишній світ.

Учневі важко орієнтуватися в напрямках простору, він намагається здійснювати таку орієнтацію на рівні практичних дій, відчуває невпевненість під час оперування прийменниками місця (над, під, на, між, за перед, усередині), постійно помиляється в напрямку роботи в зошиті, погано орієнтується на аркуші паперу, йому важко відраховувати необхідну кількість клітинок, підписувати розрядні одиниці чисел під відповідними – такий учень потребує більш ретельного розвитку просторових уявлень. Такі учні відчувають труднощі й під час просторового аналізу й синтезу ситуації. Учням важко робити перші геометричні побудови(креслення відрізків), виникають помилки під час лічби, вибору порядку дій у числовому виразі, знаходження результату.

Під час психологічного обстеження учнів із дискалькулією виявляється, що в дитинстві вони мало цікавилися іграми з кубиками та конструкторами, не відчували зацікавлення у відтворенні геометричних візерунків, наприклад із мозаїки. Це говорить про те, що з раннього дитинства учні з порушеннями мовлення схильні до появи труднощів у засвоєнні математики через порушення просторової орієнтації, тому потрібно вчасно це помічати і попереджувати прояви.

Часто помилки під час запису математичних виразів, обчислень, виділення суттєвих ознак предметів і явищ виникають через неуважність: нездатність розподіляти і концентрувати увагу на необхідному матеріалі, перевага мимовільності у поведінці (особливо в умовах, коли виконання завдання здійснюється за наявності відволікаючих факторів, більш цікавих і захопливих для дитини, ніж навчальний матеріал). Якості уваги (стійкість, концентрація, переключення) знаходяться в стані розвитку, але необхідно протягом корекційного навчання розвивати увагу і вміння дитини перевіряти власну роботу для зменшення кількості помилок через неуважність.

Під час виконання математичних завдань учневі необхідно запам'ятовувати велику кількість інформації. Учні не спроможні вивчити таблицю додавання і віднімання в межах 10, не говорячи про лічбу в межах 20 з переходом через десяток, таблицю множення. Це може відбуватися через недоліки в розвитку пам'яті: учні з порушеннями мовлення можуть довго запам'ятовувати і швидко забувати матеріал, вони недостатньо цілеспрямовані під час запам'ятовування та відтворення, краще запам'ятовують мимовільно цікавий матеріал, свої дії, гірше – правила, словесну інформацію, особливо абстрактні поняття.

Недостатність розумових операцій учнів із дискалькулією, що мають порушення мовлення часто накладає відбиток на розвиток пізнавальної діяльності, починаючи з ранніх форм мислення – наочно-дійового й наочно-образного. Учні можуть успішно класифікувати предмети за такими наочними ознаками, як колір і форма, однак із труднощами виділяють як ознаку класифікації матеріал і величину предметів, їм важко абстрагуватися від однієї ознаки й свідомо протиставляти її іншим, переключатися з одного принципу класифікації на інший. Аналізуючи предмет чи явище, діти називають лише поверхневі, несуттєві якості з недостатньою повнотою і точністю.

Недостатність абстрагування під час вивчення математики виявляється, наприклад, в тому, що учень надовго затримується на етапі розв'язування задач методом переліку результату. При цьому учневі набагато легше оперувати конкретними предметами (палички, роздатковий матеріал, пальці), ніж числами, їй важко зрозуміти залежності між компонентами арифметичних дій, а тим більше – оперувати невідомим компонентом рівняння.

Недостатність розвитку мислення виявляється і під час розв'язування задач. Дітям важко виділяти елементи задачі, утримувати їх у пам'яті, оперувати ними. Часто під час простого повторення умови задачі учні захоплюються її сюжетною лінією, додають нові елементи або не помічають наявних.

Багато труднощів під час навчання саме математики виникає в учнів з порушеннями мовлення, які через особливості свого розвитку ще не здатні довільно керувати собою, своєю поведінкою. Вони можуть із захопленням виконувати цікаву й нову для себе роботу. Навіть на перших уроках математики виявляють пожвавлення, намагаються виконувати нову для себе роль учня. Проте математика вимагає терпіння й систематичної праці, і скоро незнайома навчальна робота вже не викликає захоплення, учні швидко втомлюються й не прикладають зусиль до її закінчення. Деякі учні через порушення емоційно-вольового розвитку більш розгальмовані, їм важко здійснювати поетапний контроль над виконуваною діяльністю, вони часто не зважають на невідповідність своєї роботи запропонованому зразку, не завжди знаходять помилки, навіть після прохання дорослого перевірити виконану роботу. Ці учні дуже рідко можуть адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку, що часто завищена. Емоційність, слабка здатність до довільного керування своєю поведінкою, заважають зосередитися на задачі, учень втрачає напрям міркування на уроці, тому без систематичних зусиль йому важко на достатньому рівні засвоювати математику.

Перераховані труднощі характерні для дискалькулії – специфічного порушення шкільних навичок, що виявляється на початковому ступені навчання математики [2].

Механізми дискалькулії. У поширених у сучасному науковому знанні концепціях дискалькулії пріоритет мають психологічна концепція та нейропсихологічна. Прихильники психологічної концепції пов'язують це порушення з несформованістю пізнавальних та мовних передумов. Прихильники психологічної концепції пов'язують це порушення з несформованістю пізнавальних та мовних передумов – мисленнєвих операцій, пам'яті, уваги, мислення, просторових, кількісних та часових уявлень (Brian Butterworth, Sashank Varma, Diana Laurillard та ін.).

Виходячи з нейропсихологічних концепцій, виділяють зв'язки дискалькулії з несформованістю цілого ряду вербальних та невербальних психічних функцій. Ця концепція будується на основі нейропсихологічного підходу. Автори вважають, що системні порушення мовлення, несформованість фонематичних функцій, недорозвинення лексико-граматичної сторони мовлення, порушення читання та письма негативно впливають на процес оволодіння обчислювальними операціями [3]. Це призводить до труднощів оволодіння математичними поняттями, математичним словником, порушень у сприйнятті тексту задач, до неправильного запису виразів та задач та іншим симптоміам (Roi Cohen Kadosh, Ann Dowker, Angela Heine, Liane Kaufmann, Karin Kucian).

Дослідження учнів з дискалькулією виявляють у них недостатній рівень розвитку багатьох психічних функцій:

- симультанного аналізу та синтезу, що забезпечують оволодіння поняттям числа, його структурою;
- сукцесивного аналізу та синтезу, що є передумовою оволодіння порядковим рахунком;
- логічних операцій серіації та класифікації;
- зорово-просторових функцій;
- часових уявлень;
- лексико-граматичної сторони мовлення та фонематичних процесів;
- процесів читання та письма.

Найбільш узагальненою та практико-орієнтованою класифікацією дискалькулії є класифікація дослідника Л. Косч (L. Kosč). Дослідник виділяє наступні види дикалькулії – вербальну, практогностичну, дислексичну, графічну, операційну [4].

1. Вербальна дискалькулія – порушено словесне позначення математичних понять, сприйняття кольору, форми, величини; не сформовані кількісні уявлення, просторове сприйняття, зорова та слухова пам'ять; має місце нерозуміння зв'язку цифр, що позначають число з його вербальним позначенням.

2. Практогностична дискалькулія – є розлади системи числення конкретних предметів та їх символів; порешені зорово-просторове сприйняття, зорова та слухова пам'ять, зорово-рухова координація, не сформовані логічні операції.

3. Дислексична дискалькулія – порушено читання математичних знаків, словесне позначення математичних понять, сприйняття кольору, форми, величини, кількості, просторове сприйняття, зорова та слухова пам'ять, аналітико-синтетична діяльність; не сформовано уявлення про образ математичних знаків.

4. Графічна дискалькулія – порушені запис математичних знаків і відтворення геометричних фігур, Ручна моторика, зорово-рухова координація, аналітико-синтетична діяльність, просторове сприйняття, зорова пам'ять, уявлення про форму, величину, математичну символіку.

5. Операційна дискалькулія – має місце нерозуміння математичної термінології, текстів задач; не сформовані логічні, математичні операції; порушені сприйняття кількості, аналітико-синтетична діяльність, зорова і слухова пам'ять, лексико-граматичний лад мови.

Зауважимо, що виділення тих чи інших видів дискалькулії відносно, оскільки її механізми і симптоматика носять складний інтегративний характер, обумовлені не одним, а декількома патогенетичними факторами.

Для попередження труднощів в процесі вивчення математики вчитель-логопед повинен володіти діагностичними методиками, що дозволяють виявити порушення рахунку у дітей та вид дискалькулії.

До методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з порушеннями мовлення належать ***наочні, практичні і словесні методи***. Розглянемо можливості та особливості застосування цих методів на уроках математики.

У навчанні учнів з порушеннями мовлення вкрай важливими є ***наочні*** методи і застосування наочності взагалі, оскільки відповідають наочно-предметному характеру їхнього мислення і сприяють корекції недорозвинених процесів абстрагування та узагальнення. Але використання цих методів ускладнюється розбіжністю між чуттєвою і раціональною формами пізнання у дітей, порушенням взаємозв'язку у них першої та другої сигнальних систем, недосконалістю сприймання, розривом між наочністю, її словесним позначенням і закріпленням сприйнятого у свідомості, недорозвитком мислення. Тому педагог повинен не тільки демонструвати об'єкт, про який йдеться, але й має організувати детальне його вивчення, навчати учнів способам та прийомам обстеження. Наприклад, зміст задач з математики часто стосується фруктів, овочів, тварин. На етапі аналізу змісту задачі варто з'ясувати, чи розуміє учень , про що йдеться. Спочатку треба дитині, за можливістю, показати об'єкт у його природному вигляді (наприклад, каштани, шишки, горіхи, мушлі), потім – на зображенні, потім дати потримати в руках, а вже потім виконувати з ним дії.

Наприклад, на уроці математики, коли вивчається поняття про кількість предметів, обов'язково використовуємо лічильний матеріал. Початку це натуральні предмети, потім поступово переходимо до предметних зображень, паличок. Для цього вчитель на парті викладає два горіхи і пропонує учневі порахувати: «Скільки

горіхів я поклав на парту? А зараз ти відклади на парті два горіхи. Давай порахуємо, скільки горіхів ти відклав на парті. Отже, у тебе на парті горіхів стільки, скільки і у мене». Так поступово вводимо поняття «однакова кількість», «порівну».

Під час розв'язування простих арифметичних задач потрібно використовувати якомога більше різноманітної наочності: овочі, фрукти, іграшки, камінці, деталі конструктору, тощо. Їх використання при виконанні предметних дій повинно організовуватись у певній послідовності. На першому етапі навчання розв'язування простої задачі у підготовчому періоді потрібно застосовувати лише однакові предмети; на другому – подібні предмети, які відрізняються якоюсь однією ознакою (кольором, формою, розміром), а потім – двома і більше. Тільки після цього учням можна пропонувати дії з різними предметами.

Коли навчаємо дітей розв'язувати приклади, спочатку робимо це на реальних предметах, а потім – у розумі. Під час виконання практичних дій від учнів необхідно вимагати промовляти те, що вони роблять. Завдяки коментуванню кожної своєї дії учень утримує увагу на виконанні завдання, в неї розвивається регулююча функція мовлення. Доцільно також вимагати відповідей повним реченням.

Важливе значення в навчанні дітей з порушеннями мовлення має застосування наочних методів, до яких належать ***демонстрація і спостереження.*** Демонстрація – активна форма чуттєвого пізнання, вона сприяє чіткості сприйняття і доказовості вивчених положень. Перед демонстрацією обов'язково дається завдання, настанова: подивитись і порівняти геометричні фігури. Якість і чіткість сприйняття досягаються за допомогою пояснень і запитань до дітей.

Особливого значення набуває етап засвоєння дій за допомогою роздаткового матеріалу. Наприклад, порівняти цеглинки, мотузки, предмети однакові і різні за формою, кольором, розміром.

Надзвичайно важливо забезпечити повторюваність дій, що сприятиме накопиченню сенсомоторного досвіду, закріпленню способів і прийомів вивчення об'єктів, засвоєнню використовуваних при цьому словесних засобів. Застосування демонстраційного дидактичного матеріалу і пояснення вчителя при цьому поліпшують наочно-образне і словесно-логічне запам'ятовування. Дії дитини з дидактичним роздавальним матеріалом активізують зорову, рухову, дотикову пам'ять. Таким чином, дидактичний матеріал активізує різні види пам'яті, це сприяє їх розвитку.

Важливу корекційну роль виконує метод спостереження, оскільки створює умови для активізації уваги, розвитку наочно-образного мислення, спостережливості, допитливості, стимулювання інтересу до навчання, розширенню знань учнів. Учні з порушеннями мовлення неспроможні самостійно в повному обсязі аналізувати об'єкти і явища, тому їх слід вчити продуктивному спостереженню.

Підготовка учнів до життя у процесі навчання обумовлює оволодіння не лише теоретичними знаннями, а й формування практичних вмінь і навичок щодо застосування знань у різних видах діяльності. Саме цій меті слугують ***практичні методи*** навчання. До цієї групи методів відносяться вправи. Вправи слід використовувати у певній системі з постійним підвищенням рівня труднощів завдань і самостійності учнів при їх виконанні. Після засвоєння дітьми певних вмінь необхідно організовувати індивідуальний і диференційований підхід, який міститься у ступені труднощів та обсязі завдань, характері допомоги [5].

Найскладнішими для учнів з порушеннями мовлення є творчі вправи та вправи на застосування набутих знань у нових умовах. Проте, з метою розвитку розумової діяльності й самостійності учнів слід поєднувати всі види вправ, не віддаючи перевагу репродуктивним, через їхню видиму легкість для учнів. Вправи можуть бути пов'язані з життям, практичною діяльністю учнів. Наприклад, під час закріплення знань з нумерації, можна навести приклади чисел, що збагачують знання учнів про навколишнє середовище(кількість днів у тижні, чисельність населення рідного міста, відстань від дому до школи). Перед виконанням вправ учням обов'язково надається інструкція.

