

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

INCLUSION AND DIVERSITY

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 5, 2025



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

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

Свідоцтво про державну реєстрацію: Серія KB № 25408-15348P від 15.02.2023 року

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(Протокол № 8 від 24.03.2025 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 габілітований, 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.

ЗМІСТ

Бондаренко Юлія Анатоліївна КІНЕЗОЛОГІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД КОРЕКЦІЇ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ.....	5
Воротинцева Олена Олександрівна РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ	10
Галецька Юлія В'ячеславівна ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЗВУКОВИМОВИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	15
Кіріллова Анна Олександрівна РОЗВИТОК НАВИЧОК ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ В ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ.....	19
Лещій Наталія Петрівна ІННОВАЦІЙНІ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ.....	24
Ляшко Віра Віталіївна ОСВІТНІ ВТРАТИ ТА ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ.....	28
Мацюк Зоряна Сергіївна, Фенко Марія Ярославівна СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ В ДІТЕЙ: ПОРУШЕННЯ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ РОЗЛАДІВ ШКІЛЬНИХ НАВИЧОК.....	32
Миронова Світлана Петрівна КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	38
Наволокова Олександра Олегівна, Боряк Оксана Володимирівна ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ПРИФРОНТОВИХ ЗОНАХ: ДОСВІД ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	42
Ніколенко Людмила Миколаївна ОРГАНІЗАЦІЙНО-ОСВІТНІ ПРИНЦИПИ ВКЛЮЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ В ІНКЛЮЗИВНИЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	48
Турубарова Анастасія Володимирівна, Клочкова Юлія Володимирівна, Король Альона Валеріївна ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ ГІМНАСТИКИ.....	53
Чобанян Анна Варужанівна ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ПОШУК РЕСУРСНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ТА ПІДТРИМКУ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	58

CONTENT

Bondarenko Yulia	
Kinesiology as an innovative method of correction in educational practice.....	5
Vorotyntseva Olena	
Implementation of the concept of inclusive education: the role of inclusive resource centers.....	10
Haletska Yuliya	
Research on the state of formation of sound pronunciation in senior preschool children with speech disorders.....	15
Kirillova Anna	
Development of spatial orientation skills in children with mild intellectual disability.....	19
Leshchi Nataliia	
Innovative and information and communication technologies in speech development of students with hearing disorders.....	24
Liashko Vira	
Educational losses and approaches to teaching children with special educational needs during martial law	28
Matsuik Zoriana, Fenko Mariia	
Sensory integration in children: disorders and ways to overcome school skills disorders.....	32
Myronova Svitlana	
Competent approach to the implementation of methods of training future specialists of special education.....	38
Navolokova Olexandra, Boriak Oksana	
Psychological and speech therapy rehabilitation of children with severe speech disorders in frontline areas: experience of Kharkiv region.....	42
Nikolenko Liudmyla	
Organisational and educational principles of inclusion of applicants in the inclusive space of a higher education institution.....	48
Turubarova Anastasiia, Klochkova Yuliia, Korol Alona	
A partnership approach between a speech therapist and parents in the implementation of articulation exercises.....	53
Chobanian Anna	
The impact of value orientations on resource recovery and mental health support in an inclusive society.....	58

КІНЕЗОЛОГІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД КОРЕКЦІЇ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Бондаренко Юлія Анатоліївна,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0002-6190-7648
Researcher ID: AAF-9970-2020
Scopus Author ID: 57207306666

У статті представлено теоретичний і практичний досвід використання кінезіології як інноваційного методу корекції в освітній практиці. Виявлено, що в роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку застосовують когнітивні методи та методи рухової корекції, одним із яких є кінезіотерапія. У роботі висвітлено полісемантичність даного поняття, представлено інтегративний підхід до використання кінезіотерапії в різних галузях науки й у практиці. Визначено, що кінезіологія є синтетичною наукою, яка об'єднує в системній єдності морфологію, фізіологію, біомеханіку, біохімію, соматомоторику та дидактику, основним предметом вивчення якої є рухова функція організму людини. Подальші наукові дослідження психології і нейрофізіології засвідчили позитивний вплив рухів руки (тіла) на розвиток інтелекту людини. Запропоновано термін у новому інтерпретуванні – «освітня кінезіологія», концепція якої розроблена науковцями Полом і Гейл Деннісонами наприкінці ХХ століття.

Визначено, що основною метою освітньої кінезіології є розвиток міжпівкульної взаємодії та синхронізація роботи півкуль головного мозку, що сприяє активізації розумової діяльності. Запропоновано комплекс вправ з розвитку нейромоторики і педагогічні умови їх використання під час корекційно-розвиткових занять з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Перша група вправ мала на меті активізацію уваги і підготовку обох рук до виконання більш складних вправ нейрогімнастики; друга – активну роботу кистями і пальцями рук; третя – кистями і пальцями рук у поєднанні з різними частинами тіла (загальною моторикою, рухами очей), мовленням; четверта – роботу в парах чи візуалізацію. Отже, результати дослідження засвідчують необхідність системного і міждисциплінарного підходу у професійній діяльності вчителя-дефектолога під час побудови індивідуальної траєкторії розвитку дитини, що актуалізує необхідність застосування інноваційних методів корекції, одним із яких є кінезотерапія.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, порушення психофізичного розвитку, освітня практика, корекція, корекційна робота, міжпівкульова взаємодія, кінезіологія, фізичний розвиток, нейромоторика, інновація, метод, вправи.

Bondarenko Yulia. Kinesiology as an innovative method of correction in educational practice

The article presents theoretical and practical experience in using kinesiology as an innovative correction method in educational practice. It was found that cognitive methods and methods of motor correction are used in working with children with psychophysical development disorders, one of which is kinesiotherapy. The work highlights the polysemantic nature of this concept, presents an integrative approach to the use of kinesiotherapy in various fields of science and practice. It is determined that kinesiology is a synthetic science that combines morphology, physiology, biomechanics, biochemistry, somatomotorics and didactics in a systemic unity, the main subject of study of which is the motor function of the human body. Further scientific research in psychology and neurophysiology has shown the positive impact of hand (body) movements on the development of human intelligence. The term is proposed in a new interpretation – “educational kinesiology”, the concept of which was developed by scientists Paul and Gail Dennison at the end of the twentieth century.

It was determined that the main goal of educational kinesiology is the development of interhemispheric interaction and synchronization of the work of the cerebral hemispheres, which contributes to the activation of mental activity. A set of exercises for the development of neuromotor skills and pedagogical conditions for their use during correctional and developmental classes with children with psychophysical development disorders are proposed. The first group of exercises was aimed at activating attention and preparing both hands for performing more complex neurogymnastics exercises; the second – active work with hands and fingers; the third – hands and fingers in combination with different parts of the body (general motor skills, eye movements), speech; the fourth – work in pairs or visualization. Thus, the results of the study indicate the need for a systemic and interdisciplinary approach in the professional activity of a teacher-defectologist when building an individual trajectory of a child's development, which actualizes the need to use innovative correction methods, one of which is kinesiotherapy.

Key words: children with special educational needs, psychophysical development disorders, educational practice, correction, correctional work, interhemispheric interaction, kinesiology, physical development, neuromotorics, innovation, method, exercises.

Вступ. В умовах сьогодення збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями психофізичного розвитку, зумовлює підвищення уваги дослідників і практиків до знаходження ефективних технологій, методик, методів корекційного впливу, необхідності впровадження системного і міждисциплінарного підходів у професійній діяльності

вчителя-дефектолога під час побудови індивідуальної траєкторії розвитку дитини.

Різні напрями корекційно-розвиткового впливу досліджено низкою науковців (В. Бондар, О. Боряк, Л. Вавіна, Т. Вісковатова, Л. Виготський, Т. Дегтяренко, І. Дмитрієва, В. Засенко, Т. Ілляшенко, В. Ковленко, Ю. Косенко, О. Колишкін, С. Литовченко, С. Миро-

нова, Н. Пахомова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Скрипник, Н. Стадненко, В. Тарасун, С. Федоренко, А. Чобанян, А. Шевцов, Д. Шульженко й інші). Головний акцент у корекції робиться на формуванні в дітей вищих психічних процесів, оскільки вони відіграють провідну роль у загальному психічному розвитку людини (І. Бех, Л. Виготський, В. Синьов та інші).

Доведеним є той факт, що психічний розвиток, зокрема когнітивний, безпосередньо залежить від сформованості півкуль головного мозку та їхньої взаємодії. Усі психічні функції, процеси активізуються завдяки функціональній взаємодії правої і лівої півкуль мозку. Вищезазначене актуалізує необхідність застосування неспецифічних методів рухової корекції, одним із яких є кінезіотерапія (зокрема, освітня кінезіологія), засоби якої спрямовані на формування роботи обох півкуль головного мозку, тим самим здійснюється позитивний вплив на психічний розвиток особистості.

Науковцями В. Вербенко, М. Гуменюк, С. Притиковською, Ю. Рібцун, О. Чабан та іншими підкреслено, що формування міжпівкулевої взаємодії є основою розвитку інтелекту, керування своїми діями [7]. А. Шевцовим, О. Ільїною зазначено, що фактор міжпівкулевої взаємодії забезпечує обмін інформацією між півкулями, а також гармонійну послідовність і одночасність пізнавальних процесів [8]. С. Притиковською акцентовано увагу на тому, що осмислення та вирішення будь-якої розумової проблеми відбувається на основі роботи обох півкуль головного мозку та взаємодії й синхронізації між ними [8]. Отже, питання використання в освітній практиці, зокрема в корекційно-розвитковій роботі, кінезіологічних вправ з розвитку нейромоторики потребує уваги з боку науковців і практиків і актуалізує дану проблему до розгляду.

Метою роботи є узагальнення теоретичного і практичного досвіду використання кінезіології як інноваційного методу корекції в освітній практиці.

Матеріали та методи. Для досягнення поставленої мети використано теоретичний метод, зокрема аналіз і синтез науково-методичної літератури; емпіричний метод – узагальнення практичного досвіду і систематизація під час укладання комплексу вправ та педагогічних умов.

Результати дослідження. У роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку застосовують методи корекційного впливу, які поділяють на когнітивні, спрямовані на розвиток вищих психічних функцій (мовленнєвих, розумових процесів, пам'яті тощо), та методи рухової корекції – формування або відновлення контакту із власним тілом, розвиток невербальних компонентів спілкування, загальної та дрібної моторики. Однією з технік рухового впливу визначено кінезіотерапію (кінезіотерапію), назва походить від давньогрецького «кінезис» – рух і «терапія» – лікування [6, с. 55].

Виявлено, що засновником наукової кінезіології у Стародавній Греції вважався Асклепід. До кінезіологічних методик стародавності також відносять древньокитайську філософську систему Конфуція (приблизно

2700 р. до н.е.) – «систему руху тіла для укріплення здоров'я та розвитку мозку», древньоіндійську йогу, у якій за допомогою вправ досягався розвиток вищих психофізичних можливостей. В історії відома кінезіотерапія Гіппократа (приблизно 480 р. до н.е.), що включала систему вправ, яка підтримувала мозок в активному стані впродовж усього життя. Сам Гіппократ зазначав, що «підтриманням мозку у стані молодості ми не дозволимо старіти тілу» [1].

Фундаментальні роботи Б. Анохіна, В. Бехтерева, А. Лурія, І. Павлова, М. Сеченова й інших довели позитивний вплив маніпуляції рук на функції вищої нервової діяльності та розвиток мовлення. Вони стверджували, що обидві півкулі головного мозку можуть ефективно розвиватися через спеціальні дії – кінезіологічні вправи.

На сучасному етапі існує полісемантичний підхід до визначення поняття «кінезіологія» як науки, що: містить знання з біомеханіки, анатомічних і фізіологічних основ руху, особливостей нервово-м'язової передачі, принципів основних видів м'язової діяльності; органічно інтегрує в єдине ціле біомеханіку, педагогіку, психологію і розділи інших наук, які зумовлюють формування та розв'язання, аналіз, пізнання, конструювання та планування рухових завдань; вивчає в комплексній, системній єдності різні складники прояву цілісної інформаційної та біофізичної структури рухової функції; є інтегративною галуззю наукового пізнання про рухову активність людини, морфологічні, функціональні, біомеханічні системи, які її забезпечують, методи їхнього розвитку й удосконалення [3; 7]. У межах сучасної кінезіології успішно розвивається і досить новий науковий напрям – дидактика рухових дій, до складу якої вводять спеціалізовані технічні засоби кінезіотерапії та тренажерні системи. Отже, кінезіологія є синтетичною наукою, яка об'єднує в системній єдності морфологію, фізіологію, біомеханіку, біохімію, соматомоторику й дидактику, основним предметом яких є рухова функція організму людини [3].

Теоретичний аналіз засвідчив, що кінезіотерапію широко використовують у практиці. Так, вона представлена як напрям фізичної терапії, що передбачає виконання активних і пасивних рухів, вправ лікувальної гімнастики, тренування на тренажерах з метою отримання конкретного терапевтичного результату. У межах цього напрямку виокремлено активні (лікувальна фізкультура, рухливі ігри) і пасивні (масаж, механотерапія, метод витягування) методи кінезіотерапії.

У медицині кінезіотерапію розглядають як парамедичну дисципліну, що використовує різні методики руху, спрямовані на зміцнення здоров'я, профілактику, фізіотерапевтичну діагностику та лікування порушень рухів чи моторики людини [1].

Кінезіотерапію розглядають і як одну з форм лікувальної фізкультури (далі – ЛФК), під час якої відбувається виконання активних і пасивних рухів, вправ лікувальної гімнастики, завдяки чому досягається конкретний терапевтичний результат. У будь-якому з варі-

антів застосування кінезітерапії основним її завданням вважають підвищення адаптаційних можливостей організму [8].

Наукові дослідження сучасної психології і нейрофізіології засвідчили, що визначені фізичні рухи руки (тіла) впливають на розвиток інтелекту людини. Відповідно, було запропоновано термін у новому інтерпретуванні – «кінезіологія» – як наука про розвиток розумових здібностей і фізичного здоров'я через рухові вправи. Водночас акцентовано увагу на тому, що розвиток інтелекту безпосередньо залежить від сформованості півкуль головного мозку та їхньої взаємодії [6]. На підставі проведених досліджень виникла нова система – освітня кінезіологія – вчення про розвиток розумових здібностей і збереження фізичного здоров'я людини за допомогою рухових вправ, що спрямована на вивчення зв'язків «розум – тіло» і оптимізацію діяльності мозку через рух. Розвивальна робота будується за принципом «від руху до мислення» [3].

Концепція освітньої кінезіології (Edu-K) – розширене навчання через рух, була розроблена ще на початку 1980-х рр. американським подружжям науковців Полом і Гейл Деннісонами, яким представлено системну програму «Гімнастика мозку», що включає двадцять шість простих і ефективних вправ, які забезпечують синхронізацію двох півкуль головного мозку і полегшують або прискорюють процес навчання. Дана нейрогімнастика передбачала активізацію зв'язків між системами «розум» і «тіло» завдяки вправам, які об'єднують розумові та рухові процеси, результатом системного виконання яких є поліпшення процесів запам'ятовування інформації, функціональності нервової системи; інтенсивності розвитку дрібної моторики, мовлення; зміцнення пам'яті; поліпшення уваги; розкриття латентних здібностей головного мозку; синхронізації роботи правої та лівої півкуль. Було доведено, що вправи нейрогімнастики полегшують усі види навчання, ефективні для оптимізації інтелектуальних процесів і підвищення розумової працездатності, зокрема покращують розумову діяльність, синхронізують роботу півкуль, сприяють запам'ятовуванню, підвищують стійкість уваги, допомагають відновленню мовленнєвих функцій, полегшують процеси читання і письма [2].

Виявлено, що засоби кінезіології набули широке застосування в системі освіти в різних країнах світу. Зокрема, у системах освіти США та Великобританії широко впроваджують прийоми боді-ленгвіджу (мова жестів, міміки і рухів тіла як засіб невербальної комунікації) і фейсбїлдингу (методика й техніка усвідомленого використання виразності особистості в міжособистісному спілкуванні). Широкий спектр кінезіологічних вправ застосовується в освітній практиці з метою посилення мотивації студентів до вивчення іноземної мови, корекції навчання й розвитку школярів [4].

Основна мета освітньої кінезіології – розвиток міжпівкульної взаємодії та синхронізація роботи півкуль головного мозку, що сприяє активізації розумової діяльності. Завдання освітньої кінезіології включають:

формування міжпівкульної взаємодії, синхронізацію роботи півкуль, розвиток дрібної моторики, здібностей, пам'яті, уваги, мислення, мовлення [2].

У сучасній освітній практиці кінезіологію широко застосовують також і в корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки більшості з них притаманні обмежені можливості пізнавальної діяльності; не досить розвинене словесно-логічне мислення; порушення процесів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, координації рухів; недостатній розвиток дрібної моторики. Зазначається, що застосування комплексу методів, спрямованих на корекцію рухової сфери, зокрема покращення координації, загальної та дрібної моторики, тілесної чутливості, навичок побудови схеми тіла, сприятиме розвитку і пізнавальної сфери дітей із порушеннями психофізичного розвитку [3].

Грунтуючись на вищевикладеному, нами було відібрано кінезіологічні вправи з розвитку нейромоторики, систематизовано їх у чотири групи з урахуванням рівня складності та полісенсорного задіявання.

У першу групу увійшли кінезіологічні вправи з розвитку нейромоторики, що спрямовувалися на підготовку пальців рук до рухів, активізацію уваги: «Ліхтарики-зірочки», «Чарівник», «Кільця», «Змійка», «Лісоруб», «Лотос» тощо.

У другу групу увійшли кінезіологічні вправи з розвитку нейромоторики, що виконувалися кистями та пальцями рук: «Кільця» (ускладнений варіант), «Кулак – ребро – долоня», «Лезгинка», «Підйомний кран – 1», «Підйомний кран – 2», «Карусель» тощо.

У третю групу увійшли кінезіологічні вправи з розвитку нейромоторики, що виконувалися кистями і пальцями рук у поєднанні з різними частинами тіла (загальною моторикою, рухами очей), мовленням: «Горизонтальні вісімки», «Однакові малюнки», «Вуха – ніс», «Змійка-2», «Слон», «Сніговик», «Умивання», «Працьовиті пальці», «Осінній дощ», «Зручний одяг» тощо.

У четверту групу увійшли кінезіологічні вправи з розвитку нейромоторики, що виконувалися в парах чи передбачали візуалізацію: «Велосипед», «Поплескали-погладили», «Дзеркальне малювання», «Незвичайне малювання» тощо.

Важливим у процесі використання кінезіологічних вправ з розвитку нейромоторики було дотримання таких педагогічних умов під час їх використання з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку: виконувати вправи під час кожного корекційно-розвиткового заняття впродовж 5–7 хвилин; розучувати вправи раз на тиждень по одній вправі на занятті; виконувати вивчені вправи щодня, найкраще вранці, перед заняттями або на їх початку, оскільки вони мають інтенсивне розумове навантаження і не дають ефекту «розумового відпочинку»; виконувати вправи стоячи або сидячи за столом, від 5-ти до 20-ти хвилин на день, по 3–8 вправ, з чергуванням рухливих та малорухливих; використовувати вірші, пісеньки, музичний супровід (у фазі автоматизації рухів); використовувати щомі-

сяця декілька варіантів добірок вправ; ознайомлювати з назвами та призначеннями вправ у зрозумілій дітям формі, розкривати їхню користь; пояснювати послідовність виконання вправ коротко і чітко, за допомогою прийому поетапної (поелементної) інструкції, з наведенням відомої дітям аналогії; розучувати вправи шляхом поділу їх на складник – окремі рухи, виконувати окремими частинами тіла в повільному темпі; поступово ускладнювати вправи: об'єднувати рухи різними частинами тіла, прискорювати темп, виконувати із заплученими очима тощо; стежити за точним і правильним виконанням вправ; за потреби, відповідно до рухових і пізнавальних можливостей дітей, виконувати вправи в повільнішому темпі, зменшувати їх кількість, спрощувати і скорочувати рухи в них; поєднувати пояснення виконання вправ із наочним зразком (показ рухової дії); розучувати і виконувати вправи в ігровій формі, за допомогою ігрових прийомів, аналогій відомих казкових героїв, рухів тварин тощо; під час виконання вправ (за потреби) використовувати предмети (м'ячики, кубики, олівці тощо) або наочність (графічні схеми, піктограми), мультимедійні технології; використовувати емоційно-позитивне підкріплення під час розучування і виконання вправ («Молодець!», «У тебе

чудово виходить!», «Потіш нас майстерним виконанням», «Сьогодні в тебе вийшло ліпше, ніж учора», «Я бачу, що ти старався, і це – найголовніше» тощо); звертати увагу на зусилля дітей, а не на результат; формувати вміння самостійного виконання вправ; забезпечувати педагогічний контроль: під час виконання вправ, реалізації їхнього змісту; досягнення запланованого результату; дотримання техніки безпеки; відповідності рівня фізичного навантаження віковим та індивідуальним особливостям дітей.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо наявний досвід використання кінезіотерапії в різних галузях науки й у практиці, активне поширення в системі освіти. Окремим напрямом кінезіотерапії визначено використання вправ з нейрогімнастики в корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Відібрані кінезіологічні вправи з розвитку нейромоторики систематизовано в чотири групи з урахуванням рівня складності та полісенсорного задіявання. Виокремлені педагогічні умови використання даних вправ доцільно запроваджувати в системі корекційної допомоги учням із порушеннями психофізичного розвитку для покращення ефективності процесу тренування міжпівкульної взаємодії.

Література:

1. Галущенко В. Впровадження кінезіотерапевтичних вправ у реабілітаційно-комплексній роботі з дітьми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2014. Вип. 27. С. 44–48.
2. Кочева Н. Освітня кінезіологія – гімнастика для мозку. Практичні поради та рекомендації для педагогів. *Всеосвіта : бібліотека методичних матеріалів*. 2023. URL: <http://surl.li/cmppbp>.
3. Левшунова К. Рухова активність як чинник психічного благополуччя дошкільників : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 23 с.
4. Литвяк Н. Освітня кінезіологія «Гімнастика для мозку». *Всеосвіта: бібліотека методичних матеріалів*. 2023. URL: <http://surl.li/wnppwy>.
5. Рібцун Ю. Формування міжпівкульної взаємодії як засіб психомовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології / катедра спеціальної освіти Національного університету «Запорізька політехніка»*. 2021. С. 101–113.
6. Притиковська С. Використання кінезотерапії у логопедичній практиці. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. 2015. Вип. 5. С. 238–251.
7. Нейропсихологія : навчальний посібник / О. Чабан та ін. Тернопіль : ТДМУ «Укрмедкнига», 2008. 92 с.
8. Шевцов А., Ільїна О. Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей із психофізичними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. С. 347–360.