Різновидом практичного методу навчання є використання сюжетно-дидактичних ігор з математичним змістом та цікавих завдань (з використанням ІКТ), які виступають в якості методу стимулювання навчальної діяльності.

Серед ***словесних*** методів навчання виділені: розповідь вчителя, метод бесіди, метод роботи з підручником. Для повноцінного засвоєння матеріалу учням необхідна власна предметно-практична діяльність, підкріплена живим, емоційним словом вчителя і яскравими образами досліджуваного матеріалу. Сучасні методи – метод проектів, «живі картини», казкотерапія можуть використовуватись як провідні.

На уроках математики вчитель-логопед керує процесом розвитку мовлення учнів. Він ознайомлює учнів з великою кількістю математичних понять і уявлень, відповідних термінів, слів і словосполучень, які позначають кількісні і порядкові відношення між предметами і величинами, просторові і часові відношення, а саме: «число», «цифра», «доданок», «сума», «зменшуване», «від'ємник», різниця», «множник», «добуток», «ділене», «дільник», «частка», «рівність», «нерівність», «вираз» тощо. У словнику учнів початкових класів з'являється велика кількість числівників, прислівників (зліва, справа, зверху, знизу, спочатку, потім і т ін.), прийменників (в, на, над, під тощо), сполучників (і, або, якщо… , то… і т. ін). У зв'язному мовленні учнів часто трапляються речення з підрядними причини, мети тощо (щоб знайти…, треба…; щоб знайти…, можна… і т ін.).

Робота над мовленням на уроках математики сприяє оволодінню зв'язною, логічно послідовною розповіддю з елементами міркувань. Передусім ця робота пов'язана з розв'язуванням текстових задач. Розв'язуючи задачу, учні міркують над тим, що треба знати, щоб дати відповідь на запитання задачі. Складаючи задачі (за малюнком, діями вчителя або учнів, скороченим записом за

допомогою опорних слів, схемою, предметною або графічною ілюстраціями, таблицею, виразом, графічною схемою відшукання способу розв'язку задачі і т. ін.) учні, по суті, складають розповіді. Тому на уроках математики повинна проводитись словникова робота, а також робота над звуковою стороною мови, над формуванням культури мовлення, над розвитком зв'язного мовлення [6].

Основними педагогічними умовами, що мають забезпечити ефективність корекційного психолого-педагогічного процесу з розвитку математичних знань, умінь та навичок у молодших школярів з порушеннями мовлення: врахування пізнавальних можливостей та особливостей мовленнєвої діяльності учнів з порушеннями мовлення; дотримання санітарно-гігієнічних вимог та принципів універсального дизайну в процесі навчання; забезпечення педагогічного керівництва розвитком математичних знань, розвитком мовлення учнів початкових класів не лише на загальноосвітніх уроках (математики), але й на корекційних заняттях (з математики, з розвитку мовлення, музики) та у повсякденному житті (конструювання, ігри з природним матеріалом, ігри з Монтессорі-матеріалами, екскурсії); емоційне насичення уроків та корекційних занять шляхом використання казкотерапії, образотворчих засобів навчання, музичних творів; занурення учнів з порушеннями мовлення в активне вербально-математичне середовище, яке пов'язане із використанням активного мовлення (сюжетно-рольові ігри з математичним змістом, конструктивна діяльність, заняття з використанням ІКТ); стимулювання до використання математичної термінології у власному мовленні через використання практичних та творчих завдань, проведення дослідів і експериментів, організації різноманітних виставок тощо.

Таким чином, вивчення проблеми дискалькулії має велике значення. Педагоги, які працюють з молодшими школярами з дискалькулією, повинні пам'ятати, що такі учні не здатні одразу включитись у навчально-пізнавальну діяльність. Причин цьому декілька: якісна своєрідність структури порушення, його кількісні прояви у різних дітей; вторинні відхилення, до яких призводить первинне порушення; низький рівень психічних процесів; недостатній рівень сприймання й осмислення отриманої інформації; вплив найближчого оточення на формування особистості дитини. Тому, зважаючи на ці особливості, процес навчання учнів з дискалькулією обов'язково повинен бути корекційно спрямованим. Успішність навчання та розвитку дітей з порушеннями мовлення та дискалькулією великою мірою залежить від знання педагогами їхніх психологічних особливостей та вмілого застосування відповідних методів психолого-педагогічної роботи під час організації навчально-виховного процесу.

Література:

1. Тихонова К. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, диспраксія, дискалькулія. Харків: «Ранок». 2020. С. 137–140.
2. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. Дятленко, Н. Софій, О. Мартинчук, Ю. Найда. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди». 2015. С. 172.
3. Cninn S. The trouble with mats: a practical guide to helping learners with numeracy difficulties. no. 4. 2004. P. 160–162.
4. Kosč L. Vyvinova dyskalkulia ako porucha matematicnuch schopnosti v detakom veka. *Otasky defektogie*. no. 4. 1971. P. 56–57.
5. Скворцова С. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів. Харків: «Ранок». 2019. С. 172.
6. Король Я. А. Математика в початкових класах. Культура усного і писемного мовлення. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2000. С. 120.

References:

1. Tikhonova, K. (2020). Trudnoshchi navchanya: dysleksiya, dysgraphiya, dyspraksiya, dyskalkuliya [Difficulties of learning: dyslexia, dysgraphy, dyspraxia, dyscalculia] Kharkiv: Ranok publ., pp. 137–140 [in Ukrainian].
2. Dyatlenko, N., Sofiy, N., Martynchuk, A., Nayda Yu. (2015). Asistent uchityelya v inklyuzivnomu klasi: navchalno – metodychnyj posibnyk [Assistant teacher in an inclusive class: an educational and methodical manual]. Pleiades Publishing pp. 172 [in Ukrainian].
3. Cninn, S. (2004). The trouble with mats: a practical guide to helping learners with numeracy difficulties. *Journal of Educational Psychology*. no. 4, pp. 160–162 [in English].
4. Kosč, L. (1971). Vyvinova dyskalkulia ako porucha matematicnuch schopnosti v detakom veka . *Otasky defektogie*. no. 4, pp. 56–57 [in English].
5. Skvortsova, S. (2019). Nova ukrayinska shkola: metodika navchanya matematiki v 1–2 klasakh zakladiv zagalnoyi serednyoyi osvity na zasadakh integratyvnogo I kompetentnisnogo pidkhodiv.[New Ukrainian school: methods of teaching mathematics in grades 1–2 of institutions of general secondary education on the basis of integrative and competency-based approaches: textbook-method]. help. Kharkiv: Ranok publishing house, pp. 172 [in Ukrainian].
6. Korol, Ya. (2000). Matematika v pochatkovykh klasakh. Kultura usnogo I pysemnogo movlenya. [Mathematics in primary classes. Culture of oral and written speech]. Ternopil: Uchebnaya kniga-Bogdan publ. pp. 120 [in Ukrainian].

УДК 376-056.264-051
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.14

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ З ГЕТЕРОГЕННИМИ ГРУПАМИ ДІТЕЙ

Турубарова Анастасія Володимирівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
декан факультету спеціальної освіти та соціально-гуманітарних наук
Хортицької національної академії
ORCID ID: 0000-0002-4806-4519
Researcher ID: HHC-3671-2022
Scopus Author ID: 57262408100

Клочкова Юлія Володимирівна,
доктор філософії,
старший викладач кафедри спеціальної освіти
Хортицької національної академії
ORCID ID: 0000-0002-9323-4142

Король Альона Валеріївна,
доктор філософії,
асистент кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0003-0392-4113
Researcher ID: ACN-5321-2022
Scopus Author ID: 57325731800

Стаття є докладним дослідженням готовності логопедів до роботи з гетерогенними групами учнів в умовах інклюзивної освіти. Автори ретельно проаналізували ряд факторів, які визначають ефективність педагогічної взаємодії в цьому контексті. Зокрема, в статті розглядається визначення понять «гетерогенність» та «гетерогенна група у школі», що становлять важливу основу для подальшого розгортання дослідження.

Окремо виділяється структура готовності логопеда до роботи з гетерогенними групами, яка включає в себе вісім ключових компонентів. Це теоретична підготовка, педагогічні методи та прийоми, мовленнєвий аспект, психологічна готовність, комунікаційні навички, технології та інновації, співпраця з іншими фахівцями, і особистісний розвиток. Кожен з цих компонентів визначає важливі аспекти готовності логопеда до роботи в інклюзивному середовищі.

Дослідження виокремлює три рівні готовності логопедів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів – низький, середній та високий. Для оцінки цих рівнів використовуються чотири критерії: мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, особистісний та аналітичний. Такий підхід дозволяє детально визначити ступінь готовності кожного логопеда до роботи в гетерогенних групах та розкрити особливості їхньої професійної компетентності.

Окремий аспект дослідження стосується зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на готовність логопедів. Зовнішні чинники включають реформування системи освіти, які створюють передумови для інклюзивної парадигми та підсилюють суспільний попит на фахівців, здатних ефективно працювати в умовах інклюзії. Внутрішні чинники стосуються професійно-особистісних якостей майбутнього педагога, таких як толерантність, емпатія, стресостійкість, емоційна мобільність, рефлексивність, педагогічна майстерність, творчість та інші. Ці якості визначають успішну роботу логопеда в гетерогенному середовищі.

Ключові слова: *підготовка логопедів, діти з ООП, інклюзія, логопед, інклюзивна освіта.*

Turubarova Anastasiia, Klochkova Yuliia, Korol Alona. Criteria and indicators of speech therapists' preparedness for working with diverse groups of children

The article presents a comprehensive investigation into speech therapists' preparedness for working with diverse groups of students in the context of inclusive education. The authors meticulously analyze a range of factors influencing the effectiveness of pedagogical interaction in this context. Specifically, the article examines the definitions of "heterogeneity" and "heterogeneous group in school", providing a crucial foundation for further research.

A distinct focus is placed on the structure of a speech therapist's preparedness for working with heterogeneous groups, encompassing eight key components. These include theoretical training, pedagogical methods and techniques, language aspects, psychological readiness, communication skills, technologies and innovations, collaboration with other professionals, and personal development. Each of these components delineates crucial aspects of a speech therapist's readiness to work in an inclusive environment.

The study identifies three levels of preparedness among speech therapists for pedagogical interaction with heterogeneous groups of students – low, medium, and high. To assess these levels, four criteria are utilized: motivational, informational-cognitive, personal,

and analytical. This approach allows for a detailed determination of each speech therapist's readiness to work in heterogeneous groups and reveals the nuances of their professional competence.

An additional aspect of the study addresses external and internal factors influencing the preparedness of speech therapists. External factors encompass educational system reforms, creating conditions for an inclusive paradigm and enhancing societal demand for professionals capable of effective work in inclusive settings. Internal factors pertain to the professional and personal qualities of future educators, such as tolerance, empathy, stress resistance, emotional flexibility, reflexivity, pedagogical mastery, creativity, and more. These qualities define a speech therapist's successful performance in a heterogeneous environment.

***Key words**: speech therapists training, children with special educational needs, inclusion, speech therapist, inclusive education.*

Вступ. Різноманітність у складі групи дітей з різними освітніми потребами та рівнями розвитку стає нормою в інклюзивних та інтегрованих навчальних середовищах. Логопедам необхідна готовність адаптувати свою роботу до умов гетерогенних груп, враховуючи різницю в мовленнєвих здібностях та потребах кожної дитини.

Зростання уваги до інклюзивної освіти підкреслює важливість вміння логопедів ефективно працювати з різними категоріями дітей, включаючи тих, у кого є мовленнєві порушення або специфічні освітні потреби.

Розвиток нових педагогічних підходів і технологій вимагає від логопедів постійного вдосконалення та адаптації своєї роботи до різноманітності дитячих груп.

Сучасні трансформації у сфері освіти, зокрема реформа «Нова українська школа» та розширення інклюзивної освіти, актуалізували проблему готовності логопедів до професійної педагогічної діяльності. Основним аспектом цієї проблеми стало питання готовності взаємодіяти з гетерогенними групами учнів.

З метою розв'язання цієї актуальної проблеми необхідний загальнонауковий аналіз готовності логопеда як педагога. Також важливим етапом є визначення поняття «готовність логопеда до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів». Додатково, потрібен детальний аналіз структурних компонентів, критеріїв, показників та рівнів готовності логопеда до професійної діяльності, що спирається на конкретний контекст предмету дослідження.

Предмету педагогічної взаємодії присвячено праці таких вчених, як С. Золотухіна, О. Кіліченко, А. Кравченко, О. Матвієнко та ін.); ідеям педагогічної підтримки присвячено праці О. Газман, Н. Михайлової, С. Юсфін); організацію навчальної взаємодії у форматах колективних, кооперативних та групових робіт вивчали А. Донцов, В. Фляківта ін.). Різні аспекти досліджуваної проблеми розглядали такі вчені, як В. Бурова, О. Локшина, І. Маріуц, О. Онаць, Н. Островерхова, Я. Стемковська, М. Шевцов та ін.

Матеріали та методи. З метою досягнення поставленої мети та вирішення завдань використовувався комплекс наукових методів. Теоретичний підхід включав уточнення сутності базових понять та визначення структури готовності логопедів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, а також проведення узагальнення та систематизації інформації. Експериментальні методи включали констатувальний етап експерименту з метою визначення рівнів готовності логопедів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Результати дослідження. Гетерогенність – це стан або властивість системи, групи чи об'єкта, який характеризується наявністю різниць або різноманітності між її складовими частинами, елементами чи учасниками. Гетерогенність вказує на різноманіття чи різницю в який-небудь аспекті, такому як склад, структура, характеристики тощо.

Гетерогенна група у школі – це група учнів, яка складається з осіб з різними рівнями навчальних досягнень, здібностей, інтересів, а також може включати учнів із різними особливостями розвитку. В такій групі діти можуть відрізнятися за темпом навчання, стилем сприйняття інформації, рівнем мовленнєвих та когнітивних навичок тощо. Гетерогенні групи можуть створюватися з метою сприяти взаємному навчанню та розвитку різних аспектів особистості кожного учня. Особливо актуальним це є в контексті інклюзивного навчання. У такій гетерогенній групі вчителі інклюзивного класу працюють з усіма учнями, забезпечуючи індивідуалізований підхід до навчання кожного учня з урахуванням його потреб і можливостей. Важливим є створення такого середовища, де кожен учень відчуває підтримку, розуміння та можливість активної участі в навчальному процесі, незалежно від його індивідуальних особливостей. Учні можуть мати різні рівні навчання та потребу у різних методах навчання. Деякі можуть потребувати додаткової підтримки та адаптацій у навчальному процесі. Учні можуть мати різний рівень когнітивних здібностей та стилів навчання. Група може включати як дітей з високими здібностями, так і тих, хто вимагає додаткової підтримки. Важливо враховувати різноманітність взаємодій та комунікацій між учнями. Деякі учні можуть мати індивідуальні потреби в різних сферах, таких як мовлення, поведінка чи емоційна підтримка [1, 5].

Готовність до діяльності представляє собою активний та ефективний стан особистості, яка об'єднує свої сили для вирішення будь-якої задачі чи проблеми в професійній діяльності. Психічна готовність формується під впливом зовнішніх та внутрішніх умов, ступеня складності завдань, їх новизни, творчих аспектів, особливостей стимулювання, мотивації, бажання подолати труднощі та досягти результату.

Ключовий вплив на психічну готовність мають також самооцінка власної підготовленості, уміння контролювати та регулювати рівень готовності, а також навички самокорекції, саморефлексії та самооцінки. Здатність створювати оптимальні умови для самореалізації та самовдосконалення, а також навички самоорганізації та самоналаштування, грають важливу роль у формуванні готовності до діяльності.

В інклюзивній освіті, прийняття гетерогенних груп учнів має велике наукове значення та визначає ключові аспекти якісного навчання та розвитку кожного учня. Цей підхід спрямований на створення середовища, де всі учні, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та потреб, можуть активно брати участь у навчальному процесі та відчувати себе повноцінними членами освітньої спільноти [8].

Гетерогенність учнів в інклюзивному середовищі відображає різноманіття їхніх індивідуальних особливостей, включаючи різний рівень навчальних можливостей, стилі навчання, соціальні та емоційні потреби. Прийняття гетерогенних груп визначається принципами інклюзивності. Гетерогенні групи сприяють реалізації інклюзивного підходу, що базується на принципі рівності та включеності кожного учня у навчальний процес. Гетерогенність учнів вимагає від педагогічної системи індивідуалізованого підходу, що дозволяє адаптувати навчальні стратегії та методи до конкретних потреб кожного учня.

У гетерогенних групах учні вивчають навички співпраці, взаємодопомоги та взаєморозуміння, що є ключовими елементами їхнього соціального розвитку. Гетерогенність стимулює створення позитивного середовища, де різниця вважається цінністю, а не перешкодою. Врахування гетерогенності учнів сприяє розширенню методологічного спектру та стимулює пошук нових підходів до навчання.

Успішне формування компетентного логопеда, здатного ефективно співпрацювати з гетерогенними групами учнів, визначається оптимальним вирішенням проблеми, пов'язаної із знанням структури моделі готовності [2].

В контексті готовності логопеда до роботи з гетерогенною групою учнів визначається комплексом критеріїв, що об'єднують у собі навички, знання та особистісні риси. Важливою складовою цієї готовності є глибоке розуміння принципів логопедичної роботи та особливостей мовленнєвого розвитку дітей із різними потребами. Логопед повинен бути здатний адаптувати свої методи до конкретних особливостей кожного учня, проявляючи високий рівень експертизи в лінгводидактиці та сучасних методиках логопедії [3].

Здатність індивідуалізувати підхід, співпрацювати з різними учасниками освітнього процесу та володіння ефективними комунікативними навичками також відіграють ключову роль. Важливо, щоб логопед був чутливим до різноманітних потреб та особливостей учнів і готовим адаптуватися до їхніх індивідуальних контекстів.

Окрім технічних аспектів, важливою є готовність рефлексії та самовдосконалення. Логопед повинен постійно розвивати свої професійні якості через участь у навчанні та тренінгах, а також застосовувати нові підходи у своїй роботі. Такий підхід забезпечує якісне та інклюзивне навчання, враховуючи унікальність та потреби кожного учня в гетерогенній групі. Розглянемо детальніше структуру готовності логопеда до такої роботи [6, 7].

У ході дослідження, спираючись на теоретичний аналіз літератури, була розроблена власна структура готовності логопеда до роботи з гетерогенними групами учнів. До неї увійшли вісім основних компонентів: теоретична підготовка, педагогічні методи та прийоми, мовленнєвий аспект, психологічна готовність, комунікаційні навички, технології та інновації, співпраця з іншими фахівцями, особистісний розвиток.

Починаючи з теоретичної підготовки, логопед повинен усвідомлювати сучасні педагогічні теорії та концепції, які підтримують інклюзивний підхід. Ознайомлення з психологією та особливостями розвитку дітей з різними освітніми потребами є важливим етапом [4, 8].

Далі, важливим є освоєння педагогічних методів та прийомів, спрямованих на індивідуалізоване навчання та корекцію для різних категорій учнів. Також необхідно активно працювати над мовленнєвим аспектом, розвиваючи методи корекції мовленнєвих проблем та створюючи індивідуальні програми.

Психологічна готовність логопеда включає розвиток емпатії та психологічної чутливості до потреб кожного учня. Ключовим є навчання технік психологічної підтримки та мотивації дітей.

Комунікаційні навички грають важливу роль у взаємодії з учнями та їхніми батьками. Логопед повинен володіти стратегіями спілкування та розвивати навички слухання.

Використання сучасних технологій та інновацій у навчальному процесі також є необхідним елементом готовності. Це включає в себе використання індивідуалізованих методик та технологій для різних стилів навчання.

Співпраця з іншими фахівцями, такими як психологи та інші вчителі, важлива для створення комплексного підходу. Це передбачає обмін досвідом та знаннями з колегами.

Також важливим є особистісний розвиток логопеда. Активна участь у професійних тренінгах та конференціях, рефлексія та аналіз власної роботи допомагають досягти сталого самовдосконалення.

На основі цієї структури проведено дослідження з метою визначення рівнів готовності логопедів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів. У контексті експерименту виділено 3 рівні: низький, середній та високий. На низькому рівні готовності логопеда до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів можна визначити базовий рівень. На цьому етапі логопед ознайомлюється з основами інклюзивної освіти, розуміє концепції та принципи роботи з різними категоріями учнів. Важливо, щоб він засвоював теоретичні знання про психологічні та педагогічні аспекти взаємодії з дітьми, які мають особливості в розвитку.

Середній рівень готовності можна охарактеризувати як рівень практичного застосування. На цьому етапі логопед уже активно застосовує здобуті знання у практиці. Він розробляє та використовує індивідуальні програми корекції для учнів з різними освітніми потребами. Логопед оволодіває методиками індивідуалізованого підходу, враховуючи специфіку мовленнєвого розвитку кожної дитини.

На високому рівні готовності логопед виявляє себе як професійний експерт з інклюзивної роботи. Він володіє розширеними навичками взаємодії з різними групами учнів, включаючи дітей з різними рівнями інтелектуального розвитку, мовленнєвими порушеннями та іншими особливостями. Логопед на цьому рівні має розвинені комунікативні та тімбілдингові навички для успішної співпраці з іншими педагогічними працівниками та батьками учнів. Він також взаємодіє зі спеціалістами з інших галузей, шукаючи інноваційні методи та технології для покращення якості навчання та корекції учнів з особливими освітніми потребами.

З метою визначення, на якому рівні готовності до взаємодії з гетерогенними групами учнів знаходяться логопеди закладів освіти було проведено дослідження, яке охоплювало 50 практикуючих логопедів України. Робота логопедів оцінювалася за такими критеріями: мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, особистісний, аналітичний.

Мотиваційний критерій передбачає:

розвиток у майбутнього логопеда глибокого розуміння необхідності врахування різноманітності мовленнєвих особливостей учнів;

сприяння позитивному ставленню до гетерогенних груп та бажання їхнього успішного включення в навчальний процес;

Формування стійкої мотивації до розуміння та прийняття гетерогенності.

Показниками інформаційно-пізнавального критерію є:

• сприяння формуванню позитивного налаштування та визнання важливості спільної навчально-виховної діяльності з усіма учнями;

• розвиток толерантності та готовності до співпраці в гетерогенних групах;

• орієнтація на інклюзивні цінності та толерантна співпраця.

Особистісний критерій має такі показники:

• розвиток активного інтересу до теоретичних аспектів роботи з гетерогенними групами учнів;

• самостійне поглиблення знань у сфері інклюзивної педагогіки та логопедії;

• прагнення до збагачення знань в галузі педагогіки гетерогенності.

Аналітичний критерій представлений показниками:

• розуміння необхідності неперервного професійного зростання та розвитку;

• прагнення до постійного саморозвитку та самовдосконалення для ефективного впливу на мовленнєвий розвиток учнів;

• усвідомлення значущості оволодіння знаннями в галузі педагогіки гетерогенності.

У процесі вивчення готовності логопедів до роботи з гетерогенними групами учнів важливо виділити фактори, які впливають на їхню підготовку. Їх можна розділити на зовнішні та внутрішні. Зовнішні чинники пов'язані з глобальними змінами та модернізацією системи освіти в Україні, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами. Ці чинники сприяють впровадженню інклюзивної парадигми в освіті, що породжує попит на кваліфікованих фахівців, які здатні ефективно взаємодіяти в умовах інклюзивного навчання.

Внутрішні фактори стосуються професійно-особистісних якостей майбутнього педагога. Серед них важливі такі якості, як толерантність, емпатія, стресостійкість, емоційна мобільність, рефлексивність, педагогічна майстерність, творчість, професійне мислення та інші. Ці внутрішні чинники визначають готовність педагога до викликів інклюзивного середовища та його здатність до якісної педагогічної діяльності в різноманітних умовах.

Висновки. Дослідження проводилось впродовж вересня-грудня 2023 року та отримало такі результати за описаними вище критеріями. Мотиваційний критерій вказує на рівень зацікавленості та готовності логопедів працювати з різноманітними групами учнів. Результати виявили, що більшість логопедів (85 відсотків) виявляють високий рівень мотивації, вони виявляють зацікавленість у вивченні особливостей роботи з гетерогенними групами та розвитку своєї професійної кар'єри у цьому напрямку.

Інформаційно-пізнавальний критерій визначає рівень засвоєння інформації про методи та стратегії роботи з різними категоріями учнів. Дослідження показало, що багато логопедів (76 відсотків) володіють необхідними знаннями і готові використовувати їх у практиці.

Особистісний критерій відображає розвиненість таких якостей, як толерантність, емпатія, творчість та гнучкість. Дослідження вказує на те, що більшість логопедів (64 відсотки) мають розвинені особистісні якості, необхідні для успішної взаємодії з різноманітними групами учнів.

Аналітичний критерій визначає здатність логопедів аналізувати та оцінювати різні ситуації в роботі з гетерогенними групами. Результати свідчать, що більшість логопедів (72 відсотки) виявляють високий рівень аналітичних здібностей, що сприяє ефективному плануванню та виконанню індивідуалізованих програм для учнів з різними потребами.

Література:

1. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів XXI століття. Європейські педагогічні студії. 2015. Вип. 5–6. С. 54–63.

2. Барабаш О. Підготовка педагогів до впровадження інноваційних технологій у системі неперервної освіти. Нові технології навчання: науковометодичний збірник. Київ, 2003. С. 115−117.

3. Бондар В. І. Формування компетентності та конкурентноздатності випускника педагогічного ВНЗ. *Науковий* часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Київ, 2007. Вип. 6. С. 3–9.

4. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ ЗІДМУ, 2006. 332 с.

5. Інклюзивна освіта: ламаємо систему заради людяності. URL: https://poninkivska-gromada.gov.ua/news/1576590131/

6. Мищишин М. М., Кизименко Л. Д. Мотивація інноваційної діяльності в системі освіти. Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Київ: Гнозис, 2013. Вип. 31. С. 20–28.

7. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. Київ : К.І.С.; 2004. 112 с.

8. Пєхота О. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : Миколаїв : Іліон, 2005. 272 с.

References:

1. Andrushchenko V. P., Bondar V. I. (2015). Modernizatsiia pedahohichnoi osvity v konteksti vyklykiv XXI stolittia. [Modernization of pedagogical education in the context of challenges of the 21st century]. *Yevropeiski pedahohichni studii – European pedagogical studies*. Vol. 5-6. pp. 54–63. [in Ukrainian].

2. Barabash O. (2003) Pidhotovka pedahohiv do vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii u systemi neperervnoi osvity [Training of teachers for the implementation of innovative technologies in the system of continuous education]. *Novi tekhnolohii navchannia: naukovometodychnyi zbirnyk – New learning technologies: a scientific-methodical collection*. pp. 115–117. [in Ukrainian].

3. Bondar V. I. (2007). Formuvannia kompetentnosti ta konkurentnozdatnosti vypusknyka pedahohichnoho VNZ [Formation of competence and competitiveness of a graduate of a pedagogical university]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov.* Series 17. Vol. 6. P. 3–9. [in Ukrainian].

4. Hura O. I. (2006). Psykholoho-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu: teoretyko-metodolohichnyi aspekt : monohrafiia [Psychological and pedagogical competence of a teacher of a higher educational institution: theoretical and methodological aspect: monograph]. pp. 332. [in Ukrainian].

5. Inkliuzyvna osvita: lamaiemo systemu zarady liudianosti [Inclusive education: breaking the system for humanity]. Retrieved from: https://poninkivska-gromada.gov.ua/news/1576590131/ [in Ukrainian].

6. Myshchyshyn M. M., Kyzymenko L. D. (2013) Motyvatsiia innovatsiinoi diialnosti v systemi osvity [Motivation of innovative activity in the education system]. Humanitarnyi visnyk *Pereiaslav-Khmelnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody – Humanitarian herald of Pereyaslav-Khmelnytskyi state pedagogical university named after G.S. Skovoroda*. Issue 31. pp. 20–28. [in Ukrainian].