References:

1. Halushchenko, V. (2014). Vprovadzhennia kinezioterapevtychnykh vprav u reabilitatsiino-kompleksnii roboti z ditmy [Introduction of kinesiotherapy exercises in comprehensive rehabilitation work with children]. *Scientific journal of the National Polytechnic University named after M.P. Dragomanov*. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology. Issue 27. pp. 44–48 [in Ukrainian].
2. Kocheva, N. (2023). Osvitnia kineziolohiia – himnastyka dlia mozku. Praktychni porady ta rekomendatsii dlia pedahohiv [Educational kinesiology – gymnastics for the brain. Practical tips and recommendations for teachers]. *Vseosvita: library of methodological materials*. Retrieved from: <http://surl.li/cmppbp> [in Ukrainian].
3. Levshunova, K. (2015). Rukhova aktyvnist yak chynnyk psykhichnoho blahopoluchchia doshkilnykiv [Motor activity as a factor of mental well-being of preschoolers] dissertation ... candidate of psychological sciences: 19.00.07. Kyiv. 23 p. [in Ukrainian].
4. Lytviak, N. (2023). Osvitnia kineziolohiia “Himnastyka dlia mozku” [Educational Kinesiology “Gymnastics for the Brain”]. *Vseosvita: library of methodological materials*. Retrieved from: <http://surl.li/wnppwy> [in Ukrainian].
5. Ribtsun, Yu. (2021). Formuvannia mizhpivkulnoi vzaiemodii yak zasib psykhomovlennievoho rozvytku ditei z intelektualnymy porushenniamy [Formation of interhemispheric interaction as a means of psychospeech development of children with intellectual disabilities]. *Theory and practice of special pedagogy and psychology*. Department of Special Education, Zaporizhia Polytechnic National University. pp. 101–113 [in Ukrainian].

6. Prytykovska, S. (2015). Vykorystannia kinezoterapii u lohopedychnii praktytsi [The use of physiotherapy in speech therapy practice]. *Current problems of correctional education*. Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006, Issue 5. 2015. pp. 238–251 [in Ukrainian].
7. Chaban, O., Gumenyuk, M., Verbenko, V. (2008). *Neiropsykhologiiia: navch.posib* [Neuropsychology: a textbook]. Ternopil: TSMU “Ukrmedknyga”. 92 p. [in Ukrainian].
8. Shevtsov, A., Ilina, O. (2015). Neiropsykhologichnyi pidkhid u korektsii rozvytku ditei z psykhofizychnymy porushenniamy [Neuropsychological approach to the correction of the development of children with psychophysical disorders]. *Current issues of correctional education (pedagogical sciences)*. Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006. pp. 347–360 [in Ukrainian].

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ

Воротинцева Олена Олександрівна,

завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти
Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти,
аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0684-850X

У статті описано роль педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) у процесі реалізації основних цілей Концепції інклюзивної освіти: задоволення потреб здобувачів освіти з різними категоріями освітніх труднощів, методична підтримка педагогів та консультивання батьків щодо впровадження інклюзивних практик, що сприяє практичному втіленню єдиної системи та механізму ефективної державної політики для здобуття якісної освіти кожною особою відповідно до її потреб.

Автором розкрито теоретичні та практичні аспекти діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, їхню ключову роль у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП).

У статті наголошено на актуальних викликах, з якими стикаються інклюзивно-ресурсні центри в Україні, зокрема на неналежному фінансуванні, нестачі та відтоку кваліфікованих кадрів, упередженому та стереотипному ставленні до осіб з особливими освітніми потребами й обмеженій матеріально-технічній базі. Підкреслено значення ефективної співпраці між інклюзивно-ресурсними центрами, закладами освіти, батьками та територіальними громадами як ключового чинника для створення інклюзивного середовища не лише в освіті, а й у соціумі загалом.

Практичне значення статті полягає у висвітленні конкретних механізмів і стратегій, які сприяють підвищенню ефективності роботи інклюзивно-ресурсних центрів і створенню сприятливого інклюзивного середовища. Отримані результати можуть бути використані керівниками закладів освіти, педагогами й іншими фахівцями у сфері освіти та місцевого самоврядування для поліпшення практики інклюзивного навчання.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, Концепція інклюзивної освіти, інклюзивно-ресурсний центр, індивідуальна освітня траєкторія, територіальна громада.

Vorotyntseva Olena. Implementation of the concept of inclusive education: the role of inclusive resource centers

The article describes the role of pedagogical staff of inclusive resource centers (IRCs) in the process of implementing the main objectives of the Concept of Inclusive Education: meeting the needs of students with different categories of educational difficulties, methodological support for teachers and counselling parents on the implementation of inclusive practices, which contributes to the practical implementation of a unified system and mechanism of effective state policy for obtaining quality education by each person in accordance with his or her needs.

The author reveals the theoretical and practical aspects of IRCs' activities and their key role in ensuring equal access to quality education for students with special educational needs (SEN).

The article highlights the current challenges faced by IRCs in Ukraine, including insufficient funding, shortage and outflow of qualified personnel, biased and stereotypical attitudes towards people with SEN, and limited material and technical resources. The importance of effective cooperation between IRCs, educational institutions, parents and territorial communities is emphasized as a key factor for creating an inclusive environment not only in education but in society as a whole.

The practical value of the article is formed in the coverage of specific mechanisms and strategies that contribute to increasing the efficiency of the IRC and creating a favorable inclusive environment. The results obtained can be used by heads of educational institutions, teachers and other specialists in the field of education and local self-government to improve the practice of inclusive education.

Key words: inclusive education, inclusive environment, Concept of inclusive education, inclusive resource center, individual educational trajectory, territorial community.

Вступ. Інклюзивна освіта є невід'ємною складовою частиною розвитку сучасного суспільства. Вона базується на принципах рівності, доступності та забезпечення якісного навчання для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей. Для України з її багатонаціональним складом населення, яке в останні роки переживає надскладні часи війни, що принесла із собою цілу низку проблем, зокрема: фізичне винищення, внутрішнє переміщення та переїзд за межі країни, постійний стрес, проблеми з ментальним та фізичним здоров'ям нації, підвищення рівня

інвалідизації як дитячого, так і дорослого населення, зниження матеріального достатку людей, збільшення соціальної напруги в суспільстві, багато інших, що лише підкреслюють важливість забезпечення інклюзивного середовища, яке враховує особисті, етнічні, соціальні й освітні потреби. Часто педагогічні працівники інклюзивно-ресурсних центрів (далі – ІРЦ) стають першим «пунктом допомоги» для тих, хто потребує підтримки. Звичайно, у них є свої посадові обов'язки, але проконсультивати та скерувати тих, хто звернувся по допомогу, вони можуть і мають робити.

У державі має все функціонувати злагоджено. Особливо цінним це стає в умовах хаосу війни. Запровадження єдиної системи та механізму ефективної державної політики для здобуття якісної освіти кожною особою відповідно до її потреб є однією із цілей Концепції інклюзивної освіти в Україні, а діяльність ІРЦ у ній відіграє одну із ключових ролей. Станом на січень 2025 р. в областях та м. Києві створено 717 ІРЦ, які забезпечують право осіб з особливими освітніми потребами (далі – ООП) на освіту (46 ІРЦ розташовані на тимчасово окупованій території України).

Мета – визначити роль ІРЦ у реалізації Концепції інклюзивної освіти, обґрунтувати їх значення в розвитку інклюзивного середовища в закладах освіти.

Матеріали та методи. Методи дослідження: теоретико-методологічний аналіз нормативно-правової бази, літературних джерел і практичного досвіду роботи ІРЦ; узагальнення, систематизація отриманих даних.

Результати дослідження. Реалізація Концепції інклюзивної освіти (далі – Концепція) в Україні відбувається відповідно до чинного міжнародного та вітчизняного законодавства, зокрема: Загальної декларації прав людини [4], ст. 53 Конституції України [7], Міжнародного пакту про економічні, соціальні і культурні права [9], Конвенції про права дитини [6], Конвенції про права осіб з інвалідністю [17], розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 р. та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 рр.» [18].

Сучасний підхід до сприйняття особи з ООП закріплено в законах України про освіту на всіх рівнях [11–16]. Нормативно-правова база створює можливість для отримання додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі відповідно до освітніх потреб незалежно від наявності інвалідності. У кожному із цих документів прямо чи опосередковано визначено завдання педагогічних працівників ІРЦ.

Для аналізу зазначеного автором питання необхідно розглядати його у процесі зв'язку між концепцією, стратегією та планом, що визначені державою. Ці три елементи є взаємопов'язаними складовими частинами процесу управління, планування та реалізації Концепції, яка була затверджена у 2010 р. Вони доповнюють одне одного, формують цілісну систему досягнення мети інклюзивної освіти.

Концепція – це базис та ідея, загальне бачення, що визначає сутність того, чого потрібно досягти завдяки втіленню в життя ідейної основи функціонування інклюзивної освіти як рутинного явища. Концепція стала відправною точкою, на основі якої було сформульовано Національну стратегію (далі – Стратегія) розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 р. та затверджено операційний план (далі – План) заходів з її реалізації на 2024–2026 рр.

У *Стратегії* ми бачимо шляхи досягнення цілей Концепції, визначено методи, ресурси та підходи, якими вона буде реалізована, окреслено загальний курс

дій. Вона конкретизує Концепцію, даючи їй напрям і структуру.

План – це конкретні дії, деталізація Стратегії, чіткий перелік завдань через послідовні кроки з визначеними термінами, часовими рамками, показниками результативності, ресурсами та відповідальними особами. План забезпечує практичну реалізацію Стратегії.

Отже, Концепція формує загальну ідею для реалізації, Стратегія конкретизує шляхи втілення в життя визначеної ідеї, а План деталізує стратегію, визначає конкретні дії, терміни, виконавців, очікувані результати. Взаємозв'язок формується на утвореному логічному ланцюзі: від ідеї до її реалізації. Зазначені нормативно-правові акти забезпечують цілісність і послідовність управління процесами інклюзивної освіти, з уникненням хаотичних дій із боку резидентів держави й інших учасників цього процесу.

Питання справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх стало однією із глобальних цілей сталого розвитку на період до 2030 р., що проголошені резолюцією Генеральної Асамблеї ООН від 25 вересня 2015 р. № 70/1, і відбивається в цілі № 4 Стратегії. У світлі глобальних перетворень сучасного суспільства, що сприяли розширенню надання освітніх послуг, пріоритетними завданнями освіти стало не лише формування цілісної системи універсальних компетентностей, а й розвиток успішної соціалізації кожного [1]. Процес формування, розвитку, соціалізації особи з особливими потребами можна оптимізувати завдяки складанню індивідуальної освітньої траєкторії (далі – ІОТ), що побудована на основі висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи (далі – КО) від ІРЦ.

Компетентність фахівців ІРЦ щодо проектування ІОТ оптимізує соціально-педагогічну діяльність педагогів у закладах освіти, дає більше можливостей осіб з ООП, беручи до уваги їхні різноманітні освітні потреби [8]. Об'єктивне визначення потреб має сприяти усуненню бар'єрів, які перешкоджають участі особи в освітньому процесі, опануванню професії (за можливості) та успішній соціалізації. Цей процес є одним із показників досягнення першої стратегічної цілі Стратегії – «Отримання кожною особою гарантованих державою освітніх послуг, спрямованих на розкриття її потенціалу, максимальний розвиток і соціалізацію, з урахуванням її індивідуальних можливостей та потреб».

Педагоги ІРЦ є ключовими фігурами у проектуванні ІОТ, учасниками команди психолого-педагогічного супроводу (далі – КППС) та посередниками між представниками різних інституцій, які дотичні до процесу соціалізації особи з ООП. Відповідно до Положення про ІРЦ [10], одним із завдань є взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення, службами у справах дітей, громадськими організаціями, що також відіграють не останню роль у процесі соціалізації здобувачів освіти з ООП [5].

Фахівці та директори ІРЦ популяризують послуги центрів і необхідність звернення до них «для отримання консультативної, психологічної допомоги батькам, іншим законним представникам осіб з ООП у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких осіб та підвищення обізнаності щодо організації їх навчання і виховання, а також надання рекомендацій педагогам закладів освіти щодо розроблення індивідуальної програми розвитку особи» [10]. На сайтах центру, через зустрічі, обговорення, ЗМІ інформують населення про наявні соціальні, реабілітаційні послуги та шляхи звернення по них [10]. Ці дії сприяють досягненню другої стратегічної цілі – «Отримання кожною особою якісних освітніх послуг відповідно до індивідуальних потреб у комфортному, безпечному, безбар'єрному, дружньому до кожного учасника освітнього процесу інклюзивному освітньому середовищі».

Педагогічні працівники ІРЦ мають неабиякі ресурси щодо подолання труднощів на шляху реалізації інклюзивного навчання на рівні громади. Вони можуть впливати на інклюзивне ухвалення рішень – процес максимального врахування інтересів усіх громадян, де всі учасники мають змогу вільно й відкрито долучатися до ухвалення рішень, що їх стосуються, без жодних утисків чи приниження.

Завдяки реформі децентралізації зростає якість послуг, зокрема й освітніх, для жителів територіальної громади (далі – ТГ), наприклад, відбувається розподіл та використання освітньої субвенції та субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з ООП: облдержадміністрації здійснюють розподіл субвенцій між обласним бюджетом і бюджетами ТГ пропорційно кількості осіб з ООП, які здобувають освіту у відповідних закладах освіти на місцях, кількості асистентів учителів, педагогічних працівників ІРЦ. Тобто відбувається розширення делегування: повноваження делегуються на найнижчий рівень управління. Партнерство із засновником і представником засновника сприяє створенню умов для активної участі осіб з ООП в житті громади. ІРЦ проводять оцінювання потреб і ресурсів для забезпечення інклюзії, а отримані дані є цінними для організації фінансових, кадрових та інших управлінських рішень у ТГ.

Незважаючи на підтримку держави, не кожна ТГ може чи хоче відкрити ІРЦ. Відповідно до Закону України «Про співробітництво територіальних громад» послуги можуть надаватися у громадах на умовах спільної діяльності та співфінансування. Положенням про ІРЦ визначено, що кілька засновників можуть ухвалити спільне рішення про утворення ІРЦ та укласти договір про спільну діяльність або засновницький договір у порядку, визначеному законодавством [3].

Реалізація третьої стратегічної цілі спрямована на прийняття українським суспільством багатоманітності людини та врахування потреб усіх учасників освітнього процесу і також неможлива без участі ІРЦ. Основні напрями їх діяльності в цьому такі:

- розвиток толерантного ставлення до різноманітності, наприклад просвітницька діяльність, спрямована

на формування позитивного ставлення до осіб з ООП та розуміння важливості інклюзії;

- сприяння збільшенню частки осіб з ООП, які працевлаштувалися (за населеним пунктом (міський/сільський), областями, статтю, віком).

Отже, педагогам ІРЦ у співпраці з іншими учасниками КППС необхідно більш детально враховувати професійно орієнтовану складову частину під час проектування ІОТ для здобувачів освіти з ООП, потрібно таке:

- врахування потреб, можливостей і побажань здобувача освіти щодо уподобань, зацікавленості та спроможності до відповідного виду діяльності;

- поділ освітнього процесу на етапи (можливість залучення до різних активностей у визначені часові періоди, що мають різні рівні складності, наприклад, гуртків, секцій, позашкільної діяльності відповідно до визначеного напрямку);

- адаптація чи модифікація засобів навчання; спрямування всього процесу навчання на здобуття необхідних професійних навичок;

- полегшення процесу переходу здобувачів з ООП від освітнього процесу до професійної діяльності;

- мотивація подальшого розвитку у професійній діяльності [2].

Отже, ІРЦ відіграють ключову роль у підтримці та трансформації системи освіти, упроваджують інклюзивний підхід на всіх рівнях і сприяють створенню суспільства, яке цінує та поважає багатоманітність кожної людини.

Звичайно, педагогічні працівники ІРЦ на шляху їх участі в реалізації Концепції інклюзивної освіти стикаються з низкою труднощів: зруйновані чи перейшли на дистанційний режим низка ІРЦ, 46 розташовані на окупованих територіях, дефіцит кваліфікованих кадрів: психологів, учителів-дефектологів усіх спеціалізацій, брак фінансування та підтримки від адміністрації ТГ, наявність соціальної напруги в суспільстві, яка жодним чином не сприяє успішній інтеграції та соціалізації осіб з особливостями розвитку, замала обізнаність громадськості щодо «функціоналу» ІРЦ.

Шляхи подолання проблем. Відповідно до Плану [18] органами місцевого самоврядування (за згодою), усеукраїнськими асоціаціями органів місцевого самоврядування (за згодою), міжнародними, іноземними установами, організаціями, які реалізують проекти (програми) міжнародної технічної допомоги (за згодою), до грудня 2025 р. мають бути розроблені та схвалені плани щодо забезпечення ТГ фахівцями за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», до травня 2026 р. – сформовано регіональне замовлення на підготовку (перепідготовку) та підвищення кваліфікації фахівців за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» відповідно до потреб ТГ. До серпня 2025 р. має бути забезпечено регулярне розміщення на офіційних вебсайтах місцевих органів виконавчої влади й органів місцевого самоврядування звітів про проведення громадських слухань щодо питань інклюзивного освітнього середовища; до грудня 2026 р. має бути створено відповідний реєстр фахівців, які нада-

ють корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні послуги в закладах освіти, та забезпечено їх фінансування. У грудні 2025 р. – розроблено інструменти для самооцінювання ТГ із питань інклюзивного освітнього середовища, розроблено систему вертикальної та горизонтальної міжвідомчої взаємодії між заінтересованими органами (щодо збору, обробки даних, доступу до інформації; доступності середовища, фінансування). Грудень 2026 р. – проведено кампанію з популяризації ідеї самооцінювання ТГ із питань інклюзивного освітнього середовища. Вересень 2026 р. має закінчитися підготовкою рекомендації за результатами проведення моніторингу й оцінювання результатів інклюзивного навчання на всіх рівнях освіти, у січні – внесення змін до Порядку й умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з ООП, які передбачають урахування фактичних даних закладів освіти щодо потреб кожного учасника освітнього процесу, а в лютому того ж року – має бути вдосконалено розподіл коштів субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання

державної підтримки особам з ООП. Березень 2025 р. – покращено доступність закладів освіти для осіб з ООП; грудень 2026 р. – забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема керівників закладів і установ освіти, учителів, асистентів учителя, педагогів ІРЦ, щодо роботи з особами з ООП. Отже, державою передбачено низку заходів, до яких дотичні чи мають безпосередній стосунок педагоги ІРЦ.

Висновки. ІРЦ виконують ключову роль у реалізації Концепції інклюзивної освіти, але є низка викликів, які необхідно подолати. Як бачимо із Плану, окреслені нами проблеми мають бути усунені завдяки визначеним заходам у конкретний термін, що сприятиме реалізації Концепції інклюзивної освіти в Україні та побудові толерантного суспільства, де кожна особа має рівні можливості для розвитку. Важливо й надалі педагогам ІРЦ продовжувати роботу, спрямовану на забезпечення рівного доступу до якісної освіти осіб з ООП, створення безбар'єрного освітнього середовища, залучати громади до підтримки здобувачів освіти з ООП.

Література:

1. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (Рамкова програма оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя). URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
2. Бондаренко Ю., Воротинцева О. Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity* : науковий журнал / МОН України, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Спецвипуск. С. 9–13. <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.spec.2>
3. Воротинцева О. Менеджмент інклюзивної освіти на рівні громади: роль та місце інклюзивно-ресурсних центрів. *Інклюзія і суспільство*. Кам'янець-Подільський : Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2024. Вип. 2 (7). С. 23–29. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-3>
4. Загальна декларація прав людини (рос./укр.) : Декларація ООН від 10.12.1948 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text.
5. Заєркова Н., Трейтяк А. Інклюзія від А до Я: посібник для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів : посібник. 2021. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36695/1/N_Zaerkova_A_Tretyak_IL.pdf.
6. Конвенція про права дитини : Конвенція ООН від 20.11.1989 р., станом на 16.11.2023 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text.
7. Конституція України : Закон від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР, станом на 01.01.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr#Text>.
8. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів в осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України. URL: https://ispukr.org.ua/?page_id=8429.
9. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права : Пакт ООН від 16.12.1966 р., станом на 19.10.1973 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text.
10. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2022 р. № 493. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text>.
11. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 р. № 530, станом на 28.04.2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-п#Text>.
12. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.12.2021 р. № 1321. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1321-2021-п#Text>.
13. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 р. № 635, станом на 28.07.2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text>.
14. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957, станом на 06.09.2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text>.
15. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 р. № 636, станом на 28.07.2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-п#Text>.

16. Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 779, станом на 28.07.2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-p#Text>.
17. Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї : Закон України від 16.12.2009 р. № 1767–VI, станом на 30.09.2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17#Text>.
18. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 р. та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 рр. : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 р. № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#Text>.

References:

1. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> [in English].
2. Bondarenko, Y., & Vorotyntseva, O. (2023). Rol fakhivtsiv inklyuzyvno-resursnykh tsentriv u proyektuvanni indyvidual'noyi osvity: oyi trayektoriyi z urakhuvannyam profesiynoyi oriyentatsiyi zdobuvachiv osvity z intelektual'nymy porushennyamy. *Inclusion and Diversity*, pp. 9–13. <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.spec.2>.
3. Vorotyntseva, O. (2024). Menedzhment inklyuzyvnoyi osvity na rivni hromady: rol' ta mistse inklyuzyvno-resursnykh tsentriv. *Inklyuziya i suspilstvo*, (2), pp. 23–29. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-3>.
4. Zahalna deklaratsiia prav liudyny (ros./ukr.), Deklaratsiia Orhanizatsiia Obiednanykh Natsii (1948). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text [in Ukrainian].
5. Zayerkova, N., Tretyak, A. Posibnyk “Inklyuziya vid A do Ya: poradnyk dlya fakhivtsiv inklyuzyvno-resursnykh tsentriv” (2021). Retrieved from: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36695/1/N_Zaerkova_A_Tretyak_IL.pdf.
6. Konventsiiia pro prava dytyny, Konventsiiia Orhanizatsii Obiednanykh Natsii (2023). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text [in Ukrainian].
7. Konstytutsiia Ukrainy, № VR_254k/96 (2020) (Ukraine). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-#Text> [in Ukrainian].
8. Methodychni rekomendatsiyi dlya inklyuzyvno-resursnykh tsentriv shchodo vyznachennya katehoriy (typolohiyi) osvitnikh trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitynomu protsesi. (b. d.). Instytut spetsial'noyi pedahohiky NAPN Ukrayiny (2022). Retrieved from: https://ispukr.org.ua/?page_id=8429 [in Ukrainian].
9. Mizhnarodnyi pakt pro ekonomichni, sotsialni i kulturni prava, Pakt Orhanizatsiia Obiednanykh Natsii (1973). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text [in Ukrainian].
10. Pro vnesennia zmin do Polozhennia pro inklyuzyvno-resursnyi tsentr: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 493 (2022) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-p#Text> [in Ukrainian].
11. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii diialnosti inklyuzyvnykh hrup u zakladakh doshkilnoi osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 530 (2022) (Ukraine). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-p#Text> [in Ukrainian].
12. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inklyuzyvnoho navchannia v zakladakh fakhovoi peredvyshchoi osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1321 (2021) (Ukraine). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1321-2021-p#Text> [in Ukrainian].
13. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inklyuzyvnoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 635 (2021) (Ukraine). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-p#Text> [in Ukrainian].
14. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inklyuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 957 (2022) (Ukraine). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-p#Text> [in Ukrainian].
15. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inklyuzyvnoho navchannia u zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhничної) osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 636 (2021) (Ukraine). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-p#Text> [in Ukrainian].
16. Pro orhanizatsiiu inklyuzyvnoho navchannia v zakladakh pozashkilnoi osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 779 (2021) (Ukraine). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-p#Text> [in Ukrainian].
17. Pro ratyfikatsiiu Konventsii pro prava osib z invalidnistiu i Fakultativnoho protokolu do nei. Zakon Ukrainy № 1767–VI (2016) (Ukraine). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17#Text> [in Ukrainian].
18. Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii rozvytku inklyuzyvnoho navchannia na period do 2029 r. ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii na 2024–2026 rr. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 527-r (2024) (Ukraine). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#Text> [in Ukrainian].