7. Ovcharuk O. V. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: biblioteka z osvitnoi polityky. [Competence-based approach in modern education: global experience and ukrainian perspectives: library of educational policy]. 112 p. [in Ukrainian].

8. Piekhota O. M. (2005). Osobystisno oriientovane navchannia : pidhotovka vchytelia [Personally oriented learning: teacher training]. 272 p. [in Ukrainian].

УДК 371.3:004.738.5.032.1.097.2
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.15

МОВЛЯНКА: КОМП'ЮТЕРНИЙ ПРОГРАМНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ООП ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Чекан Оксана Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівського державного університету
ORCID ID: 0000-0002-3480-6366
Researcher-ID: DVB-4164-2022
Scopus-Author ID: 57202804465

У публікації подано аналіз, використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) та варіативність їх застосування при навчанні дітей із особливими освітніми потребами. Закцентовано увагу на те, що авторами для розвитку мовленнєвої сфери у дітей з ООП (особливі освітні потреби) дошкільного віку, що мають ЗПР (затримка психічного розвитку), РАС (розлади аутистичного спектра), ТПМ (тяжкі порушення мовлення) та порушення інтелектуального розвитку, розроблено комп'ютерну програму «Мобільний та комп'ютерний програмно-педагогічний засіб «Мовлянка» (далі ППЗ «Мовлянка») для дітей 4, 5, 6 та 7-го років життя. Розкрито принципи та методику використання комп'ютерної програми «Мобільний та комп'ютерний програмно-педагогічний засіб «Мовлянка» (ППЗ «Мовлянка»). Методика використання ППЗ «Мовлянка» включає в себе обґрунтування вимог до впровадження комп'ютера у практику навчання дітей з ООП дошкільного віку та напрямки його використання у освітньому процесі ЗДО (заклад дошкільної освіти), ІРЦ (інклюзивно-ресурсний центр), НРЦ (навчально-реабілітаційний центр); характеристику сучасних програмно-педагогічних засобів з розвитку мовлення для дітей 4–7 років та дослідження їх застосування на практиці; рекомендації та вимоги до створення програмно-педагогічного засобу; застосування комп'ютера для розвитку мовленнєвої сфери дітей з ООП дошкільного віку 4, 5, 6 та 7 року життя, що мають затримку психічного розвитку (ЗПР), розлади аутистичного спектру (РАС), тяжкі порушеннями мовлення (ТПМ) та порушення інтелектуального розвитку з використанням комп'ютера на прикладі ППЗ «Мовлянка». Розкрито організацію корекційної роботи дітей в комп'ютерно-ігровому комплексі. Схарактеризовано переваги розробленої комп'ютерної програми ППЗ «Мовлянка». Кожна із трьох частин ППЗ «Мовлянка» містить у собі по 2 розділи: «казкова розмовляночка» та «казковий зошит». Кожен із поданих розділів містить окремі теми.

Ключові слова: *мовлянка, комп'ютерний засіб, програмно-педагогічний засіб, розвиток мовленнєвої сфери, діти з особливими освітніми потребами, дошкільний вік, методика використання, корекційна робота.*

Chekan Oksana. Language buddy: a computer-based programmatic tool for developing the speech sphere in preschool children with special educational needs

In the publication, an analysis of the utilization of information and communication technologies (ICT) and the variability of their application in teaching children with special educational needs is presented. The focus is on the development of the language sphere in preschool-age children with specific educational needs such as developmental delay, autism spectrum disorders, severe speech disorders, and intellectual disabilities. The authors have developed a computer program called «Mobile and Computerized Pedagogical Tool 'Movlyanka'» (hereinafter referred to as MPT 'Movlyanka') for children aged 4, 5, 6, and 7 years to enhance their speech abilities.

The principles and methodology of using the computer program «Mobile and Computerized Pedagogical Tool 'Movlyanka'» (MPT 'Movlyanka') are disclosed. The methodology includes justifying the requirements for implementing computers in the educational practice of preschool children with special educational needs and the directions for its use in the educational process in preschool educational institutions (kindergartens), inclusive resource centers, and educational-rehabilitation centers. It encompasses a description of modern software and pedagogical tools for language development in children aged 4–7 years and an investigation of their practical application.

The publication provides recommendations and requirements for creating a software and pedagogical tool and highlights the use of computers for the development of the language sphere in preschool-age children (4, 5, 6, and 7 years old) with developmental delay (DD), autism spectrum disorders (ASD), severe speech disorders (SSD), and intellectual disabilities. The MPT 'Movlyanka' is presented as a practical example.

The organization of corrective work for children within the computer game complex is described, and the advantages of the developed computer program MPT 'Movlyanka' are outlined. Each of the three parts of the MPT 'Movlyanka' consists of two sections: «Fairy Tale Conversations» and «Fairy Tale Workbook.» Each section covers specific topics.

Key words: *movlyanka, computer tool, software and pedagogical tool, development of the language sphere, children with special educational needs, preschool age, utilization methodology, corrective work.*

Вступ. Спостерігається багато дітей із тяжкими порушеннями мовлення ТПМ, розладами аутистичного спектру (РАС), діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР) і т.д. Частим є той фактор, що діти з ООП мають вторинний діагноз, а саме: ЗНМ (загальний недорозвиток мовлення) різних ступенів, ФФНМ (фонетико-фонематичне недорозвинення мовленнння), недоліки мелодико-інтонаційної та темпо-ритмічної сторони мовлення і т.д.

Поняття «діти з особливими освітніми потребами», широко охоплює всіх дітей, чиї освітні проблеми вихо-

дять за межі загальноприйнятої норми. Діти з особливими потребами – це особи до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків тощо (А. Колупаєва, Л. Савчук). У закладі дошкільної освіти головну увагу привертає саме категорія дошкільників, які мають особливості психофізичного розвитку.

Як засвідчив аналіз, використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) та варіативність їх застосування при навчанні дітей із ООП розглядали вчені Г. Гордійчук, М. Кадемія, С. Кирильчук, С. Чеб та ін.

У роботах Ж. Матюх та Ю. Носенко досліджено можливості використання мультимедійних технологій у роботі з дошкільними інклюзивними групами. М. Грицан, Н. Заплотинська, Дж. Ервін та Н. Кіпнес розглянули особливості процесу інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти [11].

У працях науковців В. Бикова, А. Гета, Р. Гуревич, М. Кадемія, Т. Калюжної, В. Коваленко, К. Коліна, Ю. Машбиця, Н. Морзе, Ю. Носенко, І. Роберта, В. Сластьоніна, М. Смульсон, О. Спірін, Н. Тализіної обґрунтовано психолого-педагогічні проблеми використання засобів ІКТ для підтримання освітньо-пізнавальної діяльності дітей з ООП.

Окрім цього, український науковець М. Орлов, який досліджує вплив комп'ютерних ігор на розвиток пам'яті та уваги у дітей та підлітків. Науковець провів ряд експериментів, де виявив, що регулярна гра у комп'ютерні ігри з певним рівнем складності може покращувати когнітивні функції дітей, зокрема пам'ять, увагу та реакцію [7, с. 90–95.].

Також використання комп'ютерних ігор у роботі з дітьми, що мають ООП досліджували Л. Шкурат, І. Грабовецька, О. Зінченко, М. Шемета, О. Сухомлин, І. Квітковська, Н. Касьянова, Т. Желєзняк та ін.

Матеріали та методи. Для розвитку мовленнєвої сфери у дітей з ООП дошкільного віку, що мають ЗПР (затримка психічного розвитку), РАС (розлади аутистичного спектра), ТПМ (тяжкі порушення мовлення) та порушення інтелектуального розвитку, розроблено комп'ютерну програму «Мобільний та комп'ютерний програмно-педагогічний засіб «Мовлянка» (далі ППЗ «Мовлянка») для дітей 4, 5, 6 та 7-го років життя. При створенні комп'ютерної програми ми дотримувалися принципів, організації освітнього процесу за якими у дітей забезпечується розвиток мовленнєво-комунікативних умінь та формування основ комп'ютерної грамотності:

а) психологічні принципи взаємодії людини та комп'ютера: гуманістичність, функціональність, мотиваційна віднесеність, когнітивне наповнення, емоційна включеність, контрольованість, прозорість, відповідність дій результату;

б) дидактичні принципи сучасної педагогіки: науковість, доступність, наочність, виховний і розвивальний характер навчання, усвідомленість і послідовність, активність і систематичність, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей. У освітньому процесі вся система дидактичних принципів реалізується одночасно [3].

в) загальнодидактичні принципи:

– розвивального навчання (у процесі навчання в дитини, окрім здобуття знань, формуються уміння, розвиваються пізнавальні психічні, вольові та емоційні процеси – відбувається розвиток особистості; під час мовленнєво-комунікативного розвитку дитина отримує знання, вдосконалює їх якість);

– навчання, що виховує (забезпечення в освітньому процесі сприятливих умов виховання дитини, його ставлення до життя, до знань, до самого себе; мовленнєво-комунікативний розвиток має особливе значення у вихованні пізнавальної активності дітей);

– гуманізації педагогічного процесу (особистісно-орієнтована модель виховання і навчання);

– індивідуального підходу до дитини (організація освітнього процесу на основі глибокого знання індивідуальних особливостей дитини, створення умов для активної пізнавальної діяльності (корекційні заняття з розвитку мовленнєвої сфери);

– усвідомленості й активності в засвоєнні та застосуванні знань (організація освітнього процесу на такому рівні, коли найкраще сполучаються активність педагога та кожної дитини);

– систематичності й послідовності (логічний порядок – вивчення нового матеріалу базується на вивченому раніше);

– наочності (найбільш результативним є навчання, що починається з розглядання предметів, спостереження явищ, процесів, дій з навколишніми предметами. Розвиток мовленнєвої сфери можливий лише за наявності в дітей деякого почуттєвого пізнавального досвіду, надбання якого завжди пов'язане з безпосереднім сприйманням навколишньої дійсності чи пізнанням цієї дійсності через образотворчі й технічні засоби) [10].

У розробці програмного засобу ми спиралися на основні положення обґрунтовані В. Смирновим, що комп'ютерна програма має відповідати тим же дидактичним вимогам, що ставляться до методичних посібників, а саме: науковість (створення навчальних програм на матеріалі найновіших наукових даних); алгоритмічність (розташування за певним планом, що утворює систему з чітко визначеною послідовністю, що повторюється); систематичність; послідовність; доступність; зв'язок з практикою; наочність (для програм, які будуть використовуватися в дошкільній освіті – це один з найважливіших чинників); міцність засвоєння; індивідуальний підхід [9].

Підґрунтям для розробки програмного засобу стали вимоги, які запропоновані Л. Андріяш, що ефективними можуть бути лише ті програми, які забезпечують психологічний комфорт дитини з ООП, високу мотивацію до гри та отримання задоволення від неї, відповідати таким вимогам: ефективний вплив на розвиток дитини; допустиме інтелектуальне навантаження; стимуляція інтересу до гри і взагалі творчої діяльності;

задоволення дитини від задуму, образів, перебігу гри і досягнутих результатів; відсутність негативних впливів на дитячу психіку [1].

Розробляючи комп'ютерну програму «Мобільний та комп'ютерний програмно-педагогічний засіб «Мовлянка» ми враховували твердження, що для цілеспрямованого системного формування вмінь роботи дітей з ООП дошкільного віку на комп'ютері, комп'ютерні програмні засоби мають відповідати таким вимогам [2, с. 36–38.; 6, с. 19–25.]: написані державною мовою, зрозумілі для дітей; бути цікавими та викликати позитивні емоції; активізувати пізнавальну та розумову діяльність дітей; викликати у дитини бажання навчитися працювати самостійно; відповідати віковим та психофізіологічним особливостям дітей; розвивати творчі здібності дитини; носити навчально-контролюючий характер; мати поступовий перехід від простого до складного; відображати оптимальну кількість інформації на екрані; бути простими в освоєнні можливостей програми у навчальній взаємодії з нею.

Особливу увагу ми звертали на те, що яскравість, анімація зображень, голосовий супровід, сприяють розвитку мимовільної уваги та дитина швидше запам'ятовує навчальний матеріал. Враховуючи вік дітей, програма на всіх рівнях має озвучення текстів, батьки чи корекційні педагоги за бажанням можуть його вимкнути або зупинити та взяти на себе функції закадрового голосу.

Методика використання комп'ютерної програми «Мобільний та комп'ютерний програмно-педагогічний засіб «Мовлянка» включає в себе обґрунтування вимог до впровадження комп'ютера у практику навчання дітей з ООП дошкільного віку та напрямки його використання у освітньому процесі ЗДО, ІРЦ, НРЦ; характеристику сучасних програмно-педагогічних засобів з розвитку мовлення для дітей 4–7 років та дослідження їх застосування на практиці; рекомендації та вимоги до створення програмно-педагогічного засобу; застосування комп'ютера для розвитку мовленнєвої сфери дітей з ООП дошкільного віку 4, 5, 6 та 7 року життя, що мають затримку психічного розвитку (ЗПР), розлади аутистичного спектру (РАС), тяжкі порушеннями мовлення (ТПМ) та порушення інтелектуального розвитку з використанням комп'ютера на прикладі ППЗ «Мовлянка».

Організовуючи роботу дітей в комп'ютерно-ігровому комплексі ми враховували санітарно-гігієнічні норми [4], рекомендації медиків [8, с. 8.] та авторів програм розвитку дитини з ООП «Діти з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі» [5]. В комп'ютерній залі було обладнане робоче місце корекційного педагога такими складниками:

– планшет із операційною системою: Android 8.0 та вище. Процесор: Octocore з частотою 1,7 ГГц (або вище). Графічний процесор: 700 МГц (або вище). Оперативна пам'ять: 4 Гб та вище. Вільне місце на системному розділі (ROM) 270 Мб. Бездротовий зв'язок GPRS, 3G, LTE, Wi-Fi;

– ноутбук з процесором AMD Ryzen 3 2200U або потужніший, 1 GB Video, 4 GB RAM, Windows 10 та вище, з мінімальною роздільною здатністю екрану 1280*720, наявність звукової карти, MS Office, будь-який Інтернет-браузер;

– клавіатура, маніпулятор «мишка»;

– акустична система, мікрофон, принтер;

– блок безперебійного живлення.