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЗВУКОВИМОВИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Галецька Юлія В'ячеславівна,

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

У статті описано результати дослідження сформованості звуковимови у старших дошкільників з порушеннями мовлення. Одним із ключових завдань мовленнєвого розвитку дошкільників є формування звукової культури мовлення, що включає чітку артикуляцію звуків, дотримання фонетичних і орфоепічних норм, розвиток мовленнєвого дихання, контроль сили голосу, темпу мовлення та фонематичного слуху. Основними причинами порушень звуковимови є фізіологічні чинники, патологічні зміни, а також мовленнєві порушення, зумовлені педагогічною занедбаністю або неправильним розвитком мовленнєвого апарату. У процесі дослідження визначено критерії оцінювання звуковимови: чіткість вимови, стан артикуляційної моторики та рівень розвитку фонематичного слуху. Було виділено три рівні сформованості звуковимови в дітей старшого дошкільного віку: високий, середній і низький. Для аналізу чіткості вимови застосовано методiku «Правильна вимова», для оцінювання артикуляційної моторики – методiku «Діагностика артикуляційної моторики», а рівень фонематичного слуху досліджувався за допомогою спеціальних парних малюнків. Результати показали, що 30% дошкільників мають високий рівень сформованості правильної звуковимови, 45% продемонстрували середній рівень, а у 25% дітей виявлено низький рівень. На основі отриманих даних визначено рівень розвитку звуковимови й артикуляційної моторики кожної дитини, що дозволило спланувати індивідуальну корекційну роботу для вдосконалення мовленнєвих навичок. Отримані результати використовувалися для створення мовленнєвого портрета дитини, що є важливим у логопедичній діяльності та розробленні навчально-корекційних програм. Діагностика засвідчила необхідність систематичної та цілеспрямованої корекційної роботи для покращення звуковимови більшості дітей старшого дошкільного віку. Особливий акцент має бути зроблений на автоматизацію складних звуків і забезпечення стабільності їх вимови в мовленнєвому потоці. Формування звукової культури мовлення ефективне за умови залучення дітей у різні види емоційно насиченої діяльності (навчально-мовленнєву, художньо-мовленнєву, ігрову), що націлені на закріплення звуковимови, розвиток фонематичного слуху й інтонаційної виразності мовлення.

Ключові слова: дошкільники, порушення мовлення, звуковимова, звукова культура мовлення.

Haletska Yuliya. Research on the state of formation of sound pronunciation in senior preschool children with speech disorders

The article describes the results of the study of the formation of sound pronunciation in older preschoolers with speech disorders. One of the main tasks of speech development of preschoolers is the formation of a sound culture of speech, which includes clear articulation of sounds, phonetic and orthoepic correctness of speech, speech breathing, voice strength, speech tempo, phonemic hearing. The main causes of incorrect pronunciation of sounds are the following categories of disorders: physiological; pathological disorders in children's speech as a result of pedagogical neglect; disorders caused by improper development of the speech-motor apparatus. The criteria and indicators of the study of sound pronunciation were determined: clarity of sound pronunciation, the state of articulatory motility and phonemic hearing. We determined the levels of formation of sound pronunciation in older preschool children: high, medium, low. To determine the clarity of sound pronunciation, the "Correct Pronunciation" method was chosen, to determine the levels of development of articulatory motility, the "Diagnosis of Articulatory motor skills" method was used, to study the levels of phonemic hearing, tasks were offered from special paired pictures. A high level of formation of correct sound pronunciation was shown by 30% of preschoolers, an average level was demonstrated by 45% of children, and a low level was demonstrated by 25% of preschoolers. Based on the obtained estimates, the level of formation of sound pronunciation and articulatory motor skills in the child was revealed, which made it possible to plan further individual work to improve speech skills. The results of these methods were used to create a speech portrait of the child, which is important in speech therapy work and during the formation of educational and correctional programs. The results of the diagnostics demonstrate the need for systematic and purposeful work to correct sound pronunciation in the majority of children of senior preschool age. Special attention should be paid to the automation of complex sounds and the stability of their pronunciation in the speech stream. The formation of a sound culture of speech is effective if children are involved in various types of emotionally rich activities (educational and speech, artistic and speech, game), which are aimed at consolidating sound pronunciation, developing phonemic hearing and intonational expressiveness of speech.

Key words: preschoolers, speech disorders, sound pronunciation, sound culture of speech.

Вступ. Дошкільний вік є періодом інтенсивного мовленнєвого розвитку й активного засвоєння навичок спілкування, що дозволяє дітям виражати свої думки та почуття за допомогою слова. Однак у деяких випадках процес формування звукової сторони мов-

лення може ускладнюватися. Дослідники відзначають, що в дітей із мовленнєвими порушеннями спостерігається неналежний розвиток функціональних мовленнєвих систем, обмежений активний словниковий запас, а також страх уживати слова, що містять складні для

вимови звуки. Водночас недоліки звукової сторони мовлення вважаються одними з найлегших порушень порівняно з іншими мовленнєвими відхиленнями.

Сучасні дослідження у сфері логопедії, розроблення ефективних методик та інноваційних підходів до корекції мовленнєвих порушень дозволяють значно покращити мовленнєвий розвиток дошкільників. Усунення цих труднощів на ранньому етапі є стратегічно важливим для гармонійного розвитку особистості дитини. Значущість цієї проблеми зумовлена нестачею надійних методичних інструментів, заснованих на сучасних наукових і емпіричних дослідженнях. Це підкреслює як теоретичну, так і практичну важливість вивчення структури, механізмів, форм і умов ефективної організації логопедичної корекції звуковимови в дітей старшого дошкільного віку. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку вивчали такі сучасні науковці, як А. Богуш, Л. Калмикова, Л. Трофименко, Є. Соботович та інші [1; 5; 8; 9].

Питання корекційної роботи з формування звукової культури мовлення досліджували українські вчені: Ю. Рібцун, К. Дяченко, М. Шеремет, О. Мілевська, В. Болба, Н. Гаврилова, С. Дарда, М. Лепетченко, І. Котлінська, О. Емолін, С. Подліна, А. Гончаренко, Л. Калмикова, Н. Гавриш та інші [2–7].

Матеріали та методи. У дослідження було залучено 20 дошкільників 5–6 років із порушеннями мовлення. Нами були визначені критерії для дослідження рівнів сформованості звуковимови в дошкільників (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії та показники визначення рівнів сформованості звуковимови

	Критерій	Показник
1.	Чіткість звуковимови	правильність і виразність вимови звуків
2.	Артикуляційна моторика	правильне виконання артикуляційної гімнастики
3.	Фонематичний слух	диференціювання звуків на слух

Ми визначили рівні сформованості звуковимови в дітей старшого дошкільного віку:

Високий рівень – дитина чітко та правильно вимовляє всі звуки рідної мови, без труднощів розрізняє на слух схожі за звучанням і артикуляцією звуки, легко визначає їхнє місце у слові. Рухи артикуляційної гімнастики виконує плавно, без напруження, у повному обсязі.

Середній рівень – дитина в основному правильно вимовляє звуки, але інколи допускає їх змішування; періодично виникають труднощі в розрізненні подібних звуків на слух. Рухи артикуляційної гімнастики виконуються, проте спостерігається їх уповільненість, напруженість або неналежна плавність.

Низький рівень – дитина має спотворену вимову окремих звуків, що суттєво впливає на правильність мовлення; не може диференціювати схожі звуки на слух; у процесі артикуляційних вправ спостерігаються тривалі пошуки правильної позиції, обмеженість рухів або взагалі невиконання завдань.

Окреслені критерії допомагають оцінити рівень сформованості звуковимови в дітей старшого дошкільного віку. Високий рівень свідчить про добре розвинені фонетико-фонематичні навички, тоді як середній і низький рівні вказують на необхідність подальшої корекційної роботи для вдосконалення мовленнєвих навичок. Для оцінювання чіткості звуковимови було застосовано методику «Правильна вимова», для вивчення рівня розвитку артикуляційної моторики – методику «Діагностика артикуляційної моторики». Дослідження фонематичного слуху проводилося за допомогою спеціальних парних малюнків відповідно до методичних рекомендацій В. Макарової.

Методика «Правильна вимова» спрямована на виявлення порушень у звуковимові та здатності диференціювати звуки, які є складними щодо артикуляції. Для цього використовувалися зображення предметів, назви яких починаються з основних приголосних звуків, або слова, запропоновані педагогом. Приклади слів: *сова, сіно, парасолька, чапля, шапка, жук, зебра, щука, чай, цибуля, рак, річка, дзига, лев, яблуко, павуга*. Дітям пропонувалося самостійно назвати предмети на зображеннях або повторити слова за логопедом.

Критерії оцінювання: 3 бали (високий рівень) – дитина чітко та правильно вимовляє всі звуки, безпомилково диференціює схожі звуки, правильно визначає їх положення у слові; 2 бали (середній рівень) – дитина здебільшого правильно вимовляє звуки, однак періодично плутає окремі з них; 1 бал (низький рівень) – спостерігається неправильна вимова окремих звуків, дитина не розрізняє подібні звуки на слух.

Методика «Діагностика артикуляційної моторики дошкільників» спрямована на визначення рівня розвитку артикуляційної моторики в дітей дошкільного віку. Дослідження проводилося за допомогою вправ артикуляційної гімнастики, зокрема: «Чистимо зуби ззовні», «Кулька», «Хом’ячок».

Критерії оцінювання: 3 бали (високий рівень) – дитина виконує всі вправи артикуляційної гімнастики правильно, без напруження й у повному обсязі; 2 бали (середній рівень) – рухи виконуються, однак із деякою уповільненістю або напруженням; 1 бал (низький рівень) – дитина довго шукає правильне положення органів артикуляції, виконує рухи частково або зовсім не може їх виконати.

Отримані результати дозволяють оцінити рівень сформованості артикуляційної моторики та звуковимови, що є важливим для подальшого планування індивідуальної роботи над мовленнєвими навичками. Дані цього дослідження використовуються для створення мовленнєвого портрета дитини, що є ключовим у логопедичній діяльності та в розробленні навчально-корекційних програм.

Рівень розвитку фонематичного слуху оцінювався за трибальною шкалою: 3 бали (високий рівень) – дитина безпомилково розрізняє всі звуки мовлення на слух; 2 бали (середній рівень) – періодично виникають труднощі в диференціації окремих звуків; 1 бал (низький рівень) – дитина не розрізняє схожі за звучанням звуки

(наприклад, слова «суп» – «зуб», «миска» – «мишка» сприймаються як однакові).

Також було проведено аналіз правильності та виразності звуковимови. Рівні сформованості звуковимови розподілилися таким чином: з високим рівнем 23% дітей; із середнім – 54%; з низьким – 23%.

Основні труднощі у звуковимові:

- проблеми із сонорними звуками – спостерігалася заміна [р] на [л], [л] на [в], [ш] на [с];
- м'якість звуків – деякі діти правильно вимовляли звуки лише в м'якій позиції. У дітей із низьким рівнем розвитку звуковимови звуки [р], [л], [ш] замінювалися як у твердій, так і в м'якій позиції;
- нестабільність вимови – у дітей із середнім рівнем звуковимови спостерігалася чіткість вимови у відокремлених словах (особливо у складах), але в мовленнєвому потоці звуки звучали нечітко та нестабільно;
- важкі для вимови звуки – деякі дошкільники відчували значні труднощі або не могли вимовляти звуки [ч], [щ], [ц];
- загальні порушення – понад 70% дітей стикалися із труднощами у вимові окремих звуків.

Рівні розвитку звуковимови: високий рівень – лише у 23% дітей, що свідчить про добре сформовану артикуляцію та звуковий аналіз; середній рівень – у 54% дітей, які демонструють нестабільність вимови звуків у мовленнєвому потоці, що потребує корекційної роботи; низький рівень – у 23% дошкільників, що супроводжується серйозними труднощами, зокрема порушеннями у вимові сонорних звуків, заміною твердих і м'яких звуків, а також нездатністю вимовляти окремі звуки ([ч], [щ], [ц]).

Для проведення корекційної роботи рекомендовано такі заходи:

1. Фонетичні вправи – спрямовані на автоматизацію вимови сонорних звуків ([р], [л], [ш]) з акцентом на їх правильне вживання в мовленнєвому потоці.
2. Ігрові методи – використання дидактичних ігор для розрізнення подібних звуків ([ш] – [с], [р] – [л]).
3. Робота над стабільністю вимови – вправи на повторення звуків і слів у контексті складних речень та зв'язного мовлення.
4. Корекція складних для вимови звуків ([ч], [щ], [ц]) – артикуляційна гімнастика для розвитку м'язів язика та губ.
5. Індивідуальний підхід – для дітей із низьким рівнем звуковимови розробляються індивідуальні програми корекційного навчання.

Дані діагностики підтверджують необхідність систематичної та цілеспрямованої корекційної роботи для більшості дітей старшого дошкільного віку. Особливу увагу варто приділити автоматизації складних звуків і забезпеченню їх стабільної вимови в мовленнєвому потоці.

Результати дослідження. У 32% дошкільників зафіксовано низький рівень розвитку рухів артикуляційного апарату, що створює труднощі у виконанні вправ артикуляційної гімнастики. У 35% дітей рівень середній – вони виконують рухи частково, припуска-

ються помилок, неточності. Високий рівень артикуляційної моторики продемонстрували 33% дошкільників, які без труднощів впоралися з усіма запропонованими вправами. Під час оцінювання здатності дітей розрізняти слова, схожі за звучанням, 25% дошкільників правильно вибрали всі відповідні картинки. У 56% дітей було зафіксовано 1–2 помилки, а 19% припустилися 2 і більше помилок.

Додатково було проведено методику «Відлуння» для визначення рівня слухового сприйняття та здатності відтворювати складові ряди в заданій послідовності. Логопед зачитував ряди складів (па-ба, та-да, но-га, па-па-ба, та-та-та, па-ба-па, та-та-та), а діти мали їх повторити. Результати дослідження показали, що 31% дітей правильно відтворили складові ряди в заданому темпі, 42% виконали завдання із труднощами або уповільненням, припустившись 1–2 помилок, а 27% допустили зміни в послідовності чи кількості складів, переставляли або замінювали звуки.

Для визначення загального рівня сформованості правильної звуковимови в дітей середнього дошкільного віку було розраховано середнє арифметичне. Як показано на рисунку 1, високий рівень продемонстрували 30% дошкільників, середній – 45%, а низький рівень сформованості правильної звуковимови зафіксовано у 25% дітей.

Висновки. Результати дослідження свідчать, що діти старшого дошкільного віку стикаються із труднощами в самостійному відтворенні слів зі складною складовою структурою, вимогою точної артикуляції та правильної звуковимови. Частина дітей не справляється із завданнями, пов'язаними з вимовою таких слів, що виявляється в характерних порушеннях: скороченні або пропуску складів, додаванні зайвих складів через включення голосних звуків, а також у спрощенні збігів приголосних. Аналіз звуковимови дозволив виявити типові помилки, серед яких: пом'якшена вимова приголосних, заміна шиплячих і свистячих звуків ([ш], [ж], [ч]) на [т] і [д], а також підміна шиплячих звуків ([ш], [ж], [ч], [щ]) свистя-

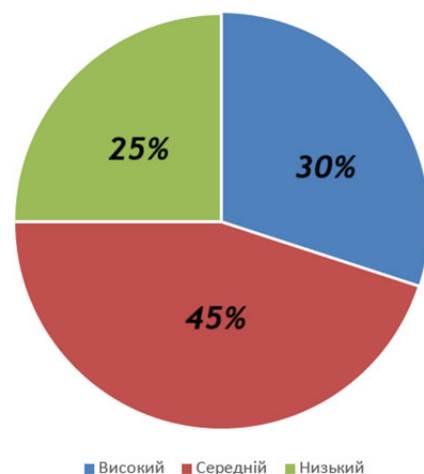


Рис. 1. Дослідження звуковимови в дітей 5–6 років із порушеннями мовлення

чими ([з], [ц]). Обстеження артикуляційного апарату показало неналежну виразність і чіткість рухів, що додатково ускладнює мовленнєву діяльність дітей. Отже, дошкільники цієї групи потребують спеціальної корекційної роботи для вдосконалення звуковимови. Загальний рівень розвитку мовлення залишається

неналежним, що вказує на необхідність систематичних занять, спрямованих на формування правильної звукової культури мовлення. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення експериментальної програми для покращення звукової культури мовлення в дітей старшого дошкільного віку.

Література:

1. Богуш А. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Київ : УЗМН, 1997. 109 с.
2. Болба В. Логопедична скарбничка : матеріали для формування правильної вимови звуків [л] – [л'], [р] – [р'], [ш], [ж], [ч]. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 144 с.
3. Гаврилова Н. Система корекції порушень фонетичного боку мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія» : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. № 27. С. 37–44.
4. Дарда С. Корекційні заняття з логопедії в ДНЗ : у 2 ч. Ч. 1. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 336 с.
5. Калмикова Л. Формування в дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 384 с.
6. Мілевська О. Діагностичний інструментарій у роботі логопеда : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ІВД, 2009. 50 с.
7. Рібцун Ю. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. Київ : Кафедра, 2013. 284 с.
8. Соботович Є. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії* : збірник наукових праць. Вип. 1. Київ : Актуальна освіта, 2004. С. 7–35.
9. Трофименко Л. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с.

References:

1. Bohush, A. (1997). Vytoky movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Origins of speech development in preschool children]. Kyiv: UZMN, 109 p. [in Ukrainian]
2. Bolba, V. (2017). Lohopedychna skarbnychka: materialy dlia formuvannia pravylnoi vymovy zvukiv [l] – [l'], [r] – [r'], [sh], [zh], [ch] [Speech therapy piggy bank: materials for forming the correct pronunciation of sounds]. Ternopil: Mandrivets, 144 p. [in Ukrainian]
3. Havrylova, N. (2014). Systema korektsii porushen fonetychnoho boku movlennia [System for correcting phonetic speech disorders]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova – Scientific journal of the National Polytechnic University named after M.P. Dragomanov*. Serii 19 “Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia”: zbirnyk naukovykh prats. Kyiv: NPU imeni M.P. Dragomanova, № 27, pp. 37–44 [in Ukrainian]
4. Darda, S. (2017). Korektsiini zaniattia z lohopedii v DNZ [Correctional speech therapy classes]. U 2 chastynakh. Chastyna 1. Ternopil: Mandrivets, 336 p. [in Ukrainian]
5. Kalmykova, L. (2016). Formuvannia u ditei starshoho doshkilnoho viku movlennievoi diialnosti: diahnostryko-rozvyvalnyi kompleks [Formation of speech activity in children of senior preschool age]. Navch.-metod. posib. Kyiv: Vydavnychy dim “Slovo”, 384 p. [in Ukrainian]
6. Milevska, O. (2009). Diahnostychnyi instrumentarii v roboti lohopedi [Diagnostic tools in the work of a speech therapist]. Navchalno-metodychnyi posibnyk. Kamianets-Podilskyi: IVD, 50 p. [in Ukrainian]
7. Ribtsun, Y. (2013). Korektsiina robota z rozvytku movlennia ditei piatoho roku zhyttia iz fonetyko-fonematychnym nedorozvytkom movlennia [Correctional work on the development of speech in children of the fifth year of life with phonetic-phonematic speech underdevelopment]. Prohramno-metodychnyi kompleks. Kyiv: Kafedra, 284 p. [in Ukrainian]
8. Sobotovych, Y. (2004). Psykholinhvistychna periodyzatsiia movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Psycholinguistic periodization of speech development of preschool children]. *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii – Theory and practice of modern speech therapy*. Zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 1. Kyiv: Aktualna osvita, pp. 7–35 [in Ukrainian]
9. Trofymenko, L. (2013). Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku iz ZNM [Correctional training for the development of speech of older preschool children with general speech underdevelopment]. Prohramno-metodychnyi kompleks, 108 p. [in Ukrainian]

РОЗВИТОК НАВИЧОК ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ В ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ

Кіріллова Анна Олександрівна,

викладач кафедри спеціальної освіти

КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

ORCID ID: 0000-0002-4641-5266

У статті досліджено процес формування навичок просторового орієнтування в дітей із легкими інтелектуальними порушеннями. Навички просторового орієнтування відіграють важливу роль у навчанні й адаптації дитини. Їх розвиток сприяє сенсорній інтеграції, покращенню соціально-побутової адаптації та підготовці до шкільного навчання. Формування навичок просторового орієнтування в дітей із порушенням інтелекту відбувається за тими ж етапами, що й у дітей зі звичайним розвитком, проте має свої особливості через затримку розвитку когнітивних і сенсомоторних функцій.

У статті детально розглянуто різні етапи формування просторових уявлень. Перший етап – орієнтування у власному тілі, під час якого дитина засвоює поняття «угору», «униз», «праворуч», «ліворуч», що є базовими для подальшого розвитку просторових навичок. Наступні етапи включають орієнтування в напрямках простору, а також розуміння відношень між предметами, як-от «між», «перед», «за». Особлива увага приділяється орієнтації на площині, де дитина вчиться розмішувати предмети на аркуші паперу та розпізнавати двовимірні просторові відношення.

Значення роботи із просторовим орієнтуванням зростає у зв'язку з потребою в соціальній адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями. У статті акцентовано на важливості використання ігор, які можуть полегшити цей процес, допомогти дітям активно переміщатися у просторі, заплікувати очі під час виконання завдань, вербально позначати просторові відношення. Підходи до роботи із просторовим орієнтуванням включають розвивальні ігри, естафети та завдання з рухом, які спрямовані на стимулювання вищих психічних процесів – мислення, пам'яті, мовлення, і, у результаті, покращення сенсорної та моторної інтеграції.

Особливості інтелектуального розвитку цих дітей ускладнюють засвоєння просторових навичок у визначені терміни. Поступове ускладнення завдань дозволяє дітям проходити від елементарних вправ до складніших форм просторового орієнтування, що розширює їхній життєвий досвід. Автори зазначають, що формування просторових уявлень є базисом для подальшого успішного навчання та соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями. Досягнення цієї мети можливе за умови активної участі дітей у корекційній роботі з фокусом на практичні навички.

Ключові слова: просторове орієнтування, інтелектуальні порушення, сенсорна інтеграція, соціальна адаптація, корекційна робота, пізнавальні навички.