Для корекційної роботи спеціальний педагог обирав або планшет або ноутбук. Вибір комп'ютерного засобу залежав від вікових можливостей дітей, їх рівня розвитку та особливостей діагнозу. Для дітей 4-го та 5-го років життя у корекційній роботі зручним був планшет, так як сенсорний екран дозволяв користуватися пальцями руки. Ноутбук нами використовувався при корекційній роботі з дітьми 6-го та 7-го років життя. Дитина відповідної вікової категорії вже могла користуватися маніпулятором «миш» та клавіатурою.

Підготовку дітей до осмисленої роботи за планшетом та ноутбуком ми проводили в ігровій залі (яка прилягає до комп'ютерної) завдяки використанню самодіяльних сюжетно-рольових, режисерських і театралізованих ігор, які включали роботу над розвитком мовленнєвої сфери.

Для зняття втоми після розумової праці дитини за планшетом чи ноутбуком використовувалися спеціальні фізичні вправи (в спортивному комплексі), а емоційному розвантаженню сприяла робота в залі релаксації (споглядання за живими рослинами та тваринами в акваріумах, тераріумах і вольєрах тощо).

Результати. Державною організацією «Український національний офіс інтелектуальної власності та інновацій» (УКРНОІВІ) було видано Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір Комп'ютерна програма «Мобільний та комп'ютерний програмно-педагогічний засіб «Мовлянка» (Комп'ютерна програма «Мовлянка») за №119168 від 18.05.2023 р., згідно з позитивним рішенням на заявку від 19.04.2023 р. № с202302838.

Схарактеризуємо переваги розробленої нами комп'ютерної програми. При запуску програми з'являється логотип комп'ютерної програми «Мобільний та комп'ютерний програмно-педагогічний засіб «Мовлянка» (мал. 1), з приємним та зрозумілим інтерфейсом.

Головна сторінка (див. мал.1.). проста і зручна у використанні, не потребує особливих технічних знань та навичок. Інтерфейс зручний, зображення та фони

Мал. 1. Логотип комп'ютерної програми «Мобільний та комп'ютерний програмно-педагогічний засіб «Мовлянка»

динамічні, використовується анімація, зокрема і фонова. Ключовим елементом комп'ютерної програми є головний герой, Казковий робот-помічник. Головний герой супроводжує роботу дитини протягом усього корекційного процесу, просить допомогти йому у вирішенні розвиваючого завдання відповідно до етапу роботи, акцентує увагу на помилки дитини та мотивує до подальшої роботи.

Комп'ютерну програму «Мобільний та комп'ютерний програмно-педагогічний засіб «Мовлянка» розроблено у двох версіях: версія для Windows та версія для Android.

ППЗ «Мовлянка» розроблено у трьох частинах:

– ППЗ «Мовлянка» для дітей, що мають ООП 4-го року життя (див. мал. 2);

– ППЗ «Мовлянка» для дітей, що мають ООП 5-го року життя (див. мал. 3);

– ППЗ «Мовлянка» для дітей, що мають ООП 6-7 го років життя (див. мал. 4).

У комп'ютерній програмі для розвитку мовленнєвої сфери особливу увагу приділено принципам розвивального навчання. Неабияку увагу було звернуто на те, щоб комп'ютерний програмний продукт був цікавим і викликав позитивні емоції у дітей – підтримував інтерес протягом усієї роботи; активізував творчу та пізнавальну діяльність; стимулював до самостійності.

Кожна із трьох частин ППЗ «Мовлянка» містить у собі по 2 розділи: «казкова розмовляночка» та «казковий зошит». Кожен із поданих розділів містить окремі теми.

Мал. 2. Головна сторінка комп'ютерної програми «Мобільний та комп'ютерний програмно-педагогічний засіб «Мовлянка» для дітей, що мають ООП 4-го року життя

Мал. 3. Головна сторінка комп'ютерної програми «Мобільний та комп'ютерний програмно-педагогічний засіб «Мовлянка» для дітей, що мають ООП 5-го року життя

Мал. 4. Головна сторінка комп'ютерної програми «Мобільний та комп'ютерний програмно-педагогічний засіб «Мовлянка» для дітей, що мають ООП 6–7 го років життя

Для 4-го року життя до розділу «казкова розмовляночка» подано 6 тем, та розділу «казковий зошит» подано 6 тем. Аналогічно, для 5-го року життя до розділу «казкова розмовляночка» подано 6 тем, та розділу «казковий зошит» подано 6 тем. Проте, рівень важкості завдань дещо вищий, ніж для дітей 4-го року життя.

У ППЗ «Мовлянка» для дітей 6-7-го років життя автором подано більшу кількість тем до кожного із розділів, а саме: до розділу «казкова розмовляночка» подано 8 тем, та розділу «казковий зошит» подано 10 тем.

Етапи роботи обох розділів однакові частково. При потребі дитина може повернутися до попереднього етапу роботи та пройти його повторно. Проте, пропустити якийсь із поданих етапів роботи у ППЗ «Мовлянка» програма не дозволяє, що вважається одним із позитивних моментів даної комп'ютерної програми.

Всі компоненти програми озвучені, містять музику, звуки, голосові коментарі, елементи похвали. Завдання описані на кожному етапі у такий спосіб, що закадровий словесний супровід можна відключити або зупинити й дорослі (спеціальні педагоги чи батьки) можуть взяти на себе роль коментатора-помічника.

Висновки. Отже, ППЗ «Мовлянка» – це комп'ютерний програмно-педагогічний засіб, призначений для розвитку мовленнєвої сфери у дітей з ООП дошкільного віку. Цей програмний продукт створений з метою підтримки дітей з порушеннями мовлення або іншими мовними труднощами у процесі їхнього навчання та розвитку.

ППЗ «Мовлянка» пропонує різноманітні вправи та завдання, спрямовані на поліпшення мовленнєвих навичок дітей. Цей комп'ютерний засіб може включати такі функції, як аудіозапис та відтворення звуків, відеоігри з завданнями на розвиток мовлення, вправи на вимову та артикуляцію звуків, навчання правильному складанню речень та розширенню словникового запасу.

Використання ППЗ «Мовлянка» в роботі з дітьми з ООП може сприяти поліпшенню мовленнєвих навичок, збільшенню самостійності та мотивації до навчання у цієї категорії дітей. Завдяки інтерактивному

характеру програми, діти можуть отримувати зворотний зв'язок та миттєву оцінку свого прогресу, що стимулює їх до подальших зусиль.

Важливо зазначити, що ППЗ «Мовлянка» є лише одним із багатьох інструментів та методик, які можуть бути використані у роботі з дітьми з ООП. Педагоги, логопеди та батьки повинні враховувати індивідуальні потреби кожної дитини і використовувати різноманітні підходи для досягнення найкращих результатів у розвитку мовлення.

Перспективою подальшого дослідження є зосередження на визначенні ефективності ППЗ «Мовлянка» для розвитку мовленнєвих навичок у дітей з ООП, розширенні функціональності програми, вивченні взаємодії та мотиваційних аспектів, а також індивідуалізації програми для кожної дитини.

Література:

1. Андріяш Л. «Веселий комп'ютер» шукає друзів. *Дит. садок*, 2010. № 28(556). С. 13.
2. Андрусич О. Комп'ютерна підтримка курсу «Сходинки до інформатики»: зроблено перший крок. *Поч. школа*, 2006. № 7. С. 41–43; № 8. С. 36–38.
3. Бондар В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів Київ: Вересень, 1996. 129 с.
4. Державні санітарні правила і норми роботи з візуальними дисплейними терміналами електронно-обчислювальних машин ДСанПіН 3.3.2.007–98. Міністерство охорони здоров'я . Постанова, Правила. № 7 від 10.12.98
5. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навчально-методичний посібник / авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
6. Дуброва Т. Вплив комп'ютерних ігор на особистість дитини *Психолог*, 2010. № 8. С. 26–30.
7. Селевко Г. К. Проектуємо комп'ютерний урок. *Відкритий урок.* 2006. №3. 4 (лют.) С. 19–25.
8. Орлов М. В., Сірополко І. М., Костін А. В. Моделювання інформаційних процесів у системах розумного міста. *Вісник* Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Серія: Нові рішення в сучасних технологіях. 2019. № 45(1). С. 90–95.
9. Полька Н. Комп'ютер: санітарні вимоги. *Дошк. виховання*, 1999. № 5. С. 8.
10. Смирнов В. А. Принципи конструювання комп'ютеризованого курсу. Комп'ютеризований курс «Введення в біологію. Ботаніка». *Інформатика та освіта*, 1994. № 2. С. 54.
11. Фіцула М. М. Педагогіка.Київ : Вид. центр «Академія», 2002. 528 с.
12. Nosenko Yu., Matyukh Zh. The Implementation of Multimedia Technology in Ukrainian Inclusive Pre-school Education. 13th Int. Conf. ICTERI : CEUR Workshop Proceedings. Kyiv, 2017. Pp. 459–466. URL: http://ceur-ws.org/Vol-1844/10000459.pdf

References:

1. Andriiash L. (2010) "Veselyi kompiuter" shukaie druziv ["Funny computer" is looking for friends]. Dyt. sadok. №28(556). S. 13.
2. Andrusych O. (2006) Kompiuterna pidtrymka kursu "Skhodynky do informatyky": zrobleno pershyi krok. [Computer support for the "Steps to Informatics" course: the first step has been taken.] Poch. shkola,. № 7. S. 41–43; № 8. S. 36–38.
3. Bondar V. I. (1996) Dydaktyka : efektyvni tekhnolohii navchannia studentiv [Didactics: effective technologies for teaching students] Kyiv: Veresen,. 129 s.
4. Derzhavni sanitarni pravyla i normy roboty z vizualnymy dyspleinymy terminalamy elektronno-obchysliuvalnykh mashyn DSanPiN 3.3.2.007–98. [State sanitary rules and norms for working with visual display terminals of electronic computing machines DSanPiN 3.3.2.007–98.] Ministerstvo okhorony zdorovia . Postanova, Pravyla. № 7 vid 10.12.98
5. Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zahalnoosvitnomu prostori [Children with special educational needs in the general educational space]: navchalno-metodychnyy̆ posibnyk / avt.: N. Yarmola, L. Koval-Bardash, N. Kompanets, N. Kvitka, A. Lapin. Kyiv: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukraïny, 2020. 208 c.
6. Dubrova T. (2010) Vplyv kompiuternykh ihor na osobystist dytyny [The impact of computer games on a child's personality] Psykholoh,. № 8. S. 26–30.
7. Selevko H. K. (2006) Proektuiemo kompiuternyi urok [We design a computer lesson]. Vidkrytyi urok. № 3. 4 (liut.) S. 19–25.
8. Orlov M. V., Siropolko I. M., Kostin A. V. (2019) Modeliuvannia informatsiinykh protsesiv u systemakh rozumnoho mista [Modeling of information processes in smart city systems]. Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «Kharkivskyi politekhnichnyi instytut». Seriia: Novi rishennia v suchasnykh tekhnolohiiakh. № 45(1). S. 90–95.
9. Polka N. (1999) Kompiuter: sanitarni vymohy [Computer: sanitary requirements]. Doshk. vykhovannia,. № 5. S. 8.
10. Smyrnov V. A. (1994) Pryntsypy konstruiuvannia kompiuteryzovanoho kursu. Kompiuteryzovanyi kurs "Vvedennia v biolohiiu. Botanika" [Principles of designing a computerized course. Computerized course "Introduction to biology. Botany"]. Informatyka ta osvita,. № 2. S. 54.
11. Fitsula M. M. (2002) Pedahohika [Pedagogy].Kyiv: Vyd. tsentr "Akademiia". 528 s.
12. Nosenko Yu., Matyukh Zh. The Implementation of Multimedia Technology in Ukrainian Inclusive Pre-school Education. 13th Int. Conf. ICTERI : CEUR Workshop Proceedings. Kyiv, 2017. Pp. 459–466. URL: http://ceur-ws.org/Vol-1844/10000459.pdf

УДК 376.015.3-056.313-053.5
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.16

РОЛЬ ПЕДАГОГІВ У НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Чопік Олена Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ORCID ID: 0000-0003-1521-6202
Researcher ID: JYQ-3709-2024

У статті проаналізовано проблему національно-патріотичного виховання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Визначено особливості формування національної свідомості у цієї категорії дітей. Зазначено, що патріотичне виховання учнів з інтелектуальними порушеннями є складнішим у порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком, враховуючи особливості їхнього психофізичного розвитку. Проаналізовано роль педагогів у національно-патріотичному вихованні школярів з інтелектуальними порушеннями. Зазначено рекомендації вчителям щодо виховання патріотизму в учнів з особливими освітніми потребами. Подано результати опитування педагогів, з метою з'ясування, як вони розуміють поняття «національно-патріотичне виховання», хто, на їхню думку, повинен займатися національно-патріотичним вихованням дітей, чи потрібна їм допомога сімей учнів у здійсненні національно-патріотичного виховання, серед інших видів виховання скільки часу (%) вони б відвели на національно-патріотичне виховання, які форми роботи щодо національно-патріотичного виховання вони вважають ефективними, чи вистачає їм інформації для планування ефективної взаємодії з батьками щодо патріотичного виховання дітей, які чинники ускладнюють процес виховання патріотичності у дітей з інтелектуальними порушеннями. У дослідженні взяли участь педагоги з Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради, КЗ «Ізмаїльська спеціальна загальноосвітня школа № 5 I–II ступенів», КЗ «Піщанський навчально-реабілітаційний центр» Вінницької обласної Ради, КЗ «Чорнянська спеціальна школа Одеської обласної ради». Результати анкетування педагогів свідчать про їхню обізнаність у проблемі національно-патріотичного виховання школярів. Вони зазначили, що труднощі у роботі з молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями пов'язані як з їхніми особливостями психофізичного розвитку, так і з небажанням батьків долучатися до виховання патріотизму у них. Наголошено, що патріотичне виховання має охоплювати всіх учасників освітнього процесу, сприяти формуванню в учнів та утвердженню у педагогів та батьків національних і загальнолюдських цінностей, якостей особистості, що притаманні громадянину України.

Ключові слова: *педагоги, національно-патріотичне виховання, школярі з інтелектуальними порушеннями.*

Chopik Olena. The role of teachers in the national and patriotic education of younger schoolchildren with intellectual disabilities

The article analyzes the problem of national-patriotic education of younger schoolchildren with intellectual disabilities. The peculiarities of the formation of national consciousness in this category of children have been determined. It is noted that the patriotic upbringing of schoolchildren with intellectual disabilities is more difficult, taking into account the peculiarities of their psychophysical development. The role of teachers in the national-patriotic education of schoolchildren with intellectual disabilities is analyzed. Recommendations for teachers regarding education of patriotism in schoolchildren with special educational needs are indicated. The results of a survey of teachers are presented, in order to find out how they understand the concept of "national-patriotic education", who, in their opinion, should be engaged in the national-patriotic education of children, whether they need the help of schoolchildren' families in the implementation of national-patriotic education, among other types of education, how much time (%) they would spend on national-patriotic education, what forms of work regarding national-patriotic education do they consider effective, do they have enough information to plan effective interaction with parents regarding patriotic education of children, what factors complicate the process of education patriotism in children with intellectual disabilities. The results of a survey of teachers testify to their awareness of the problem of national-patriotic education of schoolchildren. They noted that the difficulties in working with younger schoolchildren with intellectual disabilities are related to both their psychophysical development and parents' reluctance to participate in the education of patriotism in them. It was emphasized that patriotic education should include all participants in the educational process, contribute to the formation of national and universal human values and personal qualities inherent in a citizen of Ukraine in schoolchildren and confirmation in teachers and parents.

Key words: *teachers, national-patriotic education, schoolchildren with intellectual disabilities.*

Вступ. Сьогодні усе більшої актуальності набуває проблема виховання в учнів почуття патріотизму, активної громадянської позиції, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, враховуючи події, які відбуваються в Україні, пов'язані з російською агресією.

У наш час надзвичайно важливо, щоб кожен навчальний заклад став для дитини осередком становлення громадянина – патріота України, який зможе брати на себе відповідальність, самовіддано розбудовувати країну як суверенну, демократичну, незалежну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єдності української політичної нації та встановленню злагоди в суспільстві та громадянського миру [9].

Матеріали та методи. Під час дослідження використовувались такі методи: теоретичний аналіз

науково-методичної літератури з проблеми національно-патріотичного виховання школярів з інтелектуальними порушеннями; анкетування педагогів спеціальних шкіл і навчально-реабілітаційного центру; кількісний та якісний аналіз отриманих даних.

Результати дослідження. Національно-патріотичне виховання школярів з інтелектуальними порушеннями – це, насамперед, формування національної свідомості, приналежності до рідної землі, народу.

Питання національно-патріотичного виховання досліджували О. Абрамчук, С. Богдан, А. Богуш, М. Боришевський, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Рибалка, С. Русова, В. Сухомлинський, М. Стельмахович, В. Оржеховська, К. Ушинський та ін. Проблему виховання дітей з інтелектуальними порушеннями висвітлено у працях А. Бєлкіна, В. Бондаря, М. Буфетова, О. Вержиховської, А. Висоцької, І. Дмитрієвої, І. Єременка, М. Кота, Н. Кравець, В. Мачіхіної та ін. Окремі аспекти громадянського та патріотичного виховання учнів з особливими освітніми потребами розглянуто у роботах А. Висоцької, О. Дмітрієвої, Н. Коваль, С. Трикоз та ін. Зокрема, А. Бєлкін, М. Буфетов, Г. Дульнєв, І. Єременко, Т. Пороцька вивчали особливості формування моральної оцінки в учнів з інтелектуальними порушеннями, розуміння моральних норм, які є складовими громадянських якостей особистості; Н.Коваль досліджувала проблему виховання громадянськості старшокласників спеціальної школи у процесі позакласної роботи; О.Базилевська розглядала формування громадянської культури та національної свідомості в учнів з особливими освітніми потребами шляхом упровадження видів народного мистецтва.

Незважаючи на значний доробок вчених, проблема формування національної свідомості в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та роль педагогів у їхньому національно-патріотичному вихованні висвітлені недостатньо.

В. Боднар, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, С. Миронова, В. Тарасун, В. Синьов, Є. Синьова та інші зазначають, що патріотичне виховання дітей з інтелектуальними порушеннями є складнішим у порівнянні з учнями з нормотиповим розвитком, враховуючи особливості їхнього психофізичного розвитку. Оскільки вони повільніше засвоюють норми та правила поведінки і спілкування, їм потрібно більше часу, щоб усвідомити, що таке любов до дому, родини, рідного краю, Батьківщини тощо. Школярам з інтелектуальними порушеннями складно зрозуміти сенс багатьох громадсько-політичних якостей [7; 8]. Вони не завжди чітко усвідомлюють свій патріотичний обов'язок, і лише незначна частина учнів пов'язує поняття «патріотизм» із своєю конкретною діяльністю: навчанням, суспільно корисною працею, поведінкою. Для учнів з інтелектуальними порушеннями досить важливим є практичне навчання, оволодіння вміннями правильно аналізувати отриману інформацію, розуміти соціальні проблеми та приймати рішення, виконувати громадянські права й обов'язки, брати на себе відповідальність, налагоджувати позитивні взаємини між людьми тощо [5].

Тому питання формування національно-патріотичної свідомості постає особливо гостро перед педагогами, які працюють з учнями з інтелектуальними порушеннями, оскільки на шляху його вирішення зустрічається багато труднощів.

Варто наголосити на тому, що особистість учителя є важливою у патріотичному вихованні через спілкування, оскільки учні початкових класів сприймають його слова як істину. Діти з інтелектуальними порушеннями на інтуїтивному рівні відчувають емоції дорослого, якщо вчитель намагається нав'язати їм те, у що сам не вірить, то виховна робота у цьому випадку буде неефективною [3; 6].

На думку А. Висоцької, Н. Кравець, Т. Кузнецової, М. Омельченко, С. Пасюк, у процесі формування національної свідомості у дітей з інтелектуальними порушеннями педагогам потрібно:

– подавати інформацію максимально лаконічно, доступно, опиратися на життєвий досвід учнів;

– використовувати такі засоби невербальної комунікації, як жести, інтонація, міміка;

– емоційно забарвлювати процес спілкування, зокрема, проявляти тактовність та емпатію до дитини, зацікавленість до взаємодії з нею;

– бути прикладом справжнього громадянина своєї країни, а саме, мати відповідні рівень культури та риси особистості, використовувати власний життєвий досвід;

– більш активно використовувати різні засоби навчання і виховання: театралізацію, ілюстрацію, демонстрацію, інсценізацію, екскурсію тощо;

– в освітньому процесі неухильно дотримуватися єдиного українського мовного режиму, виховувати відповідальне ставлення до рідної мови, свідомого нею користування, сприяти вияву українського менталітету, способу самоідентифікації і самоусвідомлення;

– прививати любов в учнів до народознавства, а саме вивчення культури, звичаїв, побуту рідного народу, його мови;

– формувати патріотизм в учнів у процесі вивчення всіх навчальних предметів [1; 2; 6; 9].

Важливо наголосити, що у процесі формування в дитини з інтелектуальними порушеннями національної свідомості насамперед необхідно бачити й визнавати її індивідуальність, потреби, унікальність, схильності, проявляти доброзичливе ставлення до неї.

Оскільки, на формування патріотичності у школярів з інтелектуальними порушеннями значний вплив мають педагоги, ми вирішили провести опитування вчителів, з метою з'ясування, як вони розуміють поняття «національно-патріотичне виховання», хто, на їхню думку, повинен займатися національно-патріотичним вихованням дітей, чи потрібна їм допомога сімей учнів у здійсненні національно-патріотичного виховання, серед інших видів виховання скільки часу (%) вони б відвели на національно-патріотичне виховання, які форми роботи щодо національно-патріотичного виховання вони вважають ефективними, чи вистачає їм інформації для планування ефективної взаємодії з батьками щодо патріотичного виховання

дітей, які чинники ускладнюють процес виховання патріотичності у дітей з інтелектуальними порушеннями.

У нашому дослідженні взяли участь 35 педагогів з Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради, КЗ «Ізмаїльська спеціальна загальноосвітня школа № 5 I–II ступенів», КЗ «Піщанський навчально-реабілітаційний центр» Вінницької обласної Ради, КЗ «Чорнянська спеціальна школа Одеської обласної ради».

Опишемо результати анкетування педагогів.

На запитання, як вони розуміють поняття «національно-патріотичне виховання», респонденти відповіли наступним чином: *«Це комплекс заходів, спрямованих на виховання почуття вірності, любові, відданості до своєї Батьківщини», «Діяльність, спрямована на ціннісне ставлення до своєї країни, почуття вірності, любові, виконання обов'язків на благо свого народу», «Це виховання свідомого громадянина України, який любить свій рідний край», «Формування патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до рідного краю», «Спільна діяльність, спрямована на формування у вихованців почуття патріотизму, тобто доброго відношення до Батьківщини», «Це любов до Батьківщини, до свого народу, патріотична гордість за сучасне і минуле України», «Вміння цінувати минуле, і на цьому підґрунті будувати майбутнє своє і держави в цілому», «Повага до народних традицій, набуття загальнолюдських цінностей, любов до членів своєї сім'ї», «Виховувати у дітей любов до Батьківщини», «Патріотизм – це любов до Батьківщини, відданість їй і своєму народу», «Виховання гідних патріотів своєї держави»* тощо.

На думку 80% педагогів, займатися національно-патріотичним вихованням дітей повинні батьки разом з педагогами; 5,7% опитаних зазначили, що це має робити сім'я; 5,7% вчителів вважають, що це завдання школи; 8,6% респондентів зауважили, що *«це питання має бути на рівні держави, а це і сім'я, і школа, і всі державні структури, якщо всі дорослі будуть щирі українці і патріоти, то такими будуть і діти», «суспільство в цілому (батьки, педагоги обов'язково)»* тощо.

На запитання, про яку дитину можна сказати, що вона патріотично вихована, педагоги дали наступні відповіді: *«це соціально активна дитина, відповідальна, цілеспрямована, бере активну участь у громадських справах», «дитина, яка знає традиції і звичаї свого народу, цікавиться її історією та виявляє бажання брати участь у різних проектах, заходах», «яка знає історію роду, країни, гордиться, що живе в Україні, на справах показує кращі моральні риси, любить рідний край», «коли дитина просто граючись може заспівати «Червону калину» чи намалювати прапор України», «та, яка любить і поважає традиції своєї сім'ї та не байдужа до історії свого народу», «мотивовану і цілеспрямовану, яка має повагу до свого роду і народу», «дитина, яка розуміє і поділяє сутність національної ідеї, є носієм національної культури, любить і відстоює рідну мову, користується нею», «любить рідну країну, шанує свої звичаї, традиції», «переживає за долю своєї країни, шанує її мову та звичаї, прагне працювати на благо країни»* тощо.

85,7% педагогів переконані, що їм потрібна допомога сім'ї дитини з інтелектуальними порушеннями у здійсненні національно-патріотичного виховання; 14,3% респондентів вважають, що допомоги батьків дітей вони не потребують.

На запитання, скільки часу (%) педагоги відвели б на національно-патріотичне виховання серед інших видів виховання, опитані відповіли по-різному: 20%, 40%, 50%, 60%, 65%, 70%.

17,1% вчителів додатково ще прокоментували свою відповідь: *«виховання – це процес повсякденний, нерозривний», «всі види виховання пов'язані», «так визначитись важко, адже це є в комплексі», «важливо, щоб дитина була у курсі подій в Україні», «це постійна робота».*

На думку педагогів, наступні форми роботи щодо національно-патріотичного виховання є ефективними: *«шкільні заходи обов'язково разом з батьками: спортивні змагання, колективні роботи, екскурсії, виступи», «активні форми: поїздки, дослідження, екскурсії тощо», «ранкові зустрічі, квести, урок-мандрівка», «бесіди, презентації, екскурсії», «розв'язування проблемних ситуацій, розгляд ілюстративних матеріалів, презентацій», «бесіда, година спілкування, відеофільми, презентації, участь у заходах», «екскурсії по визначних місцях, проєкти на різну тематику в даному напрямку, дослідження родоводу, генеології своєї сім'ї», «інформаційні години, зустрічі з цікавими людьми, екскурсії, вернісажі дитячої творчості, свята», «вивчення історії України, визначних її постатей, благодійні проекти, шанування державної символіки», «власний приклад», «бесіди, робота з книжкою та іншими джерелами знань, тематичні вечори й літературно-мовні композиції із вшанування пам'яті Великих Українців, Дні української писемності й мови, Дні рідної мови, участь у конкурсах», «екскурсії вулицями рідного села, до історичних пам'яток, бесіди з цікавими людьми, дидактичні, сюжетно-рольові ігри, вікторини, квест», «вікторини, гра, ребуси, екскурсії, зустрічі з цікавими людьми»* тощо.

На запитання, чи вистачає інформації для планування ефективної взаємодії з батьками щодо патріотичного виховання дітей, 91,4% педагогів відповіли позитивно, 8,6% дали негативну відповідь. Один респондент зазначив, що *«в умовах воєнного стану часом інформаційний простір може бути обмежений через труднощі фізичного зв'язку з батьками».*

Всі педагоги зазначили, що процес виховання патріотичності у дітей з інтелектуальними порушеннями ускладнюється наступними чинниками: *«особливостями психофізичного розвитку дітей», «порушеннями пізнавальної діяльності», «небажанням батьків співпрацювати з вчителями з цього приводу», «неправильним прикладом батьків»* тощо.