Kirillova Anna. Development of spatial orientation skills in children with mild intellectual disability

The article examines the process of developing spatial orientation skills in children with mild intellectual disabilities. Spatial orientation skills play a crucial role in children's learning and adaptation processes. Developing these skills promotes sensory integration, enhances social and daily life adaptation, and prepares children for academic learning. For children with intellectual impairments, the development of spatial orientation skills follows similar stages as in typically developing children but includes specific adaptations due to delayed cognitive and sensorimotor functions.

The article provides a detailed overview of the stages in developing spatial awareness. The first stage involves body schema orientation, where children learn basic concepts like “up”, “down”, “left”, and “right”, which are foundational for further spatial skills. The next stages involve orienting in spatial directions and understanding relationships between objects, such as “between”, “in front of”, and “behind”. Special attention is given to planar orientation, where children learn to position objects on paper and recognize two-dimensional spatial relationships.

The importance of spatial orientation work grows with the need for social adaptation among children with intellectual disabilities. The article emphasizes the value of using games that facilitate this development, helping children move actively in space, complete tasks with their eyes closed, and verbally identify spatial relationships. Approaches to spatial orientation include educational games, relay races, and movement exercises that stimulate higher mental processes – thinking, memory, and language – ultimately improving sensory and motor integration.

The intellectual development characteristics of these children make it more challenging to acquire spatial skills within standard timeframes. Gradual task progression allows children to move from simple exercises to more complex forms of spatial orientation, expanding their life experiences. The authors highlight that forming spatial awareness is fundamental for further successful learning and social adaptation in children with intellectual disabilities. Achieving this goal is possible through children's active involvement in corrective work focused on practical skill development.

Key words: spatial orientation, intellectual disabilities, sensory integration, social adaptation, corrective work, cognitive skills.

Вступ. Важливе місце у процесі реалізації завдань Базового компоненту дошкільної освіти України належить роботі над формуванням навичок просторової орієнтації. Це передбачається освітнім напрямом «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» (дитина співвід-

носить за розміром/формою/розташуванням предмети, правильно називає та визначає просторові напрямки тощо). Дана робота продовжується і в період шкільного навчання. Особливо значущий цей вектор роботи в навчанні дітей з інтелектуальним порушенням лег-

кого ступеня, що й передбачається Типовими освітніми програмами для учнів з інтелектуальними порушеннями (наприклад, завдання 1 класу: сформувати в учнів кількісні, просторові та часові уявлення, навчити креслити прямі лінії, відрізки, будувати прості геометричні фігури, розпізнавати їхні властивості).

У разі порушення інтелекту легкого ступеня рівень IQ коливається від 70 до 50 одиниць [1, с. 16; 12, с. 4]. Дана група дітей характеризується повільністю темпу сприймання й осмислення інформації, низьким рівнем функціонування аналітико-синтетичної діяльності, низьким рівнем зацікавленості в навколишньому, уповільненим темпом формування мовлення тощо [11, с. 284; 3, с. 83–84]. Порушенню навичок просторового орієнтування належить не останнє місце серед труднощів дітей. Проте за організації корекційної роботи можна сформувати визначений освітній рівень дитини.

Матеріали та методи. Для аналізу та висвітлення питання в нашому дослідженні використано теоретичний метод (аналіз науково-методичної літератури, сучасних наукових досліджень зіставлення наукових поглядів у педагогічній і психологічній царині).

Результати дослідження. Свої наукові напрацювання проблемі просторового орієнтування присвятила низка вчених, зокрема, розглянутий аспект розвитку даної навички в дітей з інтелектуальним порушенням вивчали О. Виноградова, Б. Зейгарник, О. Лурія, І. Омелянович, Н. Парамонова, М. Певзнер, Н. Стадненко, Є. Соколова й інші.

Отже, просторове орієнтування (далі – ПО) – діяльність, яка охоплює низку операцій (перцептивні, рухові та розумові), що спрямовані на виявлення й оперування просторовими ознаками навколишньої дійсності [7, с. 349]. Дане поняття використовується для аспектів орієнтування в собі, інших, різних предметах, орієнтування на місцевості та в умовах обмеженого простору. На думку А. Савицького, просторове орієнтування включає в себе ознаки предметів (форма, величина) та відношення (напрямки, положення, віддаленість) [10, с. 305]. Окрім того, в основі опанування навичок просторового орієнтування лежить спільна діяльність кінетичного, дотикового, зорового, слухового та нюхового аналізаторів. Окрім того опанування просторових уявлень є чинником сенсорної інтеграції [2, с. 145].

У дітей із порушенням інтелекту легкого ступеня розвиток навичок ПО підпорядкований аналогічним закономірностям, що й у нормотипових, але має своєрідний перебіг, що зумовлюється особливостями психофізичного розвитку. Важливість корекції даних навичок у дітей з інтелектуальним порушенням полягає в тому, що вони лежать в основі соціально-побутової адаптації та підготовки до шкільного навчання. А їхні порушення можуть виражатися у викривленому перебігу всіх видів діяльності (зображувальної, конструктивної, ігрової, навчальної (труднощі сканування тексту, порушення процесу читання та письма, лічби тощо) та трудової) [7, с. 346–356; 9, с. 32–36; 10, с. 305].

При народженні ми не можемо відмітити здатності сприймати простір у дитини (незалежно від наявного порушення інтелектуальної здібності). Проте на кінець першого місяця життя розвивається здатність пізнавати простір (фіксація очима предмета на відстані 1–1,5 м). Поступово дитина вчиться фіксувати погляд на предметах, що рухаються (брязкальця), та на діях дорослих. Водночас вона вчиться рухати головою. Хоч це сприймання простору ще не є диференційованим, адже дитина не визначає відстань (тягнеться до предметів, які розташовані занадто далеко від неї), але це базис для подальшого опанування ПО. Поступово навичок у дитини стає більше: у 6–12 місяців дитина починає сидіти, ходити, стежити за вертикально розміщеними предметами тощо [2, с. 147].

Психологами та фізіологами (Б. Ананьєв, Л. Леушина, Г. Люблінська, О. Рибалко) доведено, що чуттєве освоєння простору дитиною відбувається в напрямі абстрагування від власного тіла та проходить декілька етапів опанування:

- 1) орієнтація у схемі тіла (верх/угорі – де голова, низ/унизу – де ноги);
- 2) орієнтація за межами власного тіла (точка відліку – власне тіло);
- 3) система відліку «від інших предметів» (абстрагування від власного тіла) [7, с. 350].

Т. Мусейібовою зазначається, що система роботи з розвитку просторових уявлень має організовуватись у чітко визначеній послідовності та починатись ще в дошкільному віці:

- 1) орієнтування у схемі власного тіла;
- 2) орієнтування на основних об'єктах, виділення боків предмета (передній, тильний, нижній, боковий, верхній);
- 3) словесне позначення основних просторових напрямків (уперед, назад, угору, униз, управо, уліво);
- 4) визначення місцезнаходження предмета щодо себе;
- 5) визначення свого місцезнаходження щодо інших предметів;
- 6) визначення місцезнаходження предметів щодо один до одного;
- 7) визначення просторового розміщення об'єктів під час орієнтування на площині (двовимірний простір); визначення місцезнаходження предметів щодо один до одного та площини [5, с. 51–52].

Із цього висновуємо, що до кінця дошкільного періоду дитина має опанувати:

- 1) способи розчленованого сприйняття площини аркуша, парти, малюнка тощо;
- 2) елементарні способи аналізу простору (обмеженого);
- 3) уміння діяти в межах сприйнятої площини;
- 4) уміння сприймати «малий» простір і діяти в його межах (за К. Щербаковою) [8, с. 148].

Натомість І. Омелянович пояснює, що розвиток навичок ПО може відбуватися в дещо іншій послідовності (проте автор говорить про роботу в період шкільного навчання):

1. Орієнтування у схемі власного тіла.

Даний етап необхідний дитині для того, щоб почати опановувати систему відліку в рамках ПО. І найлегшою та першою є система власного тіла, тобто орієнтація за типом «на собі». Насамперед вона допомагає засвоїти низку таких понять: попереду/позаду, угорі/унизу, праворуч/ліворуч. Саме ця система слугує базисом для подальшого формування більш складних видів ПО. Тому робота починається з формування уявлень про симетричні частини тіла (ліві та праві), після цього верхні та нижні, а потім передні та задні [9]. Проте перед початком орієнтації у власному тілі дитина повинна розуміти назву, яку має та чи та частина тіла.

Зазначимо, що досить важливим етапом, який відмічається всіма науковцями, є робота над закріпленням навички визначати та називати праву та ліву руки. У корекційній роботі з дітьми з інтелектуальним порушенням необхідно робити акцент на тому, що ми всі предмети беремо самою правою рукою (за умови, що дитина не шульга), викладаємо їх зліва направо. А для запобігання закріпленню неправильної звички краще уникати роботи, коли діти сидять один проти одного чи по колу, це збиватиме їх і порушуватиме однорідність у сприйнятті простору [6, с. 97].

2. Орієнтування в напрямках простору.

Успішність опанування навичок даного етапу буде залежати від результатів роботи із засвоєння «чуттєвої системи відліку» (1 етап роботи). Після цього починає функціонувати інша система відліку – вербальна.

Досить тривалий проміжок часу дитина ще буде співвідносити напрямок простору з якоюсь частиною власного тіла (наприклад, угорі – там, де моя голова тощо).

3. Орієнтування у відношеннях між предметами.

Для опанування навичок цього етапу дитині пропонується визначити місцезнаходження предмета. Завдання можуть ускладнюватись декількома просторовими характеристиками (наприклад, мишка за чашкою, мишка між чашкою та ложкою). Для правильного оцінювання відношень між предметами необхідно обов'язково використовувати вербальне позначення.

4. Орієнтування у просторових ознаках (розмір, форма, величина) [9].

Дослідження Т. Мусейібової доводять, що засвоєння знань про розмір, форму та величину предметів для дітей є не таким складним завданням, як засвоєння просторових відношень [6, с. 101].

5. Орієнтування у двовимірному просторі (на площині аркуша паперу) [9].

Робота з формування навичок ПО потребує від спеціаліста дотримання визначених етапів роботи з дітьми з порушенням інтелекту, як-от:

1) аналіз і синтез просторових ознак (з орієнтацією на практичну діяльність дитини та з опорою на зоровий аналізатор);

2) вербалізація доступних просторових уявлень;

3) формування більш узагальнених уявлень про простір, умінь визначати напрямок щодо інших людей і предметів [2, с. 147–148].

Також у процесі роботи фахівець має передбачати поступове ускладнення пропонованих дитині завдань:

1) поступове збільшення кількості варіантів просторових відношень між предметами;

2) підвищення точності розрізнення просторових відношень дітьми та позначення їх відповідними термінами;

3) перехід від простого розпізнавання до самостійного відтворення просторових відношень на предметах (зокрема, між суб'єктом і навколишніми об'єктами);

4) перехід від орієнтування у спеціально організованому навчальному середовищі до орієнтування в навколишньому просторі;

5) зміна способів орієнтування у просторовому розміщенні предметів;

6) перехід від безпосереднього сприймання та діючого відтворення просторових відношень до осмислення їхньої логіки;

7) збільшення ступеня узагальнення знань дітей про конкретні просторові відношення;

8) перехід від визначення місцезнаходження предмета щодо інших об'єктів до визначення їх розташування щодо один до одного [4, с. 38].

Усіх вищезазначених цілей і етапів у роботі з дітьми з порушенням інтелекту можна досягти за допомогою організації активної діяльності спільно з дитиною, цілеспрямованого спостереження, перегляду й обговорення наочного матеріалу (картинки, таблиці тощо), пояснень і вказівок, дидактичних ігор і вправ.

Зважаючи на те, що робота з формування навичок ПО досить складна та не дуже цікава для будь-якої дитини, фахівцями робиться акцент на дидактичних іграх, які можуть бути об'єднані в такі блоки:

1) ігри з активним пересуванням у просторі;

2) ігри з активним пересуванням у просторі (із заплученими очима);

3) ігри, які передбачають вербальне позначення просторових відношень;

4) ігри на орієнтування в обмеженому просторі;

5) ігри на відтворення складної форми предметів [4, с. 39].

Також у корекційній роботі спеціалістами часто використовуються змагання й естафети (рух із предметами, рух у заданому напрямку та певним чином, рух до визначеної цілі, рух з визначеною метою тощо).

Висновки. Отже, у дітей із порушенням інтелекту найбільш несформованими є вищі психічні процеси (мислення, пам'ять і мовлення) та спостерігається своєрідний перебіг формування та розвитку уваги, сприймання та відчуттів, що ускладнює процес опанування знань, умінь і навичок у нормативні терміни та на рівні, визначеному програмовими вимогами державних стандартів дошкільної та шкільної освіти. Саме визначені вище особливості даної категорії осіб є перепорою у процесі опанування дітьми навичок просторового орієнтування, що є базисним компонентом для вдалої сенсорної інтеграції, формування соціально-побутової адаптації та підготовки дитини до успішного шкільного навчання. Запорукою формування в дітей із порушен-

ням інтелекту навичок ПО є використання фахівцями в корекційній діяльності різноманітних ігор, цілеспрямованих спостережень, вправ, які покликані збагатити

життєвий досвід дитини, і не лише їх запровадження в педагогічну практику, а й постійне застосування набутих знань у побуті.

Література:

1. Антоненко І., Кіріллова А. Дизонтогенез психічного розвитку: у схемах, таблицях і презентаціях. Запоріжжя, 2023. 136 с.
2. Березовська Л. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку : навчальний посібник. Івано-Франківськ, 2022. 252 с.
3. Бочелюк В., Турубарова А. Психологія людини з обмеженими можливостями : навчальний посібник. Київ, 2011. 264 с.
4. Дорошенко Т., Мацько В. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень : навчальний посібник. Кременчук, 2019. 96 с.
5. Сазонова А. Загальнотеоретичні основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку : навчальний посібник. Київ, 2010. 244 с.
6. Іщенко Л. Педагогічні технології супроводження процесу формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку : навчальний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта». Умань, 2013. 149 с.
7. Кішук Н. Психологічні аспекти розробки педагогічних програмних засобів для розвитку просторової орієнтації молодших школярів. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. 2013. Вип. 19. С. 346–356.
8. Щербак К. Методика формування елементів математики в дошкільників : навчальний посібник для студентів спеціальності «Дошкільне виховання» ВНЗ III, IV рівня акредитації. Київ, 2011. 261 с.
9. Омелянович І. Розвиток просторового орієнтування в першокласників з інтелектуальною недостатністю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2016. Вип. 32 (2). С. 32–36.
10. Савицький А. Особливості просторового орієнтування дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 4. С. 303–313.
11. Спеціальна педагогіка : навчальний посібник для вищих навчальних закладів / О. Мартинчук та ін. Київ, 2017. 364 с.
12. Трикоз С. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків, 2018. 40 с.

References:

1. Antonenko, I., Kirillova, A. (2023). Dysonthogenesis of psychichnoho rozvytku: v skhemakh, tablytsiakh i prezentatsiakh [Dysontogenesis of mental development: In schemes, tables, and presentations]. Zaporizhzhia. 136 p. [in Ukrainian].
2. Berezovska, L. (2022). Teoriia ta metodyka formuvannia elementarnykh matematychnykh uiavlen u ditei doshkilnoho viku: navchalnyi posibnyk [Theory and methodology of forming elementary mathematical concepts in preschool children: A textbook]. Ivano-Frankivsk. 252 p. [in Ukrainian].
3. Bocheliuk, V., Turubarova, A. (2011). Psykholohiia liudyny z obmezhenymy mozhlyvostiamy. Navch. posib. [Psychology of a person with disabilities: A textbook]. Kyiv. 264 p. [in Ukrainian].
4. Doroshenko, T., Matsko, V. (2019). Teoriia ta metodyka formuvannia elementarnykh matematychnykh uiavlen. Navchalnyi posibnyk [Theory and methodology of forming elementary mathematical concepts. A textbook]. Kremenchuk. 96 p. [in Ukrainian].
5. Sazonova, A. (2010). Zahalnoteoretychni osnovy pryrodnycho-matematychnoi osvity ditei doshkilnoho viku. Navch. posib. [General theoretical foundations of natural and mathematical education for preschool children. A textbook]. Kyiv. 244 p. [in Ukrainian].
6. Ishchenko, L. (2013). Pedahohichni tekhnolohii suprovodzhennia protsesu formuvannia elementarnykh matematychnykh uiavlen u ditei doshkilnoho viku: navchalnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnosti "Doshkilna osvita" [Pedagogical technologies for supporting the process of forming elementary mathematical concepts in preschool children: A textbook for students specializing in "Preschool Education"]. Uman. 149 p. [in Ukrainian].
7. Kishchuk, N. (2013). Psykholohichni aspekty rozrobky pedahohichnykh prohramnykh zasobiv dlia rozvytku prostorovoii oriiientatsii molodshykh shkoliariv [Psychological aspects of developing pedagogical software tools for improving spatial orientation in primary school students]. *Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Problemy suchasnoi psykholohii – Collection of Scientific Works of K-PNU named after Ivan Ohienko, H.S. Kostiuk Institute of Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Problems of Modern Psychology*. Vol. 19. pp. 346–356 [in Ukrainian].
8. Shcherbakova, K. (2011). Metodyka formuvannia elementiv matematyky v doshkilnykiv. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnosti "Doshkilne vykhovannia" VNZ III, IV rivnia akredytatsii [Methodology for developing mathematical elements in preschoolers. A textbook for students of the "Preschool Education" specialty at higher education institutions of III and IV accreditation levels]. Kyiv. 261 p. [in Ukrainian].
9. Omelianovych, I. (2016). Rozvytok prostorovoho oriiientuvannia u pershoklasnykiv z intelektualnoiu nedostatnistiu [Development of spatial orientation in first-graders with intellectual disabilities]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova*. Seriiia 19 "Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia" –

Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 19 “Correctional Pedagogy and Special Psychology”. Vol. 32 (2). pp. 32–36 [in Ukrainian].

10. Savitskyi, A. (2014). Osoblyvosti prostorovoho orientuvannia ditei molodshoho shkilnoho viku z syndromom Dauna [Features of spatial orientation in primary school children with Down syndrome]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky – Current Issues of Correctional Education. Pedagogical Sciences*. Vol. (4). pp. 303–313 [in Ukrainian].

11. Martynchuk, O., Marunenko, I., Lutsko, K., et al. (2017). Spetsialna pedahohika: Navchalnyi posibnyk dlia vyshchykh navchalnykh zakladiv [Special pedagogy. A textbook for higher educational institutions]. Kyiv. 364 p. [in Ukrainian].

12. Trykoz, S. (2018). Dytyna z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [A child with intellectual developmental disorders]. Kharkiv. 40 p. [in Ukrainian].

ІННОВАЦІЙНІ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Лешій Наталія Петрівна,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти і реабілітації

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID: 0000-0002-8843-7156

Research ID: G-7165-2019

У статті розглянуто роль інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку мовлення учнів із порушеннями слуху. На основі аналізу сучасних досліджень визначено ефективність використання мультимедійних програм, мобільних додатків, онлайн-ігор, систем розпізнавання та синтезу мовлення, а також інтерактивних платформ у логопедичній практиці. Особливу увагу приділено адаптації змісту логопедичних занять до індивідуальних потреб учнів, інтеграції ігрових елементів і динамічної візуалізації, що підвищують мотивацію та якість логопедичної роботи. Розглянуто функціональні можливості спеціалізованих додатків, як-от Connect by BeWarned, JABtalk, Live Transcribe та RHVoice, що забезпечують інтерактивність, індивідуальність, доступність і ефективність розвитку вимовної сторони мовлення в учнів з порушеннями слуху. Представлено результати впровадження інноваційних та ігрових методів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у логопедичну роботу з учнями з порушеннями слуху 1–2 класів. Технології забезпечували інтерактивність, ігровий формат і доступність матеріалу, полегшували логопедичну роботу з розвитку мовлення та комунікативних навичок. Установлено, що використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє вдосконаленню вимовної сторони мовлення, формуванню правильного мовленнєвого ритму й інтонації, а також розвитку слухового сприйняття. Результати дослідження підтвердили, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, диференційованого підходу, а також використання ігрових методів і форм у логопедичній роботі сприяло суттєвому покращенню мовленнєвих навичок і загальної ефективності навчання учнів із порушеннями слуху. Отже, інтеграція інноваційних технологій у роботу з дітьми з порушеннями слуху є перспективним напрямом, що значно підвищує ефективність корекції мовлення, позитивно впливає на формування комунікативних навичок і мотивацію до навчання.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, порушення слуху, інноваційні та інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні платформи, індивідуальний підхід, ігрові методи.

Leshchi Nataliia. Innovative and information and communication technologies in speech development of students with hearing disorders

The article considers the role of innovative and information and communication technologies in the development of speech of students with hearing impairments. Based on the analysis of modern research, the effectiveness of using multimedia programs, mobile applications, online games, speech recognition and synthesis systems, as well as interactive platforms in speech therapy practice is determined. Particular attention is paid to adapting the content of speech therapy classes to the individual needs of students, integrating game elements and dynamic visualization, which increase the motivation and quality of speech therapy work. The functional capabilities of specialized applications, such as Connect by BeWarned, JABtalk, Live Transcribe and RHVoice, are considered, which ensure interactivity, individuality, accessibility and effectiveness of the development of the pronunciation side of speech in students with hearing impairments. The results of the implementation of innovative and game methods using ICT in speech therapy work with students of grades 1–2 with hearing impairments is presented. The technologies provided interactivity, a game format and accessibility of the material, facilitating speech therapy work on the development of speech and communication skills. It was found that the use of ICT contributes to the improvement of the pronunciation side of speech, the formation of the correct speech rhythm and intonation, as well as the development of auditory perception. The results of the study confirmed that the introduction of information and communication technologies, a differentiated approach, as well as the use of game methods and forms in speech therapy work contributed to a significant improvement in speech skills and the overall effectiveness of teaching students with hearing impairments. Thus, the integration of innovative technologies in working with children with hearing impairments is a promising direction, which significantly increases the effectiveness of speech correction, has a positive effect on the formation of communicative skills and motivation for learning.

Key words: speech development, hearing impairment, innovative and information and communication technologies, multimedia platforms, individual approach, game methods.

Вступ. Зростання кількості дітей із порушеннями слуху, яке спостерігається останніми роками, та стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій висувають нагальну потребу в удосконаленні традиційних підходів до корекційно-логопедичної роботи. Як зазначають учені (С. Литовченко, О. Таранченко, Л. Томчук та інші), діти з порушеннями слуху стикаються із численними труднощами під час формування

правильної вимови, розвитку слухового сприйняття та становлення комунікативних навичок [6; 7]. С. Кульбіда та С. Литовченко наголошують, що ці труднощі не лише ускладнюють процес навчання, а й значно впливають на їхню здатність до самостійного функціонування в суспільстві та подальшої інтеграції в соціокультурне середовище [4]. У таких умовах важливими стають розроблення та впровадження інноваційних методів і засо-

бів корекції та навчання, що базуються на сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях (далі – ІКТ), які здатні задовольнити індивідуальні потреби кожного учня, сприяти покращенню мовленнєвого розвитку та підтримувати мотивацію до навчання.