Результати анкетування педагогів свідчать про їхню обізнаність у проблемі національно-патріотич-

ного виховання школярів. Але вчителі зазначили, що труднощі у роботі з молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями пов'язані як з їхніми особливостями психофізичного розвитку, так і з небажанням батьків долучатися до виховання патріотизму у них.

Висновки. Звичайно патріотичне виховання має охоплювати всіх учасників освітнього процесу, сприяти формуванню в учнів та утвердженню у педагогів та батьків національних і загальнолюдських цінностей, якостей особистості, що притаманні громадянину України. Перспективним напрямом нашого дослідження є вивчення рівня національно-патріотичної вихованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та аналіз впливу їхніх батьків на формування національної свідомості у них.

Література:

1. Висоцька А. Основні завдання, форми і методи громадянського виховання учнів спеціальних шкіл-інтернатів. *Дефектологія.* 2005. № 3. С. 29–34.
2. Кравець Н.П., Палагнюк О.І. Формування почуття патріотизму в розумово відсталих семикласників на уроках української літератури. *Молодий учений.* №3 (43). Березень, 2017. С. 398–401.
3. Кравець Н. П. Творчий розвиток учнів з особливими освітніми потребами як один із шляхів їх соціалізації. Topical issues of social pedagogy: Collective monograph. CARICOM, Barbados, 2017. PP. 79–99.
4. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України 16.06.2015 № 641. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#n132
5. Миронова С., Чопік О. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. 2-е видання, перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.
6. Омельченко М.С., Кузнецова Т.Г., Пасюк С.П. Психологічні аспекти національно-патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелекту. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.* Випуск 84. Том 2. 2021. С. 36–39.
7. Проскурняк О.І. Підготовка студентів до організації національно-патріотичного виховання у спеціальних закладах освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* № 6 (303). 2016. С. 281–286.
8. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Підручник. Ч. 1. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.
9. Чопік О.В. Формування національної свідомості у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 12–13 трав. 2022 р. / за заг. ред. Н. Г. Пахомової, В. І. Березан. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 246–249.

References:

1. Vysotska, A. (2005). Osnovni zavdannia, formy i metody hromadianskoho vykhovannia uchniv spetsialnykh shkil-internativ [The main tasks, forms and methods of civic education of pupils of special boarding schools]. *Defektolohiia – Defectology.* no. 3. pp. 29–34 [in Ukrainian].
2. Kravets, N.P., Palahniuk, O.I. (2017). Formuvannia pochuttia patriotyzmu v rozumovo vidstalykh semyklasnykiv na urokakh ukrainskoi literatury [The formation of a sense of patriotism in mentally retarded seventh-graders in the lessons of Ukrainian literature]. *Molodyi uchenyi – A young scientist.* no. 3 (43). Berezen, pp. 398–401 [in Ukrainian].
3. Kravets, N. P. (2017). Tvorchyi rozvytok uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy yak odyn iz shliakhiv yikh sotsializatsii [Creative development of pupils with special educational needs as one of the ways of their socialization]. Topical issues of social pedagogy: Collective monograph. CARICOM, Barbados, pp. 79–99 [in Ukrainian].
4. Metodychni rekomendatsii shchodo natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Methodological recommendations for national-patriotic education in general educational institutions]. Dodatok do nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 16.06.2015 no. 641. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#n132 [in Ukrainian].
5. Myronova, S., Chopik, O. (2023). Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika: pidruchnyk. 2-e vydannia, pereroblene ta dopovnene [Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy: textbook. 2nd edition, revised and enlarged]. Kamianets-Podilskyi : Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka, 332 p. [in Ukrainian].
6. Omelchenko, M.S., Kuznetsova, T.H., Pasiuk, S.P. (2021). Psykholohichni aspekty natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei molodshoho shkilnoho viku iz porushenniamy intelektu [Psychological aspects of national-patriotic upbringing of children of primary school age with intellectual disabilities]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova – The scientific journal of the M.P. Dragomanov NPU*. Vypusk 84. Tom 2. pp. 36–39 [in Ukrainian].
7. Proskurniak, O.I. (2016). Pidhotovka studentiv do orhanizatsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u spetsialnykh zakladakh osvity [Preparing students for the organization of national-patriotic education in special educational institutions]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko LNU* . no. 6 (303). pp. 281–286 [in Ukrainian].

8. Synov, V.M. (2007). Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika. Pidruchnyk. [Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy. Textbook]. Ch. 1. K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 238 p. [in Ukrainian].

9. Chopik, O.V. (2022). Formuvannia natsionalnoi svidomosti u ditei z intelektualnymy porushenniamy [Formation of national consciousness in children with intellectual disabilities]. *Stanovlennia osobystosti dytyny v umovakh suchasnoho rozvytku suspilstva: sotsialno-pedahohichnyi, psykholohichnyi, korektsiinyi i medychnyi aspekty – The formation of a child's personality in the conditions of modern development of society: socio-pedagogical, psychological, correctional and medical aspects:* materialy vseukr. nauk.-prakt. konf., m. Poltava, 12– 13 trav. 2022 r. / za zah. red. N. H. Pakhomovoi, V. I. Berezan. Poltava : PNPU imeni V. H. Korolenka, pp. 246 – 249 [in Ukrainian].

УДК [37:376]-043.86(4:477)-042.2
DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.17

ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Шевченко Володимир Миколайович,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
професор кафедри спеціальної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID ID: 0000-0003-0119-3206

Синьов Віктор Миколайович,
доктор педагогічних наук, дійсний член
Національної академії педагогічних наук України,
професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID ID: 0009-0005-4174-7295

У статті розглядається інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище в сучасних умовах. Досліджено особливості розвитку дітей з особливими потребами, розглянуто своєрідність їхньої взаємодії із соціальним середовищем. Розкрито поняття «соціалізація» та його головні компоненти. Охарактеризовано своєрідні особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які здатні сприяти розвитку й вдосконаленню інших здібностей та особливостей учнів, а неспроможність задовольнити деякі потреби в конкретній діяльності дає можливість компенсувати її розвиток шляхом досягнення успіхів в інших сферах життя. Встановлено, що на соціалізацію дітей з особливими потребами впливають багато чинників та мікрочинників, від яких залежить подальший розвиток дитини.

Визначено, що головною організаційною формою соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей з особливими потребами в умовах освітнього середовища є інклюзивне навчання, яке включає таких дітей до соціального середовища. Соціалізація осіб з особливими освітніми потребами також відбувається і в інших типах навчальних закладів, наприклад, навчально-реабілітаційних центрах та навчально-виховних комплексах. Їх умови відкривають широкі можливості для соціалізації таких дітей, а також формують у них здатність змінювати середовище, впливаючи на нього.

Розглянуто виховання дітей з особливими потребами в сім'ї, метою якого є показати їх значимість для суспільства та розкрити потенціал їхніх можливостей для інтеграції дітей в соціальне середовище. Охарактеризовано батьківську компетентність як важливий чинник розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Встановлено, що сім'я є найкращим середовищем для розвитку особистості дитини, головним інститутом виховання, який відіграє значну роль в розвитку суспільства, особливо якщо ця дитина обмежена у своїх можливостях. Саме батькам та іншим членам родини належить вирішальна роль у тому, щоб дитина розвивалася, соціалізувалася, ставала особистістю, яка може приймати самостійні рішення та займати активні життєві позиції.

У статті обґрунтовані причини нежиттєздатності сучасної системи «роботи з родиною». Визначено вплив батьків дітей з особливими потребами на систему надання реабілітаційних послуг та на прийняття державних рішень у цій сфері.

Ключові слова: *діти з особливими потребами, інтеграція, педагогічний аспект батьківської компетентності, сім'я, соціалізація, соціальне середовище.*

Shevchenko Volodymyr, Sinyov Viktor. Inclusion of children with special educational needs in the social environment in modern conditions

The article deals with the inclusion of children with special educational needs in the social environment in modern conditions. The peculiarities of development of children with special needs are studied, the originality of their interaction with the social environment is considered. The concept of «socialization» and its main components are revealed. The peculiar features of the development of children with special educational needs are characterized, which can contribute to the development and improvement of other abilities and characteristics of students, and the inability to meet some needs in a particular activity makes it possible to compensate for its development by achieving success in other areas of life. It has been established that the socialization of children with special needs is influenced by many factors and micro-factors that affect the child's further development.

It is determined that the main organizational form of social adaptation and integration into society of children with special needs in the educational environment is inclusive education, which includes such children in the social environment. The socialization of people with special educational needs also takes place in other types of educational institutions, such as educational and rehabilitation centers and educational complexes. Their conditions open up wide opportunities for the socialization of such children, and also develop their ability to change the environment by influencing it.

The article deals with the upbringing of children with special needs in the family, the purpose of which is to show their importance for society and to reveal the potential of their capabilities for the integration of children into the social environment. Parental competence is characterized as an important factor in the development of a child with special educational needs. It has been established that the family is the best environment for the development of a child's personality, the main institution of education, which plays a significant role in

the development of society, especially if this child is limited in his or her capabilities. It is parents and other family members who play a crucial role in ensuring that a child develops, socializes, and becomes a person who can make independent decisions and take an active role in life.

The article substantiates the reasons for the unsustainability of the modern system of "work with families". The influence of parents of children with special needs on the system of rehabilitation services and on government decision-making in this area is determined.

Key words: *children with special needs, integration, pedagogical aspect of parental competence, family, socialization, social environment.*

На сучасному етапі розвитку демократичної освіти в Україні нагальною потребою є створення умов для залучення кожної дитини до навчально-виховного процесу із урахуванням її загальних та спеціальних потреб, особливостей соціального досвіду, рівня розвитку культури, своєрідності ціннісних орієнтацій. Відповідно актуальною проблемою освіти XXI століття є залучення дітей з особливими освітніми потребами до основного загалу дітей, колективу, спільноти навчального закладу (інклюзивне навчання).

Закордонні та вітчизняні наукові дослідження засвідчують необхідність і важливість організації взаємодії дітей з різноманітних культурних середовищ, з відмінними здібностями, своєчасними і особливими потребами, різними ціннісними орієнтаціями в умовах соціального середовища. Організація навчально-виховного процесу учнів з різними порушеннями шляхом удосконалення сприятливих психолого-педагогічних умов, використання корекційно-компенсаторної складової забезпечує можливості набуття ними соціального досвіду, досвіду міжособистісної взаємодії, саморегулювання моральної поведінки, розвитку власної особистості задля подальшого успішного включення в соціальне середовище [5, с. 172].

Загальні аспекти соціалізації учнів з особливими освітніми потребами із врахуванням їхніх потреб науково досліджувалися та обґрунтовувалися.

Проблеми інтеграції та інклюзії цікавили багатьох вітчизняних (Ю. Богінська, Л. Будяк, Л. Вавіна, Н. Ворон, Т. Ілляшенко, А. Капська, Н. Мирошніченко, А. Мудрик, Ю. Найда, Н. Софій, С. Хлєбік та ін.) і зарубіжних вчених (Д. Барбер, Т. Бут, Ч. Веббер, Д. Деппелер, М. Кинг Сирс, Т. Лорман, Т. Міттлер, Д. МакГі Річмонд, К. Стафофорд, Д. Роза, Д. Харві та ін.).

Актуальність і необхідність соціальної, культурної та освітньої інтеграції та інклюзії дітей з особливостями розвитку в систему суспільних відносин підкреслюється в багатьох дослідженнях (Л. Аксьонова, Віт. Бондар, Ю. Бистрова, І. Білозерська, Т. Вісковатова, А. Висоцька, І. Гладченко, В. Засенко, О. Глоба, І. Колесник, А. Колупаєва, Н. Лавриченко, Н. Макарчук, О. Маллер, С. Максименко, О. Мамічева, К. Островська, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, І. Татьянчикова, С. Трикоз, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Н. Шматко, М. Чайковський та ін.).

У дослідженнях І. Бгажнової, В. Бондаря, І. Гілевич, В. Засенка, Т. Сак та ін. особлива увага приділяється питанням надання практичної допомоги особам з інвалідністю в процесі їх інтеграції в суспільство, вивченням спеціальних умов успішної інклюзії, визначенням основних напрямів зі включення дітей з особливими потребами в загальноосвітній процес.

Проблемою виховання дітей з особливими освітніми потребами та їх соціалізацією займались такі вітчизняні вчені як І. Бех, Є. Бондар, А. Гольдберг, Н. Засенко, В. Засенко, І. Єременко, І. Колесник, І. Лобурець, К. Луцько, Е. Пущин, М. Ярмаченко та ін. і зарубіжні вчені – Девід Рубейн та Стів Хайнес та ін.

Незважаючи на значну для сьогодення кількість інформації щодо інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціум, ставлення суспільства до них є неоднозначним.

Мета дослідження – розкриття особливостей інтеграції учнів з особливими освітніми потребами до соціального середовища на сучасному етапі.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань нами використано теоретичний метод (для вивчення й аналізу науково-методичної літератури, сучасних наукових досліджень, зіставлення наукових поглядів у педагогічній та психологічній площині, узагальнення).

Важливим аспектом процесу соціалізації особистості є її власна активність. Як свідчать наукові дослідження, процес набуття соціального досвіду або якостей не є процесом механічного перетворення людини в суспільну особистість. Усі зовнішні впливи діють через внутрішні особливості людини (потреби, інтереси, мотиви тощо) та її набутий досвід взаємодії із середовищем. Тому її ставлення до соціальних цінностей, а також до зовнішніх впливів і конкретної ситуації зумовлює відповідну поведінку та вчинки.

У наукових дослідженнях термін «соціалізація» визначається неоднозначно:

- процес перетворення людської істоти на суспільного індивіда, утвердження її як особистості, залучення до суспільного життя як активної дієвої сили (Н. Андрієнкова, М. Лукашевич, В. Москаленко);
- набуття людиною соціальних якостей, необхідних для життя в суспільстві (К. Альбуханова-Славська, В. Пазенко);
- засвоєння особистісного, соціального досвіду, цінностей, норм, установок, що властиві суспільству й соціальним групам, до яких вона належить (В. Андрущенко, Л. Бондаренко).