Матеріали та методи. У процесі дослідження використовувались такі методи, як аналіз науково-методичної літератури із проблеми розвитку мовлення учнів із порушеннями слуху; інтерактивні методи, інформаційно-комунікаційні технології, зокрема технології розпізнавання та синтезу мовлення, мультимедійні платформи, мобільні додатки для розвитку мовлення, ігрові й аудіовізуальні технології. Дослідження було засновано на використанні диференційованого підходу, логопедичних методик та ігрових методів розвитку мовлення.

Результати дослідження. Аналіз сучасних досліджень (В. Жук, О. Ковальчук, С. Нетьосов та інші) показав, що інноваційні технології розвитку мовлення в учнів із порушеннями слуху охоплюють широкий спектр сучасних ІКТ, а також прогресивних методів і інструментів, які спрямовані на вдосконалення комунікативних навичок і всебічний мовленнєвий розвиток [2; 3]. До таких технологій належать мультимедійні програми, мобільні додатки, системи розпізнавання та синтезу мовлення й інтерактивні платформи для навчання [5]. Вони забезпечують індивідуалізований підхід, адаптують навчальні матеріали до специфічних потреб учнів.

Коротко схарактеризуємо основні з них. Так, інтерактивні уроки, відеоматеріали із жестовою мовою, мультимедійні книги та навчальні відеоігри полегшують сприйняття інформації, сприяють активному вивченню матеріалу. Сучасні технології розпізнавання й аналізу мови забезпечують широкий спектр можливостей для розвитку мовлення. Вони дозволяють отримувати зворотний зв'язок щодо вимови, створювати субтитри, використовувати жестову мову для комунікації й оцінювати правильність вимови через інтерактивні програми. Системи звукового аналізу допомагають виявляти проблеми у вимові та пропонують індивідуальні підходи до корекції. Окрім того, використання аудіозаписів, аудіокниг і аудіоуроків сприяє покращенню аудитивної уваги та сприйняття мовлення, що робить процес навчання більш ефективним і доступним [3].

Окремо варто зазначити, що останніми роками з'явилося кілька україномовних спеціалізованих мобільних додатків, розроблених для розвитку мовлення та покращення комунікації дітей з порушенням слуху. Це Connect by BeWarned – безкоштовний додаток, який допомагає людям із втратою слуху спілкуватися з тими, хто чує. Він перетворює усну мову на текст і навпаки, що може бути корисним для розвитку мовлення в дітей із порушеннями слуху. Безкоштовний додаток JABtalk також призначений для налагодження комунікації зі школярами, які мають порушення слуху. Дитина може пояснити свої думки і потреби за допомогою відповідних зображень і понять на екрані смартфона. Онлайн-програма Live Transcribe – транскрибує звукові повідомлення та виводить їх на екран у вигляді тексту,

що також можна ефективно використовувати в логопедичній роботі [5].

Корисною є функція синтезу мовлення від Google, яка дозволяє озвучувати текст на екрані українською мовою, що допомагає дітям з порушеннями слуху у сприйнятті мовлення. Набуває популярності спеціально розроблений синтезатор українського мовлення RHVoice, розроблений для середовища Windows і Android, він озвучує україномовні інтерфейси і тексти, що полегшує сприйняття інформації дітям із порушеннями слуху [8]. Ці додатки забезпечують доступність навчального матеріалу, сприяють розвитку вимовної сторони мовлення, покращують комунікативні навички та можуть ефективно застосовуватись в логопедичній практиці.

С. Нетьосов зазначає, що використання ІКТ сприяє полегшенню процесу формування мовленнєвих навичок, стимулює інтерес до навчання та підвищує активність учнів. Окрім того, інноваційні рішення дозволяють активізувати пізнавальну діяльність, розвивати слухове сприйняття, формувати правильну артикуляцію й інтонаційну виразність. Завдяки інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в логопедичну роботу діти з порушеннями слуху отримують більше можливостей для інтерактивного, ефективного і комфортного засвоєння знань і розвитку мовленнєвих умінь [5].

На думку В. Жука, інноваційні підходи та технології є ефективним доповненням до традиційних методів навчання дітей із порушеннями слуху. Вони сприяють підвищенню доступності й ефективності корекційно-розвиткової роботи, забезпечують реалізацію диференційованих методів у формуванні вимовної сторони мовлення [2].

Практика показує, що формування артикуляції та корекція мовленнєвих порушень у дітей із порушеннями слуху потребують систематичних занять, значних зусиль і часу. Це часто знижує пізнавальний інтерес учнів, викликає втому та небажання відвідувати заняття. Для залучення учнів і підтримки їхнього інтересу до розвитку мовлення та навчання взагалі необхідно впроваджувати нестандартні методи, індивідуальні корекційні програми та нові прийоми роботи.

У результаті проведеного аналізу праць С. Губар, С. Кульбиди, О. Таранченко й інших дослідників можна дійти висновку, що учні з порушеннями слуху часто стикаються із труднощами, які проявляються у зниженій здатності до концентрації уваги, обмеженому обсязі та тривалості запам'ятовування, емоційній нестабільності та слабкій навчальній мотивації. Ці особливості зумовлюють необхідність адаптації освітнього процесу, щоб забезпечити його ефективність і доступність. Зокрема, доцільно використовувати динамічну візуалізацію, яка сприяє більшому залученню учнів у навчальний процес, а також інтегрувати ігрові елементи [1; 4]. О. Таранченко акцентує увагу на тому, що ігрова форма подачі матеріалу не лише підвищує інтерес до навчання, а й стимулює когнітивну активність, формує позитивне емоційне тло і забезпечує кращу інтеграцію нових знань у практичну діяльність учнів. Такі методи сприяють розвитку ключових навчальних навичок,

розширенню словникового запасу та стимулюванню бажання дітей до самовираження через мовлення [6].

Дослідження О. Ковальчук, С. Нетьосова й інших показують, що використання ІКТ стимулює інтерес учнів, підвищує їхню мотивацію та якість навчання, водночас зберігає ефективність роботи. Завдяки ІКТ учні можуть самостійно виконувати вправи, спрямовані на розвиток мислення, самоконтроль вимови та вивчення ритмічних і тональних структур мовлення [3; 4].

На основі аналізу літератури та результатів попередніх діагностичних досліджень щодо рівня мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із порушеннями слуху в логопедичну роботу з учнями 1–2 класів Одеської школи-інтернату № 97 для дітей із порушеннями слуху (20 осіб) була впроваджена спеціальна методика, спрямована на формування вимовної сторони мовлення в дітей із порушеннями слуху з використанням інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій. Метою дослідження був розвиток вимовної сторони мовлення, активізація його використання у взаємодії з людьми зі збереженим слухом. У процесі роботи застосовувались інноваційні форми та методи логопедичної роботи з використанням ІКТ, що сприяло підвищенню мотивації учнів до навчання та комунікації.

Аналіз даних щодо розвитку мовлення в учнів з порушенням слуху виявив значні відмінності в їхньому мовленнєвому розвитку. Деякі учні успішно освоювали навчальний матеріал, їхнє мовлення відзначалося незначними порушеннями (приблизно 30% обстежених дітей), тоді як більшість дітей мали труднощі через низький рівень мовленнєвого розвитку. Ці діти демонстрували слабкі результати у формуванні навичок мовлення, що супроводжувалося низькою мотивацією до навчання, через попередній негативний досвід. Така ситуація потребувала застосування диференційованого підходу в розробленні логопедичних завдань, який передбачав адаптацію навчального матеріалу залежно від рівня мовленнєвого розвитку й індивідуальних особливостей учнів.

Для ефективного впровадження диференційованого підходу у формуванні вимовної сторони мовлення були враховані такі умови: 1) аналіз і врахування чинників, що впливають на якість вимовної сторони мовлення учнів; 2) адаптація змісту уроків відповідно до рівня підготовки учнів, складності й обсягу матеріалу; 3) гнучкий підхід до тривалості та кількості логопедичних занять для вивчення кожного звуку, а також формування ритмічної й інтонаційної сторони мовлення; 4) застосування індивідуально підібраних вправ на розвиток вимови; 5) упровадження ІКТ і мобільних додатків для візуалізації та забезпечення інтерактивності занять, що сприяло зацікавленості дітей і ефективному засвоєнню матеріалу.

У процесі роботи використовувались інтерактивні вправи, мобільні додатки й інноваційні технології, які допомагали покращувати мовлення дітей. Технологічні рішення забезпечували інтерактивність, наочність, ігровий формат і доступність матеріалу, що значно полегшувало корекційно-розвиткову роботу. Для стимулювання мовленнєвої активності проводились спільні заходи з учнями та їхніми батьками, зокрема онлайн-ігри, тур-

ніри та конкурси проєктної діяльності із застосуванням ІКТ. Комплексні підходи сприяли не лише розвитку мовлення, а й підвищенню мотивації учнів до навчання, формуванню їхньої комунікативної компетенції та покращенню емоційного стану.

Наприклад, учням із низьким рівнем артикуляції пропонувалося відтворювати фонетичний матеріал за допомогою мобільних додатків або онлайн-платформ, які пропонують візуальні й аудіопідказки для правильної вимови звуків. Використовувались програми для корекції вимови (онлайн-програма *Live Transcribe*, синтезатор українського мовлення *RHVoice*), які дають зворотний зв'язок щодо артикуляції та виводять графічне зображення надрядкових знаків.

Учням із більш чіткою артикуляцією пропонувались інтерактивні завдання (*Connect by BeWarned*, *SpeechAce*), які дозволяють працювати над індивідуальним відтворенням фонетичних елементів через онлайн-завдання, де учень може записати свою вимову і порівняти її із правильною версією, та програми з розпізнаванням мовлення, які оцінюють правильність вимови звуків і дають можливість тренувати відтворення фонетичних елементів за допомогою автоматичної перевірки вимови.

Використання ІКТ на індивідуальних і групових логопедичних заняттях сприяло розвитку навичок мовленнєвої саморегуляції учнів. Так, для закріплення знань використовувались онлайн-ігри («Країна слів», «Чарівні слова», «Словесні гонки») та інтерактивні головоломки, що стимулювали когнітивні й мовленнєві навички. Програми дозволяли учням записувати мовлення, текстово виражати думки, а також тренувати асоціативне мислення через словесні ігри. У процесі ігор вирішувалися завдання на формування артикуляційних умінь, розвиток сприйняття, пам'яті, мислення, самостійності й налагодження комунікації. Такі ігрові заняття стимулювали інтерес до навчання, підвищували самооцінку, упевненість і пізнавальну активність учнів.

Результати дослідження показали, що в більшості учнів спостерігалася позитивна динаміка у вимові слів і фраз. Понад 50% учнів (на початку було 20%) почали вимовляти слова швидко, із правильним наголосом і темпом, наближеним до норми. У фразовому мовленні значно покращилася точність артикуляції, дотримання логічного наголосу, сегментація фраз і темп мовлення. Належного рівня розвитку за цим аспектом досягли 40% учнів, а на початку дослідження було тільки 10%. Більшість учнів (55%) набули навичок виділення синтаксичного та логічного наголосу, відтворення інтонаційних структур у самостійному мовленні, а також значно підвищили рівень аудіовізуального сприйняття текстів. Проте в 40% учнів залишалося малорозбірливе мовлення через труднощі з артикуляцією, зокрема інтонаційними, голосовими та носовими порушеннями, спричиненими супутніми логопедичними розладами та ступенем втрати слуху.

У більшості учнів із порушенням слуху спостерігалася значне підвищення мотивації до навчання та розвитку мовлення. Використання ІКТ не лише зробило

логопедичну роботу більш інтерактивною й ефективною, але й сприяло створенню позитивної емоційної атмосфери. Діти проявляли інтерес до занять, оскільки застосування ІКТ, диференційований підхід та ігрова форма представлення завдань дозволили наочніше продемонструвати матеріал і забезпечити динамічний зворотний зв'язок. Інтерактивні вправи, ігрові елементи, використання візуальних і аудіопідказок значно спрощували засвоєння складних фонетичних конструкцій. Завдяки цьому учні не лише розвивали свої мовленнєві навички, але й здобували нові позитивні емоції від процесу навчання, що сприяло зміцненню їхньої мотивації до подальшого розвитку.

Висновки. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, диференційованого підходу, а також використання ігрових методів і форм сприяло суттєвому покращенню мовленнєвих навичок і загальної ефектив-

ності логопедичної роботи з учнями з порушеннями слуху. Результати дослідження підтвердили, що інноваційні технології й адаптовані навчальні матеріали, розроблені з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з порушенням слуху, сприяють формуванню вимовної сторони мовлення, розвитку комунікативних умінь і підвищенню мотивації до навчання.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності ІКТ, як-от мобільні додатки для корекції вимови учнів із порушеннями слуху, а також використанні ігрових методів для мотивації та соціальної адаптації дітей із порушеннями слуху. Окрім того, важливо дослідити нові методи адаптації навчальних матеріалів через цифрові платформи. Ці напрями сприятимуть кращому розумінню того, як технології можуть покращити мовленнєвий розвиток і оптимізувати подальше навчання дітей із порушеннями слуху.

Література:

1. Губар С. Розвиток мовлення дітей з порушеннями слуху у предметно-практичній діяльності. *ЛОГОС : збірник наукових праць*. 2020. № 6. С. 99–100.
2. Жук В. Технології навчання словесного мовлення дітей з порушеннями слуху. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2017. № 1 (59). С. 25–28.
3. Ковальчук О. Інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі: сучасний стан та перспективи розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. № 11. С. 102–107.
4. Кульбіда С., Литовченко С. Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання і розвиток : навчально-методичний посібник. Харків : Ранок, 2020. 144 с.
5. Нетьосов С. До питання використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 2. С. 143–151.
6. Освіта дітей із порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : навчально-методичний посібник / О. Таранченко та ін. Київ, 2018. 250 с.
7. Томчук Л., Семенюк А. Особливості розвитку мовлення дітей із вадами слуху. *Матеріали конференцій МЦНД*. 2020. № 10. С. 31–33.
8. Українська спільнота NVDA: збірки NVDA, додатки й статті про NVDA. URL: <https://www.nvdaukr.online/> (дата звернення: 12.11.2024).

References:

1. Hubar, S. (2020). Rozvytok movlennya ditey z porushennyamy slukhu v predmetno-praktychniy diyal'nosti [Speech development of children with hearing impairments in subject-practical activities]. *Zbirnyk naukovykh prats' LÓHOS – Collection of scientific works LÓHOS*, 6, 99–100 [in Ukrainian].
2. Zhuk, V. (2017). Tekhnolohiyi navchannya slovesnoho movlennya ditey z porushennyamy slukhu [Technologies for teaching verbal speech of children with hearing impairments]. *Defektolohiya. Osoblyva dytyna: navchannya ta vykhovannya – Defectology. Special child: education and upbringing*, 1 (59). 25–28 [in Ukrainian].
3. Koval'chuk, O. (2020). Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi v osvith'omu protsesi: suchasnyy stan ta perspektyvy rozvytku [Information and communication technologies in the educational process: current state and development prospects]. *Naukovy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of the Kherson State University*, 11. 102–107 [in Ukrainian].
4. Kul'bida, S., Lytovchenko, S. (2020). *Uchni pochatkovykh klasiv iz porushennyamy slukhu: navchannya i rozvytok* [Primary school students with hearing impairments: education and development]: navchal'no-metodychnyy posibnyk. Kharkiv : Ranok [in Ukrainian].
5. Net'osov, S. (2018). Do pytannya vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u protsesi inklyuzyvnoho navchannya ditey iz porushennyamy slukhu [On the issue of using information and communication technologies in the process of inclusive education of children with hearing impairments]. *Visnyk Universytetu imeni Al'freda Nobelya. Seriya "Pedagogika i psykholohiya" – Bulletin of the Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 2. 143–151 [in Ukrainian].
6. Taranchenko, O., Lytovchenko, S., Fedorenko, O. (2018). *Osvita ditey z porushennyamy slukhu: suchasni tendentsiyi ta tekhnolohiyi* [Education of children with hearing impairments: modern trends and technologies]: navchal'no-metodychnyy posibnyk. Kyiv [in Ukrainian].
7. Tomchuk, L., Semenyuk, A. (2020). Osoblyvosti rozvytku movlennya ditey iz vadamy slukhu [Peculiarities of speech development of children with hearing impairments]. *Materialy konferentsiy MTSND – Materials of the MCND conferences*, 10. 31–33 [in Ukrainian].
8. Ukrayinska spilnota NVDA: zbirky NVDA, dodatky y statti pro NVDA [Ukrainian NVDA community: NVDA collections, supplements and articles about NVDA]. Retrieved from: <https://www.nvdaukr.online/> [in Ukrainian].

ОСВІТНІ ВТРАТИ ТА ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Ляшко Віра Віталіївна,

кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету
ORCID ID: 0000-0003-3717-7240
Researcher ID: GLT-6336-2022
Scopus Author ID: 57424312700

У статті розглянуто вплив воєнного стану на освіту дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зацентовано увагу на масштабі освітніх втрат, спричинених перебоями в навчанні, відсутністю доступу до ресурсів і психологічним стресом.

Зазначено, що ці діти є однією з найбільш вразливих категорій, оскільки вони вже потребують адаптованих умов навчання, а під час війни стикаються з додатковими викликами. Серед основних проблем виділено освітні втрати, спричинені перебоями в навчанні, нестабільним доступом до освітніх ресурсів, психологічним стресом, руйнуванням шкільної інфраструктури та вимушеною міграцією. Такі втрати суттєво впливають на когнітивний, емоційний і соціальний розвиток учнів.

Акцентовується увагу на тому, що мінімізація негативних наслідків освітніх втрат потребує комплексного підходу. Важливими стратегіями є індивідуалізація освітнього процесу через розроблення індивідуальних програм розвитку (ІПР), адаптація навчальних матеріалів до дистанційних і змішаних форматів навчання, а також упровадження персоналізованих методик викладання. Значну роль відіграють сучасні технології, як-от освітні платформи (Google Classroom, Zoom) і спеціалізовані програми для дітей із порушеннями зору, слуху чи когнітивними порушеннями.

У статті також підкреслюється важливість психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, яка передбачає роботу шкільних психологів, проведення арттерапії, ігротерапії й інших форм корекційної роботи. Окремо розглянуто залучення міжнародних організацій, як-от UNICEF і UNESCO, для постачання технічного обладнання та навчальних матеріалів. Також наголошується на необхідності створення безпечного освітнього середовища, яке передбачає облаштування укриттів, організацію мобільних навчальних центрів і безпечних маршрутів до шкіл.

Зазначається, що успішна реалізація цих підходів можлива лише за умов скоординованої роботи педагогів, батьків, громадських організацій і держави.

Ключові слова: освітні втрати, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, воєнний стан, дистанційне навчання, психологічна підтримка, індивідуальні програми розвитку, адаптивне навчання.

Liashko Vira. Educational losses and approaches to teaching children with special educational needs during martial law

The article examines the impact of martial law on the education of children with special educational needs (SEN), focusing on the scale of learning losses caused by disruptions in education, lack of access to resources, and psychological stress.

It highlights that these children are among the most vulnerable groups, as they already require adapted learning conditions, while during wartime, they face additional challenges. Key issues include learning losses due to interruptions in education, unstable access to educational resources, psychological stress, destruction of school infrastructure, and forced migration. Such losses significantly affect the cognitive, emotional, and social development of students.

The article emphasizes that minimizing the negative consequences of learning losses requires a comprehensive approach. Crucial strategies include the individualization of the educational process through the development of Individual Education Plans (IEPs), adaptation of learning materials to distance and blended learning formats, and implementation of personalized teaching methods. Modern technologies, such as educational platforms (Google Classroom, Zoom), and specialized programs for children with visual, hearing, or cognitive impairments, play a significant role.

The importance of psychological support for children with SEN is also underscored in the article, which includes the involvement of school psychologists, art therapy, play therapy, and other corrective interventions. Additionally, the role of international organizations such as UNICEF and UNESCO are discussed in providing technical equipment and educational materials. The necessity of creating a safe educational environment is emphasized, including the arrangement of shelters, the organization of mobile learning centers, and ensuring safe routes to schools.

The article concludes that the successful implementation of these approaches is possible only through the coordinated efforts of educators, parents, community organizations, and the state.

Key words: learning losses, children with special educational needs, inclusive education, martial law, distance learning, psychological support, individualized education plans, adaptive learning.

Сучасні виклики, зумовлені воєнними діями, суттєво вплинули на систему освіти в Україні, зокрема на забезпечення освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Освітні

втрати стали критичним явищем, яке потребує уваги з боку педагогів, батьків і держави. Особливо складною є ситуація для дітей з ООП, які вже потребували адаптованих умов навчання.

Під час війни діти різною мірою зазнають впливу двох типів травматичних подій: раптових травматичних ситуацій і тривалих несприятливих обставин. Ці чинники спричиняють формування неефективних стратегій подолання труднощів. Як наслідок, діти, які пережили війну, значно частіше, ніж їхні однолітки, які не стикалися з такими обставинами, страждають від таких проблем, як тривожні розлади, посттравматичний стресовий розлад (далі – ПТСР), депресія, дисоціативні стани (наприклад, добровільна соціальна ізоляція, відчуття деперсоналізації чи дереалізації, мовчання, кататонічні прояви), а також поведінкові проблеми, серед яких агресія, асоціальна або злочинна поведінка, схильність до насильства. Окрім того, вони можуть мати вищий ризик зловживання алкоголем і наркотиками [1; 10].

На думку П. Джоші й К. О’Доннелл, психічні розлади в таких умовах часто є «природною реакцією на ненормальні обставини». Отже, тривалий вплив насильства на дітей значно збільшує «ризик виникнення різноманітних форм фізичної, психологічної та соціальної дезадаптації, часто зі стійкими наслідками» [10].

Відчуваючи на собі трирічний вплив негативних наслідків війни, учні з ООП та їхні однолітки з нормотиповим розвитком мають суттєві освітні втрати. Це зазначають і закордонні дослідники, що відстежували проблему в інших місцях вибуху збройних конфліктів, а саме в Камбоджі, Чечні, Лівані, Афганістані, Руанді, Сомалі, Ізраїлі, Іраку. Мурті та Лакшмінараяна узагальнили дані досліджень, які вивчали психічне здоров’я дітей у зонах збройних конфліктів, вони дійшли висновку, що війна залишає тривалий відбиток на дитячій психіці й інших сферах життя. Що довший збройний конфлікт, то глибші психологічні наслідки та більш виражені симптоми [1].

Освітні втрати, за визначенням експерта Програми U-LEAD, фахівця з управління освітою Сергія Дятленка, можна схарактеризувати як недосягнення учнями запланованих результатів навчання через відсутність або обмеженість можливостей для здобуття освіти. Як зазначає експерт, згідно з дослідженнями Державної служби якості освіти України, лише 40% батьків підтвердили, що їхні діти мали регулярне навчання протягом поточного навчального року [3].

Освітні втрати – це багатогранне явище, яке розглядається в науковій літературі крізь призму недосягнення запланованих освітніх результатів. Залежно від контексту, науковці акцентують увагу на різних аспектах цієї проблеми.

Згідно з Бенджаміном Блумом, освітні втрати можна визначити як прогалини у знаннях, спричинені тривалим розривом у навчальному процесі або неналежним засвоєнням матеріалу. У його дослідженнях наголошується, що кожен пропущений етап у навчанні створює труднощі для освоєння наступних [7].

Джеймс Хекман пов’язує освітні втрати з обмеженням когнітивного розвитку дітей через неналежний доступ до якісної освіти на ранніх етапах життя. Науковець підкреслює, що такі втрати впливають не лише

на навчальні результати, а й на здатність до соціалізації й адаптації в суспільстві [8].

Марі Кларк у своїх дослідженнях акцентує увагу на довготривалих наслідках освітніх втрат, зокрема на збільшенні нерівності в доступі до освіти серед різних соціальних груп. Науковиця стверджує, що освітні втрати мають не лише індивідуальні, а й соціальні наслідки, впливають на рівень розвитку суспільства загалом [9].

Державна служба якості освіти України визначає освітні втрати як зниження рівня знань і навичок учнів через об’єктивні перешкоди в навчальному процесі, як-от перебої в навчанні, відсутність доступу до ресурсів, а також психологічний стрес [4; 5].

Основними перешкодами для організації освітнього процесу в умовах воєнного стану стали повітряні тривоги, відсутність електроенергії, нестабільний доступ до інтернету, відсутність безпечних укриттів, бойові дії у громадах, руйнування будівель закладів освіти [3].

Отже, освітні втрати охоплюють як індивідуальні прогалини у знаннях, так і суспільні виклики, які знижують загальний рівень освітньої підготовки. Вони є результатом багатьох чинників: особистісних, соціальних і системних, що потребує комплексного підходу до їх подолання.

Освітні втрати дітей з ООП, зумовлені воєнними діями, є однією із ключових проблем, що потребує системного підходу для її подолання. В умовах війни мінімізація таких втрат потребує комплексних рішень, які враховують як індивідуальні потреби учнів, так і можливості освітньої системи. Сучасні виклики потребують адаптації підходів до навчання для забезпечення доступності та якості освіти для цієї групи дітей. Основна мета таких підходів полягає в мінімізації освітніх втрат, підтримці психоемоційного стану учнів і сприянні їх соціалізації навіть у кризових умовах. Після систематизації інформацію з різних джерел як основні з них можна виділити такі [2; 3; 5; 6 та ін.]:

Запровадження гнучких форм навчання. Гнучкі форми навчання дозволяють адаптувати освітній процес до складних обставин:

1. *Дистанційне навчання:* використання платформ (Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams) для забезпечення доступу до освітніх матеріалів. Для дітей з особливими освітніми потребами додаються спеціалізовані програми, які враховують їхні особливості.

2. *Змішане навчання:* поєднання онлайн- і офлайн-форм. У безпечних регіонах можливі періодичні офлайн-заняття, що доповнюються онлайн-уроками.

3. *Асиметричне навчання:* створення індивідуальних графіків для учнів, які не можуть навчатися синхронно через нестабільні умови.

Забезпечення доступу до цифрових та друкованих матеріалів

Електронні ресурси: забезпечення учнів і вчителів пристроями для навчання (планшети, ноутбуки) за підтримки волонтерів і міжнародних організацій.

Друковані матеріали: створення навчальних посібників для використання в умовах відсутності інтернету

або електроенергії. Особливо важливо для дітей з ООП, яким потрібні адаптовані матеріали (наприклад, шрифт Брайля).

Аудіовізуальні ресурси: записані відео- або аудіоуроки, які можна використовувати без постійного доступу до інтернету.

Розроблення та реалізація індивідуальних програм навчання. Індивідуалізація освітнього процесу є ключовим підходом до зменшення прогалин у навчанні:

1. *Індивідуальні програми розвитку* (далі – ППР): розроблення програм для дітей з ООП з урахуванням їхніх особливостей і потреб.

2. *Корекційно-розвиткова робота:* адаптація методик навчання для відновлення базових знань і навичок у дітей, які втратили доступ до освіти.

3. *Логопедична робота:* заняття спрямовані на розвиток мовлення навіть у дистанційному форматі.

4. *Фізична терапія:* включення вправ для підтримки рухових функцій у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату.

5. *Соціалізація:* розвиток комунікативних навичок через рольові ігри або групові заняття.

6. *Персоналізовані методи викладання:* використання спеціальних підходів, як-от спрощення завдань, поділ на менші етапи чи залучення візуальних матеріалів, дозволяє забезпечити ефективність навчання.

Організація психологічної підтримки. Психологічний стан дітей значно впливає на їхню здатність до навчання, тому:

Робота шкільних психологів: індивідуальні та групові заняття для дітей, які пережили стрес чи травму.

Психосоціальні тренінги: для педагогів, щоб вони могли створювати підтримувальну атмосферу у класі.

Арттерапія й ігротерапія: для дітей із психологічними травмами, що дозволяє їм виразити свої емоції та зняти напругу.

Залучення громадських і міжнародних організацій. В умовах війни важливо використовувати зовнішні ресурси:

1. *Волонтерські ініціативи:* організація навчання для дітей у прихистках чи громадах, де зруйновано освітню інфраструктуру.

2. *Допомогу міжнародних організацій:* такі структури, як UNICEF, UNESCO, EU4Skills, сприяють забезпеченню шкіл необхідним обладнанням і фінансовими ресурсами.

3. *Партнерство із громадою:* залучення місцевих мешканців до створення безпечних освітніх просторів.

Створення безпечних умов для навчання

Тимчасові освітні центри: облаштування мобільних класів або навчальних приміщень у прихистках для внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО).

Обладнання укриттів: створення умов для навчання навіть під час повітряних тривог.

Безпечні маршрути: організація безпечного транспортування дітей до шкіл у віддалених регіонах.

Моніторинг і оцінювання прогресу учнів. Постійне відстеження успішності дозволяє вчасно реагувати на освітні втрати.

Діагностика знань: регулярні оцінки, які допоможуть виявити прогалини у знаннях і їхні причини.

Корекційні заходи: спеціальні програми відновлення знань для учнів, які мають низький рівень успішності.

Зворотний зв'язок: постійна комунікація з учнями та їхніми батьками для спільного вирішення освітніх проблем.

Навчання та підтримка педагогів. Учителі, які працюють із дітьми з ООП, повинні мати необхідні знання та навички.

Тренінги та вебінари: навчання педагогів ефективних методик роботи з дітьми з ООП у складних умовах.

Підтримка вчителів: психологічна допомога педагогам для запобігання професійному вигоранню.

Інклюзивний підхід у навчанні. Попри складні обставини, важливо забезпечити дотримання принципів інклюзії, як-от:

– *групова робота:* навчання дітей з ООП у спільних класах із ровесниками за адаптованими програмами;

– *залучення громади:* організація волонтерських ініціатив для підтримки дітей з ООП.

Використання сучасних освітніх технологій:

1. *Спеціалізованих програм і додатків:* програм для дітей із порушеннями слуху (жестова мова), зору (читання шрифтом Брайля), когнітивними порушеннями (візуальні підказки, прості інтерфейси).

2. *Онлайн-платформ:* використання платформ для навчання, як-от Google Classroom, Zoom чи Microsoft Teams, дозволяє забезпечити безперервність освітнього процесу.

3. *Інтерактивних платформ:* як-от ClassDojo, Kahoot, Edmodo, які стимулюють інтерес до навчання.

4. *Доповненої реальності:* для практичного навчання, особливо у природничих науках.

5. *Віртуальних класів:* створення спільнот для учнів із різних регіонів, що дозволяє обмінюватись досвідом і знижувати ізоляцію.

Інформування та просвіта батьків

Залучення батьків до освітнього процесу: допомога в організації навчання вдома.

Навчання батьків: як правильно підтримувати дітей у складних умовах.

Спільне розроблення навчальних планів: для забезпечення гармонійного розвитку дитини.

Мінімізація освітніх втрат під час війни потребує скоординованої роботи державних структур, освітян, батьків, міжнародних організацій та громад. Успіх цих заходів залежить від їхньої адаптивності до швидкозмінних обставин і фокусування на потребах кожної дитини.

Висновки. Отже, під час воєнного стану навчання дітей з ООП стає складним, але реальним завданням. Використання індивідуального підходу, сучасних технологій, міжвідомчої співпраці, корекційної роботи, а також психологічної підтримки дозволяє мінімізувати негативний вплив обставин та забезпечити дітям можливість розвиватися та здобувати освіту. Важливо, щоб усі учасники освітнього процесу – педагоги, батьки, громадські організації та держава – діяли скоординовано для досягнення цієї мети.

Література:

1. Вплив війни на психічне здоров'я дітей. URL: <https://warchildhood.org/ua/impact-of-war-on-childrens-mental-health/>.
2. Вишнякова Олена. Освіта під час війни: що змінилося і як це вплине на майбутнє дітей. URL: https://lb.ua/blog/olena_vyshniakova/543064_osvita_pid_chas_viyini_shcho_zminilosya_i_yak.html.
3. Гавриленкова Марина. Війна впливає на освіту: що таке освітні та психологічні втрати? 15.05.2023. URL: <https://u-lead.org.ua/news/205>.
4. Аналітичний звіт про стан освіти під час війни / Державна служба якості освіти України. 2023. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/02/ANALITICHNIY_ZVIT_SLUZHBI_2023.pdf.
5. Звіт про стан освіти в умовах воєнного стану / Державна служба якості освіти України. Київ : ДСЯО, 2023. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zvit_Osvita_pid_chas_viyini_2023_SQE-22.05.2024.pdf.
6. Методичні рекомендації щодо організації навчання в умовах війни / МОН України. Київ МОН, 2022.
7. Bloom B.S. Human Characteristics and School Learning. 1996. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1977-22073-000>.
8. Heckman J.J. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*. 2006. № 312 (5782). P. 1900–1902. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16809525/>.
9. Clarke M. Education Reform in a Globalized Age: What is Globalization Doing to Education? 2004. URL: <https://www.emerald.com/insight/content>.
10. Joshi P., O'Donnell K. «Childhood Trauma and Education: A Global Perspective. Cambridge University Press, 2003. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/chronic-early-trauma-impairs-emotion-recognition-and-executive-functions-in-youth-specifying-biobehavioral-precursors-of-risk-and-resilience/E25C26C7AD695585FBCC077120FA2DE4>.

References:

1. Vplyv viyny na psykhykhe znodor'ya ditey (n.d.). [The impact of war on children's mental health]. URL: <https://warchildhood.org/ua/impact-of-war-on-childrens-mental-health/> [in Ukrainian].
2. Vyshnyakova, O. (2023). Osvita pid chas viyny: shcho zminylosya i yak tse vplyne na maybutnye ditey [Education during the war: what has changed and how it will affect the future of children]. URL: https://lb.ua/blog/olena_vyshniakova/543064_osvita_pid_chas_viyini_shcho_zminilosya_i_yak.html [in Ukrainian].
3. Havrylenkova, M. (2023). Viyna vplyvaye na osvitu: shcho take osvitni ta psykholohichni vtraty? 15.05.2023 [The war affects education: what are educational and psychological losses? May 15, 2023]. URL: <https://u-lead.org.ua/news/205> [in Ukrainian].
4. Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrayiny (2023). Analitychnyy zvit pro stan osvity pid chas viyny [Analytical report on the state of education during the war]. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/02/ANALITICHNIY_ZVIT_SLUZHBI_2023.pdf [in Ukrainian].
5. Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrayiny (2023). Zvit pro stan osvity v umovakh voyennoho stanu [Report on the state of education under martial law]. Kyiv: DSYAO. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zvit_Osvita_pid_chas_viyini_2023_SQE-22.05.2024.pdf [in Ukrainian].
6. Ministry of Education and Science of Ukraine (2022). Metodichni rekomendatsiyi shchodo orhanizatsiyi navchannya v umovakh viyny [Methodical recommendations on organizing education during the war]. Kyiv: Ministry of Education and Science [in Ukrainian].
7. Bloom, B.S. (1976). Human Characteristics and School Learning. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1977-22073-000> [in English].
8. Heckman, J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312 (5782), 1900–1902. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16809525/> [in English].
9. Clarke, M. (2004). Education Reform in a Globalized Age: What is Globalization Doing to Education? URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00400911311326036/full/html> [in English].
10. Joshi, P., & O'Donnell, K. (2003). Childhood Trauma and Education: A Global Perspective. Cambridge University Press. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/chronic-early-trauma-impairs-emotion-recognition-and-executive-functions-in-youth-specifying-biobehavioral-precursors-of-risk-and-resilience/E25C26C7AD695585FB CC077120FA2DE4> [in English].

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ В ДІТЕЙ: ПОРУШЕННЯ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ РОЗЛАДІВ ШКІЛЬНИХ НАВИЧОК

Мацюк Зоряна Сергіївна,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID ID: 0000-0001-7915-742X
Scopus Author ID: 57211317601

Фенко Марія Ярославівна,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID ID: 0000-0003-2000-2348

Стаття присвячена проблемі порушень сенсорної інтеграції, що є основою багатьох проблем, зокрема порушень на мовному, поведінковому, навчальному рівнях. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури здійснено актуальні обґрунтування та розглянуто подальші кроки в дослідженні цієї проблеми, які вбачаємо в пошуках діагностичних критеріїв, оцінюванні сенсорної інтеграції в дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку з метою створення організаційно-педагогічних умов її розвитку. Метою дослідження є здійснення теоретичного аналізу проблем сенсорної інтеграції й обґрунтування шляхів їх подолання, зокрема розкриття особливостей і закономірностей психічного розвитку в дитинстві. У дослідженні проаналізовано порушення сенсорної інтеграції та розглянуто її основні принципи.

Пізнання дитини починається з усвідомлення нею предметів і явищ навколишнього світу. Усі інші форми пізнання, як-от пам'ять, мислення й уява, будуються на основі та є результатом оброблення перцептивних образів. Тому повноцінний інтелектуальний розвиток неможливий без опори на нормальне сприйняття. Оскільки причини порушень сенсорної обробки інформації все ще не визначено, здійснено порівняльний аналіз чотирьох етапів розвитку сенсорної інтеграції в нормотиповому та порушеному станах. Практичну значущість убачаємо у наданні комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям дошкільного віку в розвитку та корекції сенсорної інтеграції, шляхів подолання розладів шкільних навичок, заснованої на особистісно орієнтованому підході. У практичній корекційній роботі інтенсивно використовували комплекс вправ, індивідуальних для кожної дитини, створених на основі сенсорної діагностики, метою якої було посилення, балансування та розвиток оброблення сенсорних стимулів центральною нервовою системою.

Чималий інтерес дослідників до проблеми сенсорної інтеграції свідчить про те, що питання залишається актуальним, оскільки перед молодим поколінням постає чи не найголовніше завдання життя – вибрати власний професійний шлях, його напрям, а методи сенсорної інтеграції сприятимуть розкриттю потенціалу кожної особистості з порушеннями сенсорної інтеграції.

Ключові слова: сенсорна інтеграція, сенсорний розвиток, корекція, підготовка до набуття шкільних навичок, корекційно-розвиткова робота.

Matsuik Zoriana, Fenko Mariia. Sensory integration in children: disorders and ways to overcome school skills disorders

The article is devoted to the problem of sensory integration disorders, which are the basis of many problems, in particular disorders at the language, behavioral, and educational levels. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, relevant justifications are made and further steps in the study of this problem are considered, which we see in the search for diagnostic criteria, assessment of sensory integration in children of preschool age and primary school age in order to create organizational and pedagogical conditions for its development. The purpose of the study is to carry out a theoretical analysis of the problem of sensory integration and substantiate ways to overcome them, in particular; to reveal the features and patterns of mental development in childhood. The study analyzes sensory integration disorders and considers its basic principles.

A child's cognition begins with his awareness of objects and phenomena of the world around him. All other forms of cognition, such as memory, thinking and imagination, are built on the basis of, and are the result of, the processing of perceptual images. Therefore, full-fledged intellectual development is impossible without relying on normal perception. Since the causes of sensory processing disorders have not yet been determined, therefore, a comparative analysis of four stages of the development of sensory integration in normotypical and impaired states has been carried out. We see practical significance in the creation of comprehensive psychological and pedagogical assistance to preschool children in the development and correction of sensory integration and ways to overcome disorders of school skills, based on a person-oriented approach. In practical correctional work, intensively use a set of exercises individual for each child, created on the basis of sensory diagnostics, the purpose of which was to strengthen, balance and develop the processing of sensory stimuli by the central nervous system.

The considerable interest of researchers in the problem of sensory integration indicates that the issue remains relevant, since the younger generation faces perhaps the most important task of life – to choose their own professional path, its direction, and the methods of sensory integration will contribute to the disclosure of the potential of each individual with sensory integration disorders.

Key words: sensory integration, sensory development, correction, preparation for school skills, correctional and developmental work.

Вступ. В останнє десятиліття вчених усе більше цікавить питання сенсорної інтеграції та її значення в розвитку дитини. Цей процес дозволяє систематизувати інформацію, що надходить від нашого тіла та навколишнього середовища та впливає на те, як ми взаємодіємо з фізичним і соціальним оточенням. Тобто це процес виявлення, передачі, розпізнавання й аналізу відчуттів у центральній нервовій системі, а також інтеграції, яка об'єднує кінцеву обробку сенсорних стимулів і їх усвідомлення. Порушення сенсорної інтеграції лежать в основі багатьох проблем розвитку мовлення, рухів, поведінки, навчання дитини [10].

Сенсорні здібності в сучасній науці виявляються у вигляді рівня сприйняття тих чи тих властивостей і відносин предметів, явищ об'єктивного світу або змісту власних дій дитини. Водночас розвиток сенсомоторики – це формування сенсорних еталонів, процесів, змісту та властивостей, дій, що раніше не існували, під впливом цілеспрямованого активного педагогічного впливу.

Матеріали та методи. Розвиток сенсорної інтеграції та соціальну взаємодію досліджували Дж. Айрес, М. Атаманюк, О. Безсонова, Н. Ільїна, С. Трикозі та інші. М. Монтесорі основою навчання в дошкільному та молодшому шкільному віці вважала сенсорне виховання, яке впроваджувала за допомогою організації навколишнього середовища та занять із дидактичним матеріалом. Н. Лубенець, С. Русова, К. Ушинський вивчали й аналізували її позитивні та негативні аспекти. Зокрема, М. Монтесорі та Р. Семенюк розробили рекомендації із сенсорного розвитку дітей, запропонували систему дидактичних ігор і вправ для поступового розвитку в дітей сприйняття кольору, форми та величини предметів.

На основі означеного теоретичного положення в науковій площині сформувалися методологічні підходи до дослідження гнозису, які охоплювали різні аспекти розгляду цього поняття. У зв'язку із цим заслуговує на особливу увагу думка Т. Скрипник про те, що це пізнавальна діяльність, комплекс аналітико-синтетичних процесів, полімодальна інтеграція зорових, слухових відчуттів, соматосенсорних, нюхових, смакових [8]. Низка вчених розглядають означене поняття як зорове та слухове сприйняття у складі зорової та слухової функції. Вітчизняними науковцями описано формування гнозису у зв'язку з розвитком цілеспрямованої діяльності [8]. Інший підхід запропонував О. Запорожець, який стверджував, що рухова активність є основою виникнення предметного характеру гнозису. У дослідженнях Ж. Піаже та Б. Інєльдера є твердження, що зоровий гнозис перебуває в постійному зв'язку з тактильно-кінестетичною перцепцією, що виникає у процесі виконання простих дій із предметами [4].

Т. Камінська визначає причини порушення функції сенсорної інтеграції, способи їх виявлення та шляхи подолання [3, с. 24–29]. Т. Фаласеніді, М. Козак вивчали зарубіжний і український досвід організації корекційних занять з урахуванням особливостей розвитку сенсорної системи в дітей з особливими потребами, а також розглядали питання впровадження поняття сенсорної інтеграції в наданні корекційних послуг дітям і шляхи уживання цього терміна в міжгалузевих дослідженнях, упровадження його у психолого-педагогічну діяльність щодо порушення сенсорної інтеграції дітей з особливими потребами [10]. Н. Литвин, О. Борецька, О. Соїко розглядають особливості проведення комплексної психолого-педагогічної реабілітації дітей з особливими потребами засобами сенсорної інтеграції та зазначають, що комплексне поєднання психолого-педагогічних і медичних заходів у створенні єдиного збагаченого педагогічного середовища має синергетичний ефект [4].

Мета дослідження – провести теоретичний аналіз проблеми сенсорної інтеграції, обґрунтувати шляхи їх подолання, зокрема розкрити особливості та закономірності психічного розвитку в дитинстві, проаналізувати порушення сенсорної інтеграції та розглянути її основні принципи.

Матеріали та методи. Для досягнення мети було використано теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, систематизацію й узагальнення інформації із психологічної літератури із проблеми дослідження.

Результати дослідження. Теорію й основні принципи терапії, яка базується на сенсорній інтеграції, розробила американська психологиня й ерготерапевтка Джин Айрес (Jean Ayres) у 1950-х рр. у Каліфорнії. За твердженням Дж. Айрес, «інтеграція – це вид організації будь-чого, інтегрувати – значить, зібрати або організувати різні частини в ціле; сенсорна інтеграція становить упорядкування відчуттів, які потім будуть будь-яким чином використані» [1]. Відчуття дають нам інформацію про фізичний стан нашого тіла та навколишнього середовища. Вони впливають в мозок подібно до струмків, що впадають в озеро. Кожну мілісекунду до нашого мозку надходять незліченні частинки сенсорної інформації – і не лише органами чуття, а й отримувані від усього тіла. Ми маємо також особливий орган чуття, який фіксує дію сили тяжіння та переміщення нашого тіла щодо землі [1, с. 5].

Оскільки людині необхідно рухатися, учитися або поводитися належним чином, мозок має організувати всі вищезгадані відчуття. Він визначає сферу відповідних відчуттів, розташовує їх у визначеній послідовності, подібно до регулювальника, що спрямовує рух автомобілів. Коли цей процес відбувається добре організованим та інтегрованим способом, мозок може

використовувати відчуття для формування сприйняття, поведінки, а також для процесу навчання.

Сенсорна інтеграція є несвідомим процесом, що відбувається в головному мозку (ми не замислюємося над цим, як не замислюємося над диханням); організовує інформацію, отриману за допомогою органів чуття (смак, зір, слух, запах, дотик, нюх, рух, сила тяжіння та розташування у просторі); надає значення тому, що ми відчуваємо, обираючи те, на чому варто сконцентруватися (наприклад, слухати викладача і не звертати уваги на вуличний шум); дозволяє обдумано діяти та реагувати на ситуацію, у якій опинилися (адаптивна відповідь) [1, с. 6].

Дж. Айрес однією з перших пов'язала ідею регуляції, або інтеграції, з мозковими механізмами, що впливають на поведінку й емоції. Новаторство полягало в тому, що процеси, які відбуваються в мозку, можуть бути причиною неадекватної поведінки, пов'язаної з ослабленням процесів гальмування активності нервової системи, і провини дитини тут немає. У сучасних дослідженнях ідеться про те, що в лобних і базальних зонах мозку, відповідальних за управління процесами гальмування, спостерігається зміна хімічної рівноваги, тому в дітей із порушеннями сенсорної інтеграції є труднощі з гальмуванням імпульсів, які несуть непотрібну інформацію [1].