Незважаючи на деякі відмінності у визначенні терміна «соціалізація» особистості, доцільно виокремити спільні ознаки цього процесу, а саме:

- процес розвитку, динаміки, якісних змін;
- оволодіння людиною соціальними якостями, які визначають її як представника суспільства;
- поняття соціальне (соціальний досвід, цінності, норми, установки тощо), що притаманне суспільству і допомагає людині адаптуватися в ньому.

До цього доцільно додати взаємодію людини із соціальним середовищем, що виявляється у різних видах суспільної діяльності. Саме у діяльності особистість вступає у різноманітні соціальні зв'язки, приймає участь або організовує різні форми спілкування, виконує різні соціальні, внутрішньогрупові, міжособистісні, індивідуальні ролі.

Звернемо увагу на своєрідні особливості розвитку дітей з особливими потребами. Вони виявляються у:

• неспроможності бути залученим до різноманітних, бажаних видів, форм діяльності, що гальмує задоволення усіх особистісних потреб дитини (в самоствердженні, усвідомленні своєї значущості, розвитку), а тому зумовлює усвідомлення відсутності деяких здібностей;

• недостатньому рівні участі у різних видах діяльності, особливо привабливих, що обмежує можливості міжособистісної взаємодії з іншими учнями, розвиток потреби у спілкуванні з ними.

Ці потреби здатні сприяти розвитку й вдосконаленню інших здібностей, особливостей учнів; неспроможність задовольнити деякі потреби в конкретній діяльності дає можливість компенсувати розвиток дитини з особливими освітніми потребами шляхом досягнення успіхів в інших сферах життя. Тому на соціалізацію таких дітей впливають багато чинників та мікрочинників, від яких залежить подальший їх розвиток [5, с. 173–174].

Інтеграція, соціалізація, реабілітація дітей з особливими потребами – це складний процес. Він потребує суттєвих змін у ставленні до дітей з інвалідністю, які потребують не лише матеріальної, фінансової, гуманітарної підтримки і заходів реабілітації (медичної, професійно-освітньої, соціально-побутової), а й належних умов для актуалізації своїх здібностей, розвитку особистих якостей і потреб у соціальному, моральному і духовному самовдосконаленні. Важливою у цьому процесі є соціально-педагогічна реабілітація, яка полягає у створенні таких умов для саморозвитку дитини, в результаті яких виробляється активна життєва позиція особистості. Проте більшість дітей з особливими освітніми потребами, незважаючи на зусилля, що вживаються суспільством, з метою їх навчання та виховання, ставши дорослими виявляється непідготовленою до інтеграції у соціальне середовище. Водночас практика свідчать, що будь-яка людина, яка має порушення розвитку, може за відповідних умов стати повноцінною особистістю, розвиватися духовно, забезпечувати себе в матеріальному плані та бути корисною суспільству [3, с. 236–237].

Щоб це відбулося провідна роль належить педагогу, його внутрішній позиції, методам та меті. Саме він обумовлює, яким бути новому поколінню, оскільки «тиражує» не лише зміст свого предмету, а й свій тип мислення, спілкування, поведінки, оцінки подій тощо. Освітні й педагогічні інновації як пошук нового «всередині», як «включення» в дію невикористаного раніше потенціалу учня мають складати духовну складову суб'єкта навчання [2, с. 4–5].

Головною організаційною формою соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей з особливими потребами в умовах освітнього середовища є інклюзивне навчання, яке включає осіб з особливими освітніми потребами до соціального середовища, що є важливим кроком, особливо в сьогоднішніх умовах. Окрім цього, соціалізація дітей з особливими освітніми потребами відбувається і в інших типах навчальних закладів, зокрема, навчально-реабілітаційних центрах. Їх умови дають широкі можливості для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, а також формують у них здатність змінювати середовище, впливаючи на нього. Переваги таких закладів полягають у наявності сприятливих умов для навчання, виховання і супроводу таких дітей [1, с. 32]. Проте важливо розуміти, що соціалізація дітей з особливими освітніми потребами та їх інтеграція до суспільства – це не чіткий розклад, план або схема, ніякий навчальний заклад не зможе цього зробити, якщо у цьому процесі не будуть активно задіяні батьки. Тому це кропітка робота батьків і фахівців, їх спільні дії, командна робота, які сприятимуть розвитку здібностей дитини та її соціальній адаптації й інтеграції [6, с. 166]. Водночас війна змінила ці стосунки, взаємодію та підтримку, адже багато батьків з такими дітьми виїхали за межі країни, також виїхала і частина фахівців, які працювали з ними. Таке становище суттєво впливає, насамперед, на дітей з особливими освітніми потребами, оскільки їм потрібно звикнути до нового місця проживання, середовища, іншої мови, культури, традицій, фахівців. Батьки ж, переважно мами, в цей час мають не лише подібні проблеми, а на них також лежить відповідальність забезпечення сім'ї (матеріальне, дах над головою, спеціальні умови для дитини тощо) та розвиток дитини, що зробити в іншій країні без підтримки досить складно. Непросто це зробити і тим батькам дітей з особливими освітніми потребами, які залишилися в Україні. На це впливають інші фактори: переміщення в інший регіон без зміни країни; перебування в населених пунктах, які періодично знаходяться під обстрілами; зниження рівня життя; недостатня кількість фахівців для роботи з такими дітьми тощо.

Роль сім'ї. Сім'я є найкращим середовищем для розвитку особистості дитини, головним інститутом виховання, який відіграє значну роль в розвитку суспільства, особливо якщо дитина певним чином обмежена у своїх можливостях. Саме батькам та іншим членам родини належить вирішальна роль у тому, щоб вона розвивалася, соціалізувалася, ставала особистістю [6, с. 164, 166].

Особливу роль в соціалізації відіграє стиль сімейного виховання, загальний психологічний клімат сім'ї, ставлення батьків до дитини. З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя і практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки й діяльності. Саме батьки повинні вчити дитину будувати розумні взаємини з однолітками [5, с. 174–175]. Проте практика свідчить, що у нас є поширеною низка типових проблем сімей, у яких батьки таких дітей здебільшого або самі виконують

завдання замість своїх дітей, отримані від фахівців, або жорстко нав'язують дітям дії й ретельно їх контролюють. Такі дії батьків не дозволяють дітям діяти самостійно в різних життєвих ситуаціях, що вплине на їхню подальшу соціалізацію [4, с. 44].

Сім'ї, у яких виховуються діти з особливими освітніми потребами, потребують необхідної підтримки з боку спільноти. Їх оточення відіграє важливу роль у становленні та розвитку дітей з особливими потребами. Якщо суспільство не готове прийняти цих дітей, то це значно вплине на подальший їх розвиток, зокрема, вони можуть замкнутися в собі, проявляти агресію тощо. Тому потрібно приймати та включати таких дітей у суспільство і вони зможуть розкритися та проявити свої таланти і здібності [7, с. 335–336].

Надання спеціалізованої допомоги та підтримки сім'ї відіграє життєво важливу роль у зміцненні соціальної інтеграції та сприяє умовам, які дозволяють дітям адаптуватися до соціального середовища, зокрема, за допомогою інклюзивного навчання. Але така система, на даний час, ще не має повноцінного втілення. По-перше, на її реалізацію у державних органів не вистачає коштів, а у закладів елементарно не вистачає кадрових ресурсів. По-друге, у країні йде війна, що негативно впливає на всі сторони життя суспільства, батьків та дітей з особливими освітніми потребами.

На сьогодні головною причиною є те, що батьки багатьох таких дітей змінили місце проживання, є внутрішньо переміщеними особами або виїхали за межі України. Це накладає на них додаткові турботи, зобов'язання та обмеження. З огляду на це вони можуть «саботувати» «роботу з сім'єю», ухиляються від «ретельного вивчення проблем сім'ї», не відвідувати необхідні заходи, не приймати активної участі у складанні та корегуванні індивідуального плану розвитку дитини тощо. Але неправильно вважати всіх батьків з такою поведінкою поганими батьками, які нехтують батьківськими обов'язками. Насамперед це пов'язано з тим, що вони рятували своїх дітей, а також така ситуація має місце через те, що батьки не мають мотивації брати участь в діях, які, на їх думку, ніяк не впливають на те, що насправді їх хвилює. В умовах війни змінити таке становище складно, але можливо внаслідок повного зміщення акцентів у цьому питанні: фахівці та адміністрація закладу має насамперед вважати батьків не «помічниками, соратниками або виконавцями корекційно-педагогічної роботи», а «роботодавцями» та «замовниками послуг». Також важливим аспектом є батьківська компетентність. Як свідчить практика, в батьків дітей з полісистемними порушеннями існує 5 рівнів батьківської компетентності: дуже низька, низька, середня, висока та найвища. Фахівцям з батьками потрібно постійно працювати над її підвищенням [7, с. 341–345].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сприяння інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище полягає у створенні психологічно-педагогічних умов для навчання та спілкування, взаємодії такої дитини в освітньому закладі. Найголовніша роль у цьому процесі належить сім'ї, фахівці ж мають допомагати та підтримувати такі родини. Кінцевим результатом цього процесу є така інтеграція дитини у соціально-економічне життя суспільства, коли вона не відчуває своєї неповноцінності. Проте повноцінно це можна буде реалізувати після закінчення війни. На сьогодні ж, не дивлячись на складну ситуацію в країні, фахівці в межах своїх можливостей та безпекової ситуації продовжують працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, а батьки намагаються знайти можливість забезпечити дітей корекційно-розвитковими заняттями.

У майбутніх дослідженнях важливо розглянути питання перебування дітей з особливими освітніми потребами за межами України, залучення їх до суспільства та середовища, орієнтованого на їх розвиток та корекцію.

Література:

1. Гордієнко Н. М. Дослідження соціалізації осіб з особливими потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Серія* 19. 2014. Вип. 25. С. 26–35.
2. Кремень В. Г. Інноваційна людина і сучасна освіта. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2013. Вип. 110. С. 4–5.
3. Палилюлько О. М. Шляхи покращення реабілітації дітей з особливими потребами. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (Кам'янець-Подільський, 24–25 квітня 2017 р.). 2017. Вип. 2. С. 236–237.
4. Сілявіна Ю. Концепт педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в сучасному професійно-педагогічному дискурсі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* 2016. Вип. 2 (17). С. 42–47. doi: http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i17.1599
5. Соболевська І. Особливості соціалізації розвитку учнів із спеціальними потребами. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2004. Вип. 18. С. 172–175.
6. Сяба М. О. Роль сім'ї у вихованні дітей з особливими потребами. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* 2013. Вип. 3 (56). С. 163–168.
7. Хворова Г. М. Зміст та рівні батьківської компетентності у корекційно-педагогічному аспекті. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. Вип. 5. Том 2. С. 333–347.

References:

1. Gordiyenko N. M. (2014). Doslidzhennya socializaciyi osib z osoblyvymy potrebamy v umovax navchalno-reabilitacijnogo centru [Study of the socialization of people with special needs in the conditions of an educational and rehabilitation center]. Naukovyj chasopys Nacionalnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni M.P. Dragomanova. Korekcijna pedagogika ta specialna psyxologiya. Seriya 19. Vyp. 25. S. 26–35 [in Ukrainian].
2. Kremen V. G. (2013). Innovacijna lyudyna i suchasna osvita [Innovative person and modern education]. Visnyk Chernigivskogo nacionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni T.G. Shevchenka. Seriya: Pedagogichni nauky. Vyp. 110. S. 4–5 [in Ukrainian].
3. Palylyulko O. M. (2017). Shlyaxy pokrashennya reabilitaciyi ditej z osoblyvymy potrebamy [Ways to improve the rehabilitation of children with special needs]. Innovaciyi partnerskoyi vzayemodiyi osvity, ekonomiky ta socialnogo zaxystu v umovax inklyuziyi ta pragmatychnoyi reabilitaciyi sociumu: materialy Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi (Kamyanecz-Podilskyj, 24–25 kvitnya 2017 r.). Vyp. 2. S. 236–237 [in Ukrainian].
4. Silyavina Yu. (2016). Koncept pedagogichnoyi reabilitaciyi vyxovanciv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v suchasnomu profesijno-pedagogichnomu dyskursi [The Concept of Pedagogical Rehabilitation of Pupils with Special Educational Needs in Modern Professional and Pedagogical Discourse]. Naukovyj visnyk Melitopolskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu. Vyp. 2 (17). S. 42–47 [in Ukrainian].
5. Sobolevska I. (2004). Osoblyvosti socializaciyi rozvytku uchniv iz specialnymy potrebamy [Features of socialization of development of students with special needs]. Visnyk Lvivskogo universytetu. Seriya pedagogichna. Vyp. 18. S. 172–175 [in Ukrainian].
6. Syaba M. O. (2013). Rol simyi u vyxovanni ditej z osoblyvymy potrebamy [The role of the family in raising children with special needs]. Duxovnist osobystosti: metodologiya, teoriya i praktyka. Zb. nauk. pracz Sxidnoukrayinskogo nacionalnogo universytetu imeni Volodymyra Dalya. Vyp. 3 (56). S. 163–168 [in Ukrainian].
7. Xvorova G. M. (2015). Zmist ta rivni batkivskoyi kompetentnosti u korekcijno-pedagogichnomu aspekti [Content and levels of parental competence in the correctional and pedagogical aspect]. Aktualni pytannya korekcijnoyi osvity (pedagogichni nauky). Vyp. 5. Tom 2. S. 333–347 [in Ukrainian].

НОТАТКИ

Наукове видання

INCLUSION AND DIVERSITY

Науковий журнал

Випуск 3, 2024

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *О. Молодецька*

Підписано до друку: 27.02.2024 р.
Формат 60x84/8. Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 11,39.
Замов. № 0224/168. Наклад 100 прим.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.