Однією із головних проблем, що турбує батьків дитини з порушенням сенсорної інтеграції, є її нездатність спілкуватися та контактувати з однолітками. Більшість дітей стикаються із соціальними проблемами. Окрім того, натеper фіксується все більше випадків аутизму, однією із причин цього порушення є порушення сенсорної інтеграції, зокрема: регуляція, наслідування (імітації дій) та праксису.

Причини порушень сенсорної обробки інформації все ще не визначено, хоча в різних дослідженнях згадуються такі причини, як генетика, вплив навколишнього середовища та пренатальні чинники (стрес або алкоголь). Оскільки Дж. Айрес запропоновано як причину виникнення цього порушення нетипове оброблення інформації мозком та/або незрілим мозком, то останні дослідження визначають, що це порушення має неврологічний характер [1].

Виділено чотири етапи розвитку сенсорної інтеграції в нормотиповому стані. Під час першого – триває процес інтеграції пропріоцептивних, вестибулярних і тактильних відчуттів, що забезпечує дитині розвиток вертикалізації та володіння своїм тілом, можливість приймати їжу та знаходити зручну позу, утримувати голову, перевертатись тощо. Другий рівень розвитку сенсорної інтеграції пов'язаний із засвоєнням схеми тіла як основи подальшого розвитку цілеспрямованих дій і рухового планування. Третій етап, коли переважає розвиток зорового та слухового сприйняття, на основі інтеграції із пропріоцептивними, вестибулярними та тактильними відчуттями. На четвертому рівні розвиваються диференціація та взаємодія спеціалізованих систем адаптивних дій [1, с. 11].

Кількість дітей із порушенням сенсорної інтегративної дисфункції зростає, це підтверджується численними

дослідженнями. Такі проблеми є у 30% дітей із порушенням розвитку і приблизно в 5–10% дітей із типовим розвитком. Науковці в результаті проведеного аналізу поведінки дітей у процесі їхнього розвитку виявили, що перші сім років життя відіграють ключову роль для організації відчуттів у нервовій системі. Сучасні дослідження підтверджують ідею про те, що раннє втручання різко змінює траєкторію розвитку в багатьох сферах. Рівень сучасних знань про формування нервової системи та нейропластичності дає змогу стверджувати, що мозок продовжує розвиватися і в дорослих. Це означає, що терапевтичні техніки для подолання сенсорної інтеграції можуть бути ефективними в будь-якому віці, їх можна застосовувати в разі різних діагнозів і порушень.

Сенсорна інтеграція є найважливішою частиною роботи сенсорної системи. Однак якщо сенсорні процеси не впорядковані, переробити відчуття та наситити мозок неможливо. Сенсорна інтеграція збирає в мозку цілісну «мозаїку» із фрагментів. Найхарактернішими є відчуття та смаки. Тобто все, що ми отримуємо від органів відчуттів, надходить у мозок, обробляється там, повертається до нас у вигляді деякого знання про предмет (що це таке, яке воно, як ним користуватися тощо). Отже, чим правильніше працюють сенсорні системи, тим більше належної інформації отримує мозок і видає більше адекватних відповідей [6].

Одна з головних ідей теорії сенсорної інтеграції полягала в тому, що інтеграція тілесних відчуттів слугує стрижнем для розвитку й ефективної роботи зору та слуху. Насправді когнітивні процеси зорової та слухової перцепції вимагають від нас дослідження навколишнього середовища та взаємодії з ним. Кинувши лише швидкоплинний погляд або почувши слабкий звук, ми вже знаємо, якою є текстура, вага, розмір або форма предмета, а також відстань до нього, усвідомлюємо, скільки часу знадобиться, щоб до нього дістатися, яку силу мають докласти м'язи, щоб його схопити. Багатство інформації, що надходить від усіх органів чуття, дозволяє нам вирішувати, що ми хочемо досліджувати, як ми хочемо взаємодіяти з людьми та предметами, а також організовувати наші дії під час взаємодії з навколишнім середовищем.

Важлива взаємодія дитини з навколишнім середовищем сприяє формуванню адаптивних відповідей, які, своєю чергою, ускладнюються, стимулюють розвиток. Сучасні екологічні моделі розвитку показують, що навколишнє середовище впливає навіть на гени, і здатність дитини адаптуватися до його змін є ключовою умовою успішного подолання життєвих труднощів і стресів.

Однією з основних ролей у розвитку людини відіграють відчуття та можливість успішно взаємодіяти з навколишнім середовищем. Сенсорна інтеграція, що забезпечує гідне та цікаве життя, – одна з основних цілей для всіх, хто цікавиться питаннями виховання, розвитку та благополуччя дітей.

У школі така дитина часто відчуває стрес, оскільки для виконання завдань їй доводиться докладати більше зусиль, ніж її однокласникам. Багато дітей із порушен-

нями сенсорної інтеграції почуваються у школі безпорадними і тривожними.

Дитина з порушенням сенсорної інтеграції не може ані пояснити свої проблеми, ані зрозуміти те, що відбувається, тому що мозкові процеси є несвідомими та не піддаються контролю. Ані заохочення, ані покарання не допомагають мозку організувати відчуття. Дорослі досить часто лише ускладнюють проблему дитини, змушують її виконувати непосильні завдання та висувають до неї вимоги, з якими вона не може впоратися.

Включення елементів сенсорної інтеграції в систему корекційно-розвиткової роботи має базуватися на реалізації наведених нижче принципів:

1. *Принципу розвитку* – спрямований на врахування загальних і специфічних закономірностей розвитку дітей із порушеннями мовлення.

2. *Принципу індивідуального підходу* в контексті вікового розвитку дитини.

3. *Принципу довіри та співробітництва* – передбачає створення атмосфери доброзичливості, прийняття дорослим ролі партнера у процесі сумісної діяльності.

4. *Принципу активності дитини* – передбачає, що дитина є співучасником педагогічного процесу, який володіє своїми цілями та мотивами, особистою поведінкою, який може по-різному ставитися до педагогічної діяльності, тому що сприймає її через свій внутрішній світ.

5. *Принципу наочності* – передбачає використання на заняттях різноманітного обладнання (сухий басейн, канати, балансири, фітбол, гамак, м'ячі, труба, гудзики, прищіпки, крупа, пісок тощо).

6. *Принципу гуманізму та педагогічного оптимізму* – ґрунтується на твердженні «не нашкодити»: корекційно-розвиткова робота має сприяти розвитку дитини, а не гальмувати його [11, с. 61].

У практичній корекційній роботі варто інтенсивно використовувати різні елементи технології сенсорної інтеграції, метою якої є посилення, балансування та розвиток обробки сенсорних стимулів центральною нервовою системою. Використання методів сенсорної інтеграції також забезпечує дотримання таких умов, як: створення для дитини атмосфери довіри та впевненості у власних силах; діагностика та виявлення в дитини трьох найбільш актуальних проблем; взаємодія з нею відповідно до поставлених цілей; взаємодія не тільки з дитиною, а й з її батьками; перенесення корекційних прийомів у повсякденне життя дитини та їх активна реалізація за допомогою батьків і оточення.

Зауважимо, що велике значення має внутрішнє прагнення дитини до вирішення важких завдань, яке особливо виразно проявляється під час ігор. Гра – основне заняття дітей. Сенсорна інтеграція розвивається через ігровий досвід і організує ігрову поведінку. Цей принцип має велике практичне значення в розвитку дітей. У ХХІ ст. іграм відводиться менше часу та місця, а сучасним гаджетам – більше, у результаті рухова активність дітей знижується. Діти не отримують можливості освоювати ці навички за допомогою активної взаємодії з фізичним середовищем, тому кількість дітей, які від-

правляються на консультацію до ерготерапевтів через порушення сенсорної інтеграції та затримки розвитку, постійно зростає.

Гра – це важливий фундамент здорового, продуктивного та щасливого життя для дітей і для дорослих. Батьки та фахівці можуть вагомо допомогти в заохоченні дітей до ігор та інших видів здорової активності. Сім'ї повинні цілеспрямовано вносити активні й інтерактивні ігри до щоденного розпорядку дня. Організовані заняття спортом і розваги можуть бути цікавими та веселими, однак потрібні й менш структуровані ігри, що стимулюють творчість і породжують більш складні адаптивні відповіді.

Одним із засобів корекції дисфункцій сенсорної інтеграції є спеціально обладнана сенсорна кімната, що становить штучно створене, наповнене різноманітними стимулами середовище, де дитина з особливими потребами, перебуваючи в безпечному, комфортному оточенні, самотійно або в супроводі фахівця досліджує навколишнє середовище. Заняття в сенсорній кімнаті передбачають пасивні, активні й інтегративні види діяльності. В умовах сенсорної кімнати використовують масований вплив інформації на кожен сенсорну систему. Одночасна стимуляція декількох сенсорних систем приводить не тільки до підвищення активності сприйняття, а й до забезпечення сенсорної інтеграції [9, с. 4].

Ефективним і багатофункціональним засобом для використання в корекційно-розвитковій роботі є сухі басейни, наповнювачами в яких можуть бути різнокольорові м'ячі, кришки різного кольору та розміру від пластикових пляшок, камінці для акваріума, різні пластмасові декоративні елементи, м'які іграшки. Занурюючись у сухий басейн, переміщаючись у ньому, діти набувають пози, яка відповідає стану їхнього м'язового тону. Водночас постійний контакт усієї поверхні тіла з кульками дає змогу краще його відчути, створює м'який масажний ефект, забезпечує глибоку м'язову релаксацію.

Також на заняттях можна використовувати ігри та вправи з піском. З метою розвитку фонематичних процесів педагог пропонує дітям набрати в кулачки пісок і висипати його, коли вони почують заданий звук серед звуків, що їх промовляє педагог. Завдання спрямоване на розвиток узагальненого сприйняття букв, читання окремих букв: можна запропонувати дітям прочитати алфавіт на піску, назвати запропоновану букву, написати пальцем на піску потрібну букву, назвати і написати на піску букву, яка розташована в алфавіті між двома запропонованими («Б» і «Г») тощо [11, с. 63].

Використання круп на корекційно-розвиткових заняттях зацікавлює дітей і мотивує їх до навчально-ігрової діяльності. Кожна крупа має різну текстуру, різний колір і запах. Діти дивляться, торкаються до круп і відчувають її запах; на смак кашу з тієї чи тієї круп діти можуть спробувати вдома або у школі. Діти пересипають крупу ложками, баночками, засипають іграшки, шукають їх, насипають манну крупу на тацю та малюють.

Функції, пов'язані із сенсорною інтеграцією, розвиваються у природному порядку, і в усіх дітей у визначеній послідовності. Одні діти розвиваються швидше, інші – повільніше, проте всі зазвичай проходять той же шлях. Значне відхилення від нормальної послідовності в розвитку сенсорної інтеграції пізніше призводить до виникнення проблем в інших сферах життя.

З метою подолання порушень сенсорної інтеграції в дітей можна виділити п'ять аспектів втручання: роль природного середовища в типовому розвитку й у процесі втручання; точна діагностика проблем дитини; важливість середовища, що стимулює сенсорні системи; мотивація до ефективної діяльності, тобто до таких дій, що забезпечують формування адаптивних відповідей; створення атмосфери, що мотивує дитину до самостійності, покращує її самоконтроль і викликає зацікавленість, з метою «ефективного керування своїм життям» [1].

Останнім часом упроваджують нові, досконаліші методи оцінювання, що дозволяють точніше діагностувати функціональні проблеми дітей, пов'язані із сенсорною інтеграцією. Дослідження, присвячені природі сенсорних імпульсів, використовують фізіологічні вимірювання, що дозволяє краще зрозуміти проблеми дитини і дає можливість більш системно забезпечувати її сенсорною інформацією.

Висновки. Отже, можемо визначити, що: сенсорні аспекти діяльності важливі для розвитку та навчання; відмінна перцепція й інтеграція відчуттів допомагають дитині впоратися із труднощами та засвоїти нові навички; ефективна реакція на труднощі та засвоєння нових навичок сприяють розвитку сенсорної інтеграції нервової системи; організація сенсорної перцепції й ефективних реакцій зазвичай покращує не лише розвиток, а й поведінку дітей; освоєння складних навичок і моделей поведінки залежить від сукупності відповідей на більш прості завдання; у мотивованої дитини більше шансів, що вона буде наполегливо долати труднощі на своєму шляху і, як наслідок, діятиме ефективніше; терапія ґрунтується на грі, до того ж організацію та вибір видів активності визначають інтереси й уподобання дитини; терапевтичні види активності припускають, що завдання, поставлені перед дитиною, відповідають її здібностям; ефективність терапії визначається здатністю дитини ефективно реагувати на завдання, з якими вона раніше не могла впоратися. Сенсорна інтеграція полягає в організації потоку стимулів від органів чуття для формування сенсорного досвіду й адаптивних реакцій на умови навколишнього середовища; розвивається через ігровий досвід і організує ігрову поведінку.

Література:

1. Айрес Е.Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку / пер. з англ. Т. Колеснік. Київ : Вид. Р. Бурлаки, 2024. 280 с.
2. Данилюк І., Буркало Н. Сенсорна інтеграція та її значення для розвитку дитини. *Psychological journal*. 2024. Volume 10. Issue 2 (82).
3. Камінська О., Закревська А. Сенсорна інтеграція, або Як допомогти кожній дитині. *Дошкільне виховання* : науково-методичний журнал для педагогів і батьків. 2017. № 11. С. 24–29.
4. Комплексна психолого-педагогічна реабілітація дітей з особливими потребами засобами сенсорної інтеграції / Н. Литвин та ін. *Психологія: реальність і перспективи* : збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. 2018. Вип. 10. С. 94–100.
5. Мацюк З., Фенко М. Інноваційна парадигма комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Одеса, 2024. Вип. 3 (148). С. 116–121.
6. Морозова А. Сенсорна інтеграція як один з методів ефективного функціонування програми раннього втручання. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2023. № 2 (3). С. 1–6.
7. Остапенко Н. Сенсорна інтеграція як основа цілісного розвитку дітей з особливими потребами. URL: <https://surl.li/asszvs>.
8. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. Вип. 4 (80) С. 24–31.
9. Теорія сенсорної інтеграції Джин Айрес та її застосування у дитячій нейрореабілітації. *Здоров'я України*. 2012. С. 42–43. URL: http://healthua.com/pics/pdf/ZU_2012_Nevro_4/42-43.pdf.
10. Фаласеніді Т., Козак М. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. *Молодий вчений*. Львів, 2017. № 9. С. 49.
11. Януш Я. Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку з порушенням читання. *Педагогічна практика. Постметодика*. 2023. № 1 (139).

References:

1. Aires, E.Dzh. (Child and sensory integration. Understanding Hidden Development Problems) *Dytyna i sensorna intehratsiia. Rozuminnia prykhovanykh problem rozvytku*; [per. z anhl. T. Kolesnik]. K.: Vyd. R. Burlaky, 2024. 280 s.
2. Danyliuk I., Burkalo N. (Sensory integration and its importance for child development) *Sensorna intehratsiia ta yii znachennia dlia rozvytku dytyny*. *Psychological Journal*. 2024, Volume 10, Issue 2 (82),
3. Kaminska, O., Zakrevska, A. (Sensory Integration, or How to Help Every Child) *Sensorna intehratsiia, abo Yak dopomohy kozhnii dytyni. Doshkilne vykhovannia* : nauk.-metod. zhurnal dlia pedahohiv i batkiv. 2017. № 11. S. 24.
4. Lytvyn, N., Boretska, O., Soiko, O. (Comprehensive psychological and pedagogical rehabilitation of children with special needs by means of sensory integration) *Kompleksna psykholoho-pedahohichna reabilitatsiia ditei z osobly-*

vymy potrebamy zasobamy sensornoi intehtsiii. Psykholohiia: realnist i perspektyvy : zb. nauk. pr. RDHU. 2018. Vyp. 10. S. 94–100.

5. Matsiuk, Z., Fenko, M. (Innovative paradigm of communicative competence of preschool children) Innovatsiina paradyhma komunikatyvnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku. Naukovyi visnyk Pivdennoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho. Odesa, 2024, Vyp. 3 (148), s. 116–121.

6. Morozova, A. (Sensory integration as one of the methods of effective functioning of the early intervention program) Sensorna intehtsiii yak ody z metodiv efektyvnoho funktsionuvannia prohramy rannoho vtruchannia. International Science Journal of Education & Linguistics 2023; 2 (3): 1–6.

7. Ostapenko, N. (Sensory Integration as the Basis for the Holistic Development of Children with Special Needs) Sensorna intehtsiii yak osnova tsilisnoho rozvytku ditei z osoblyvymy potrebamy. URL: <https://surl.li/asszvs>.

8. Skrypnyk, T. (Sensory integration as a basis for the holistic development of children with autism) Sensorna intehtsiii yak pidgruntia tsilisnoho rozvytku ditei z autyzmom. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. 2016. Vyp. 4.

9. Teoriia sensornoi intehtsiii Dzhyn Aires ta yii zastosuvannia u dytiachii neiroreabilitatsii (Jean Ayres' Theory of Sensory Integration and Its Application in Pediatric Neurorehabilitation). Zdorovia Ukrainy. 2012. S. 42–43. URL: http://healthua.com/pics/pdf/ZU_2012_Nevro_4/42-43.pdf.

10. Falasenidi, T., Kozak, M. (Sensory integration disorders in children with special needs) Porushennia sensornoi intehtsiii u ditei z osoblyvymy potrebamy. Molodyi vchenyi. 2017. № 9. S. 49.

11. Ianush, Ya. (Application of Elements of Sensory Integration in Speech Therapy Work with Children of Primary School Age with Reading Disorders) Zastosuvannia elementiv sensornoi intehtsiii v lohopedychnii roboti z ditmy molodshoho shkilnoho viku z porushenniam chytannia. Pedahohichna praktyka. Postmetodyka. 2023. № 1 (139).

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Миронова Світлана Петрівна,

доктор педагогічних наук, професор,
проректор з наукової роботи

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ORCID ID: 0000-0002-9418-9128

Researcher ID: ABB-8844-2021

Scopus-Author ID: 59119289400

Соціальна значущість професійної діяльності фахівців спеціальної освіти зумовлює високі вимоги до їхньої компетентності. Корекційні педагоги забезпечують не лише навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, а й корекцію їхнього розвитку; співпрацюють з родинами дітей, лікарями, реабілітологами, іншими фахівцями. Основоположним принципом підготовки фахівців спеціальної освіти має бути компетентнісний підхід із чіткою відповідністю стандартам вищої освіти, професійним стандартам, кваліфікаційним характеристикам спеціалістів. Такий підхід передбачає єдність особистісної, когнітивної й операційно-діяльної складових частин готовності майбутніх фахівців до виконання професійної діяльності. У статті висвітлюються можливості забезпечення єдності цих складових частин у практиці реалізації технологій і методів підготовки майбутніх корекційних педагогів; показано, як їх вибір зумовлюється цілями, завданнями, змістом і особливостями навчальної дисципліни. Доцільним є застосування проблемних методів, в основі яких лежать активність і співпраця; мозковий штурм сприяє здатності свідомого перенесення теоретичних знань у професійну практику; досить вагомими інтерактивними технологіями є ділові ігри, моделювання професійних ситуацій. Брейн-ринги, круглі столи дозволяють підвищити інтерес здобувачів освіти до занять, роблять процес закріплення знань неформальним та сприяють розвитку soft skills. Аналіз педагогічних завдань сприяє формуванню алгоритму дій щодо розв'язання складних проблем, розгляду ситуацій у майбутній професійній діяльності. Реалізація компетентнісного підходу як провідного принципу сучасної вищої освіти через технології та методи викладання забезпечує поєднання теорії, практики та професійної мотивації; сприяє формуванню свідомості та пізнавальної активності здобувачів вищої освіти, їхній самостійності, креативності, гнучкості, паритетній взаємодії з викладачами.

Ключові слова: спеціальна освіта, підготовка фахівців, компетентнісний підхід, інноваційні технології, методи викладання, корекційні педагоги.

Myronova Svitlana. Competent approach to the implementation of methods of training future specialists of special education

The social significance of the professional activity of special education specialists determines the high requirements for their competence. Correctional teachers provide not only education and upbringing of children with special educational needs, but also correction of their development; cooperate with children's families, doctors, rehabilitators, and other specialists. The fundamental principle of training specialists in special education should be a competency-based approach with clear compliance with Higher Education Standards, professional Standards, and Qualification Characteristics of Specialists. This approach assumes the unity of the personal, cognitive, and operational components of readiness of future specialists to perform professional activities. The article highlights the possibilities of ensuring the unity of these components in the practice of implementing technologies and methods of training future correctional teachers; it is shown how their choice is determined by the goals, tasks, content and features of the educational discipline. It is advisable to use problem-based methods based on activity and cooperation; brainstorming promotes the ability to consciously transfer theoretical knowledge into professional practice; Business games and modeling of professional situations are quite important interactive technologies. Brain-rings, round tables allow to increase the interest of education seekers in classes, make the process of consolidating knowledge informal and contribute to the development of soft skills. The analysis of pedagogical tasks contributes to the formation of an algorithm of actions to solve difficult situations/problems in future professional activities. Implementation of the competence approach as a leading principle of modern higher education through teaching technologies and methods provides a combination of theory, practice and professional motivation; contributes to the formation of consciousness and cognitive activity of students of higher education, their independence, creativity, flexibility, parity interaction with teachers.

Key words: special education, training of specialists, competence approach, innovative technologies, teaching methods, correctional teachers.

Вступ. Спеціальність А6 Спеціальна освіта є досить затребуваною на ринку праці, що зумовлено зростанням кількості як дітей із порушеннями розвитку, так і дорослих осіб, які потребують допомоги фахівців цього профілю. Варто зазначити, що останніми роками, особливо після започаткування інклюзивної освіти, соціальна значущість спеціальності применшується популістами, часто через незрозуміння її специфіки. Фахівці цієї спе-

ціальності забезпечують не лише навчання і виховання, а й корекцію розвитку дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП); співпрацюють з родинами дітей, лікарями, реабілітологами, іншими фахівцями. Якщо в умовах інклюзивного навчання дітей навчають учителі закладів загальної середньої освіти, то корекційно-розвиткові заняття можуть проводити лише компетентні корекційні педагоги. Доведено, що без корек-

ційно-розвиткової допомоги реалізація освітніх цілей щодо дітей з ООП є формальною або й неможливою.

Підготовка фахівців до реалізації освітньої та корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП ґрунтується на загальній теорії та методології цієї проблеми (Л. Артемова, Вол. Бондар, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Ю. Короткова, О. Малихіна, Т. Франчук, П. Шляхтун та інші), також ураховує специфіку спеціальної освіти (В. Бондар, О. Боряк, І. Дмитрієва, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Нечипоренко, Л. Руденко, В. Синьов, М. Супрун, С. Федоренко, Л. Фомічова й інші). Основною принципом підготовки фахівців спеціальної освіти має бути компетентнісний підхід із чіткою відповідністю стандартам вищої освіти, професійним стандартам, кваліфікаційним характеристикам спеціалістів. Такий підхід передбачає єдність особистісної, когнітивної й операційно-діяльнісної складових частин готовності майбутніх фахівців до виконання професійної діяльності. Метою публікації є висвітлення можливостей забезпечення єдності цих складових частин у практиці реалізації технологій і методів підготовки фахівців.

Матеріали та методи. Написання статті ґрунтується на копінгкому аналізі літературних джерел із проблеми підготовки фахівців у системі вищої освіти; спеціальної освітньої практики. В описі прикладів використовуємо власний досвід формування фахових компетентностей майбутніх корекційних педагогів.

Результати дослідження. Ознаками компетентнісного підходу до освітнього процесу в ЗВО є свідомість і пізнавальна активність здобувачів вищої освіти, їхня самостійність, творчість, паритетна взаємодія з викладачем. Реалізувати такий підхід допомагають інноваційні технології й інтерактивні методи викладання, що доведено низкою досліджень учених (Л. Андрюшина, Ю. Атаманова, В. Нагаєв, М. Портян, В. Савченко й інші) [1; 2; 4; 5]. Вибір технологій і методів викладання зумовлюється цілями, завданнями, змістом і особливостями навчальної дисципліни. Опишемо, як реалізувати компетентнісний підхід шляхом добору відповідних технологій і методів у практиці підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Доцільним для викладання багатьох освітніх компонентів (далі – ОК) є застосування **проблемних методів**, в основі яких лежать активність і співпраця. Їх варто застосовувати тоді, коли студенти вже володіють деяким матеріалом для розв’язання проблем. Одним із прикладів таких методів є **дискусія**. Її можна практикувати, наприклад, під час вивчення спеціальної психології. Студенти вже володіють знаннями загальної та вікової психології, тому зможуть використати цей досвід для участі в дебатах. Цей метод буде доцільним і у викладанні інших ОК, оскільки під час дискусій майбутні корекційні педагоги будуть вчитися обстоювати власні погляди, інтегрувати наявні знання у власну позицію щодо освіти та соціалізації дітей з ООП.

Компетентність фахівців полягає у здатності свідомого перенесення теоретичних знань у професійну практику. Цьому сприяє такий метод, як **мозковий**

шторм, під час якого здобувачі освіти глибоко опрацьовують одну проблему та висловлюють власні ідеї щодо її розв’язання. Значення цього методу полягає ще й у тому, що студенти навчаються працювати у групі, висловлювати нестандартні ідеї, оцінювати їх і вибирати найбільш доречні.

У підготовці майбутніх корекційних педагогів досить вагомими інтерактивними технологіями є **ділові ігри, моделювання професійних ситуацій**. Наведемо приклади для ОК:

- *педагогіка інклюзивної освіти* – засідання ІРЦ; комплексне оцінювання розвитку дитини; бесіда з батьками;
- *робота асистента вчителя/вихователя* – складання індивідуальної програми розвитку; розроблення календарного навчального плану;
- *виховна робота з дітьми з ООП* – виховні заходи для дітей; проведення гуртка;
- *логопедія* – заняття з артикуляційної гімнастики; постановка звуків; логопедичний масаж; логопедичні ігри з дітьми;
- *спеціальні методики навчання* – фрагменти уроків; засідання методичного об’єднання.

Подібною технологією є **методика мікрОВикладання**. Її доцільно впроваджувати під час вивчення спеціальних методик навчання, технологій інклюзивної освіти. Прикладами мікрОВикладання можуть бути:

- фрагменти уроків з розробленим навчально-методичним забезпеченням;
- фрагменти корекційно-розвиткових/логопедичних занять;
- заочні екскурсії;
- демонстрація рухливих/дидактичних/сюжетно-рольових ігор;
- виступ на засіданні ІРЦ;
- методичне повідомлення на педагогічній раді;
- виступ на батьківських зборах тощо.

Для кожного ОК варто розробляти види ділових ігор, ситуацій для моделювання та мікрОВикладання, адже під час їх упровадження закріплюються не лише практичні вміння й навички майбутньої фахової діяльності, а й професійна мотивація здобувачів освіти.

Дієвими технологіями є **брейн-ринги, круглі столи**, оскільки вони дозволяють підвищити інтерес здобувачів освіти до занять, роблять процес закріплення знань неформальним та сприяють розвитку soft skills. Головне, щоб тематика цих технологій відповідала сфері спеціальної й інклюзивної освіти. Наприклад, брейн-ринг може бути присвячений сучасному понятійно-категоріальному апарату спеціальної освіти; історії спеціальної/інклюзивної освіти в Україні та за кордоном; видатним українським ученим за спеціальністю. Брейн-ринг також може проводитись для узагальнення чи перевірки знань з теми/розділу ОК. Для проведення гри формуються команди, викладач заздалегідь сам готує питання або доручає це кільком студентам, скерує їхню роботу.

На засіданнях круглого столу можна обговорювати проблеми згідно з основними цілями ОК, як-от:

1. *Спеціальна психологія* – порівняльні аспекти вікової психології за нормотипового та порушеного онтогенезу.

2. *Робота з батьками дітей з ООП* – роль батьків у психолого-педагогічному супроводі дитини.

3. *Рання корекційно-розвиткова робота* – показники раннього розвитку та методи виявлення відхилень у дітей раннього віку.

Доцільним на засіданнях круглих столів є й обговорення наукових публікацій відповідно до змісту ОК, що сприятиме формуванню дослідницьких компетентностей здобувачів освіти.

Вагомим інтерактивним методом, особливо під час вивчення фахових дисциплін, є *аналіз педагогічних завдань*. Під час їх розв'язання здобувачі освіти опановують навички аналізу; прогнозування власних дій і поведінки учнів з ООП; моделювання своїх дій, дій колег і батьків вихованців. Цей метод дозволить урахувати і ступінь компетентності студентів, оскільки можна розробляти завдання, різні за ступенем складності – від репродуктивних до творчих. Розв'язування завдань здійснюється в такій *послідовності*:

- орієнтація в завданні;
- визначення головних суперечностей чи проблеми;
- з'ясування причин виникнення проблеми;
- проєктування наслідків проблеми;
- моделювання різних варіантів розв'язання педагогічного завдання.

Опанування вмінь розв'язувати такі завдання сприятиме формуванню у здобувачів освіти алгоритму дій щодо розв'язання складних проблем у майбутній професійній діяльності.

Під час вивчення фахових ОК на практичних заняттях можна влаштовувати *аукціон ідей*. Цей метод передбачає, що студентам надається однакове завдання, а вони мають запропонувати ідеї щодо його виконання. Найвищу оцінку одержує той здобувач освіти, який запропонував найкращий варіант. *Приклади завдань*:

- розробити рекламу значущості корекційно-розвиткових занять;
- запропонувати тематику батьківських зборів для окремого класу;
- підібрати дидактичні ігри для визначеної теми уроку;
- розробити ігри для розвитку окремого психічного процесу для визначеного віку дітей;
- запропонувати сценарій свята тощо.

Реалізація компетентнісного підходу потребує також поєднання класичних та інтерактивних методів викладання під час вивчення фахових ОК. Покажемо можливості такого поєднання на прикладі викладання корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) для бакалаврів.

Реалізації фахових компетентностей сприяють програмовані завдання, ділові ігри, практичні завдання, різні види самостійної роботи. Окремі заняття проводяться на базі спеціальних ЗЗСО і ЗДО. Це дозволяє майбутнім фахівцям практично вивчати дітей у динаміці, спостерігати й аналізувати діяльність учителів,

спробувати власні сили в організації та проведенні уроків, позакласних заходів, режимних моментів тощо. Якщо провести заняття на базі спеціального ЗЗСО з низки об'єктивних причин неможливо, то використовуються відеозаписи уроків, корекційно-розвиткових занять, позакласних заходів.

До вивчення цього ОК студенти вже опановують знання та вміння загальної та спеціальної психології, основи анатомо-фізіологічних і медичних ОК. Це якраз і дозволяє стимулювати студентів до оптимізації знань і такої діяльності, у якій вони стають активними учасниками освітнього процесу. Тому, окрім традиційних лекцій (яких мінімум), варто використовувати й різні форми активної лекції, що дає можливість значно підвищити творчий потенціал аудиторії, стимулює розвиток професійної свідомості.

На *проблемній лекції* студенти самостійно розглядають окремі суперечності реальної практики з опорою на теорію (і навпаки), тим самим набувають знання. Наприклад, під час висвітлення теми «Навчання, виховання, розвиток та корекція як єдиний педагогічний процес», розглядаючи питання про роль біологічних і соціальних чинників у розвитку особистості дитини з ІІІ, варто пропонувати студентам показати на прикладах єдність законів розвитку дитини з нормотиповим і порушеним розвитком, порівняти вплив цих чинників на дитину з типовим психічним розвитком та ІІІ, довести необхідність поєднання спеціального навчання та виховання з корекцією розвитку. Лише після цього доцільно переходити до характеристики засобів корекції в навчально-виховному процесі. Під час вивчення теми «Діти з порушеннями інтелектуального розвитку в освітньому та реабілітаційному процесі» можна пропонувати студентам самостійно розробити варіативну систему диференційованих закладів з урахуванням віку та ступеня порушення дитини з опорою на відомі їм із загальної педагогіки принципи побудови закладів, зі спеціальної психології – ступені та види інтелектуальних порушень. Потім систематизувати варіанти, уточнити цілі наявних в Україні закладів.

Доцільно практикувати *лекцію-діалог*, де зміст подається через серію питань, на які здобувачі освіти відповідають безпосередньо під час лекції. Наприклад, таким чином будується виклад теми «Сутність процесу навчання дітей з інтелектуальними порушеннями». Базою для відповідей є засвоєні раніше теми «Склад учнів спеціальної школи» (спеціальна психологія); «Система закладів для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» (вступ до спеціальності); «Навчання, виховання, розвиток та корекція як єдиний педагогічний процес» (корекційна психопедагогіка). Варто пропонувати *питання різні за ступенем складності та характером*, наприклад:

- Дайте визначення процесу навчання;
- Як треба доповнити це визначення, щоб воно показувало специфіку процесу навчання учнів із ІІІ?
- Чому корекція розвитку пізнавальних психічних процесів здійснюється на матеріалі навчальних предметів?

– Обґрунтуйте із психологічного погляду особливості навчального процесу учнів з ІІ (відповідають після висвітлення викладачем особливостей процесу навчання дітей з ІІ);

– Які структурні компоненти процесу навчання виділяє загальна педагогіка?

– Чи може олігофренопедагогіка користуватись цією структурою навчального процесу? Обґрунтуйте;

– Чому структурні компоненти процесу навчання містять різні корекційні прийоми?

Суттєво активізує професійне мислення здобувачів вищої освіти **лекція-візуалізація**, оскільки основний її зміст подається в образній формі: таблиці, схеми, графіки. Дещо складніше організувати **лекцію вдвох**, адже вона передбачає одночасну роботу двох викладачів (оптимально – з викладачем спеціальної психології), оскільки необхідно узгоджувати розклад і навантаження. Проте і сама форма, і зміст такої лекції дають можливість студентам свідомо і міцно засвоїти дотичні теми, наприклад: «Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів», «Особистість і колектив», «Виховання дітей і підлітків з інтелектуальними порушеннями в сім'ї».

Варто практикувати і **лекцію-провокацію**, у процесі якої спеціально передбачати помилки. Така лекція формує у студентів уміння оперативно аналізувати інформацію, орієнтуватись у ній і критично оцінювати.

Проведення нетрадиційних, активних лекцій дозволяє неформально реалізувати міжпредметні взаємозв'язки, стимулювати свідоме засвоєння майбутніми бакалаврами спеціальної освіти професійно значущого матеріалу.

Широко використовуються інноваційні методи навчання й у процесі практичних і лабораторних занять із корекційної психопедагогіки. Зокрема, на лабораторних заняттях студенти проводять **дослідження** психофізичного розвитку учнів спеціальних ЗЗСО і розробляють індивідуальні корекційно-розвиткові програми; установлюють стадію розвитку учнівського колективу та складають план позакласної роботи із групою дітей; відвідують уроки та виховні заходи у спеціальних ЗЗСО і надають ґрунтовний **аналіз результатів** тощо. Практичні та лабораторні заняття передбачають **розв'язання педагогічних ситуацій** з усіх тем ОК, **індивідуальні завдання** із фронтальним аналізом, **обговорення результатів** виконання самостійної роботи. Доцільно практикувати і **проведення ділових ігор** на заняттях, як-от: засідання команди ІРЦ або команди супроводу ЗЗСО; робота методоб'єднання; проведення етичної бесіди з учнями тощо. Виконання такого роду робіт здобувачами освіти ставить їх у ситуацію майбутньої професійної діяльності, підвищує відповідальність за виконання завдань.

Висновки. Отже, компетентнісний підхід як провідний принцип сучасної вищої освіти потребує не лише чіткої відповідності змісту освітніх компонентів професійній діяльності майбутніх фахівців, а й інтерактивних технологій і методів викладання. Адже саме вони забезпечать поєднання теорії, практики та професійної мотивації; сформують свідомість, самостійність, гнучкість і креативність здобувачів вищої освіти.

Література:

1. Дубасенюк О., Антонова О. Методика викладання педагогіки : курс лекцій. 2 вид., доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 327 с.
2. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. Л. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
3. Миронова С., Чопик О. Методика викладання фахових дисциплін спеціальності Спеціальна освіта : навчальний посібник ; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2025. 132 с.
4. Нагаєв В., Портян М. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. 2 вид., перероб. і доп. Харків : Стильна типографія, 2018. 289 с.
5. Савченко В., Андрушина Л. Традиційні та інноваційні педагогічні технології у вищій школі : навчальний посібник для здобувачів ІІ і ІІІ ступенів вищої освіти. Дніпро : Візіон, 2019. 83 с.

References:

1. Dubasenyuk, O., Antonova, O. Metodyka vykladannya pedagogiky: kurs lekciy. Vyd. 2, dop. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2017. 327 s. [in Ukrainian].
2. Innovacijni tehnologiyi navchannya v umovax modernizaciyi suchasnoyi osvity: monografiya / za nauk. red. d. ped. n., prof. L. Rebuxy. Ternopil': ZUNU, 2022. 143 s. [in Ukrainian].
3. Myronova, S., Chopik, O. Metodyka vykladannya faxovyh dyscyplin special'nosti Special'na osvita: navchal'nyj posibny'k. Kam'yanecz'-Podil's'kyj nacional'nyj universytet imeni Ivana Ogiyenka. 2025. 132 s. [in Ukrainian].
4. Nagayev, V., Portyan, M. Metodyka vykladannya u vyshhij shkoli: navch. posibnyk. Vyd. 2-ge, pererob. i dop. Harkiv: Styl'na typografiya, 2018. 289 s. [in Ukrainian].
5. Savchenko, V., Andryushyna, L. Tradycijni ta innovacijni pedagogichni tehnologiyi u vyshhij shkoli: navchalnyj posibnyk dlya zdobuvachiv II i III stupeniv vyshhoyi osvity. Dnipro: Vizion, 2019. 83 s. [in Ukrainian].

ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ПРИФРОНТОВИХ ЗОНАХ: ДОСВІД ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Наволокова Олександра Олегівна,

аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0002-4919-9490

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

У статті схарактеризовано сучасні підходи до психолого-логопедичної реабілітації дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), які проживають у прифронтових зонах, зокрема на території міста Харкова та Харківської області. Особлива увага приділена негативним впливам воєнного конфлікту на розвиток мовленнєвих і комунікативних навичок дітей, які зазнають хронічного стресу через загрозу ведення бойових дій, втрату звичного соціального середовища й обмеження доступу до освітньо-корекційних послуг. Визначено основні психологічні наслідки таких умов, серед яких: підвищений рівень тривожності, порушення когнітивних функцій, регрес мовленнєвих навичок, страх мовлення (мутизм) і зниження мотивації до комунікації.

У статті здійснено аналіз процесу адаптації традиційних логопедичних методик до умов воєнного часу, з акцентом на впровадження дистанційних технологій, інтерактивних форм навчання, ігрових терапевтичних підходів і методів сенсорної стимуляції.

Окреслено головні проблеми, з якими стикаються фахівці у сфері логопедії та психології під час роботи з дітьми в регіонах, що постійно перебувають у зоні підвищеного ризику.

Виявлено, що ефективність реабілітаційної роботи значно зростає за умови застосування міждисциплінарного підходу, який поєднує логопедичну, психологічну та медичну підтримку.

Окрему увагу приділено аналізу досвіду фахівців Харківщини, які впроваджують інноваційні методики в роботі з дітьми дошкільного віку, що зазнали впливу війни. Описано досвід використання адаптованих інноваційних методик, для корекції мовленнєвих розладів, технік релаксації й арттерапії як допоміжних засобів у реабілітаційному процесі. Наведено практичні рекомендації для педагогів, психологів і логопедів щодо організації ефективної корекційно-реабілітаційної допомоги в умовах воєнного стану.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення якісної допомоги дітям, які зазнали значного стресового впливу від подій війни, що позначився на їхньому психоемоційному стані та мовленнєвому розвитку. У статті наведено практичні рекомендації для фахівців, які працюють із дітьми в умовах воєнного стану.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, психолого-логопедична реабілітація, немовленнєві діти, дошкільний вік, прифронтові громади, мовленнєвий розвиток, психологічна підтримка, стресові фактори, міждисциплінарний підхід.

Navolokova Olexandra, Boriak Oksana. Psychological and speech therapy rehabilitation of children with severe speech disorders in frontline areas: experience of Kharkiv region

The article considers modern approaches to psychological and speech therapy rehabilitation of children with severe speech disorders (SSD) living in front-line zones, in particular in the city of Kharkiv and the Kharkiv region. Particular attention is paid to the impact of the military conflict on the development of speech and communication skills of children who are experiencing chronic stress due to the threat of hostilities, loss of the usual social environment and limited access to educational and correctional services. The main psychological consequences of such conditions are identified, including increased anxiety, impaired cognitive functions, regression of speech skills, fear of speech (mutism) and reduced motivation to communicate. The article analyzes the process of adapting traditional speech therapy methods to wartime conditions, with an emphasis on the implementation of distance technologies, interactive forms of learning, game therapeutic approaches and methods of sensory stimulation. The main problems that specialists in the field of speech therapy and psychology face when working with children in regions that are constantly at high risk are outlined. It was found that the effectiveness of rehabilitation work increases significantly when using an interdisciplinary approach that combines speech therapy, psychological and medical support.

Special attention is paid to the analysis of the experience of specialists in the Kharkiv region who implement innovative methods in working with preschool children who have been affected by the war. The experience of using adapted innovative methods for correcting speech disorders, relaxation techniques and art therapy as auxiliary tools in the rehabilitation process is described. Practical recommendations are given for teachers, psychologists and speech therapists on organizing effective correctional and rehabilitation assistance in martial law conditions.

The relevance of the study is due to the need to provide quality assistance to children who have experienced significant stress from the events of the war, which affected their psycho-emotional state and speech development. The article provides practical recommendations for specialists working with children in martial law.

Key words: *severe speech disorders, psychological and speech therapy rehabilitation, preschool children, frontline zones, Kharkiv region, impact of war, speech development, psychological support, stress factors, interdisciplinary approach.*

Вступ. Психолого-логопедична реабілітація дітей із тяжкими порушеннями мовлення (далі – ТПМ) – це багатокомпонентний процес, спрямований на відновлення, корекцію та розвиток мовленнєвих і комунікативних навичок дитини з урахуванням її психоемоційного, когнітивного та соматичного стану [2; 11].

Цей термін не має єдиного автора чи конкретної дати введення, оскільки він сформувався як результат інтеграції знань у галузях логопедії, психології та медицини.

У сучасній науковій літературі проблема реабілітації дітей із ТПМ розглядається в тісному зв'язку із психолого-емоційними та соціальними чинниками, які впливають на мовленнєвий розвиток [7; 8; 14]. Особливу увагу приділено дослідженню впливу стресових подій, зокрема війни, на дітей дошкільного віку (О. Боряк, Н. Сенченко, Г. Мандзій).

Закордонні дослідники, як-от R. Paul, G. Conti-Ramsden і S. Samarata, вказують на необхідність інтеграції логопедичної допомоги із психологічною підтримкою у випадках, коли мовленнєві порушення супроводжуються тривалими емоційними травмами. У дослідженнях Р. Kuhl і С. Snow висвітлено значення раннього втручання та створення безпечного середовища для дітей із ТПМ, особливо тих, які зазнали впливу психотравматичних чинників [5].

В українській науковій практиці акцент зроблено на розробленні комплексних підходів до реабілітації дітей із ТПМ в умовах війни. Зокрема, праці О. Гаврилюк та інших фахівців містять опис інноваційних методик, спрямованих на відновлення мовленнєвих і комунікативних навичок у дітей, які проживають у прифронтових регіонах.

Аналіз літератури також свідчить про те, що прифронтові зони мають низку специфічних викликів, як-от обмеження доступу до логопедичних ресурсів, підвищений рівень тривожності в дітей і їхніх батьків, необхідність використання дистанційних форматів роботи [3; 12]. У цьому контексті актуальним є досвід Харківщини, який відображає специфіку психолого-логопедичної реабілітації в умовах воєнного конфлікту.

Отже, проблема реабілітації дітей із ТПМ потребує подальшого міждисциплінарного дослідження та впровадження практичних рішень, адаптованих до сучасних реалій.

Матеріали та методи. Методами дослідження були: аналіз першоджерел щодо вивчення досвіду роботи з дітьми дошкільного віку з ТПМ в умовах війни, що дає змогу належним чином сформулювати теоретичні положення та практичні рекомендації в цій сфері; визначено методичні підходи до виявлення потреб дітей із ТПМ до здійснення якісної освіти: можливостей упровадження корекційно-реабілітаційного підходу в дистанційному

режимі; узагальнено методичні підходи до визначення потреб вищезазначеної категорії дітей в ефективних корекційно-розвиткових послугах.

Результати дослідження. Війна є надзвичайно (екстремально) травматичною подією. Дорослим складно лишатися психологічно стійкими в умовах небезпеки й «емоційних гойдалок». Дітям набагато важче: їхня психіка ще не сформувала захисні механізми, як у дорослої людини, і вплив війни переживається болючіше.

Війна створює значний психосоціальний стрес, що може призводити до змін у нейропсихологічному розвитку, поглиблення порушень і ускладнення реабілітації [4; 11; 15].

Нами було визначено варіативність ускладнень у дітей із ТПМ, що постраждали внаслідок бойових дій.

1. Стрес-індуковані зміни в мозку. Підвищений рівень кортизолу в дітей може негативно впливати на розвиток зон мозку, відповідальних за мовлення (лобові частки, зони Брока і Верніке). Хронічний стрес може спричинити затримку мієлінізації, що погіршує передачу нервових імпульсів.

2. Порушення сенсорної інтеграції. Постійний вплив гучних звуків (вибухи, сирени) може перевантажувати сенсорну систему, спричиняти гіперчутливість або гіпочутливість, які заважають мовленнєвій активності.

3. Зниження когнітивної пластичності. Дефіцит позитивних стимулів у зоні бойових дій уповільнює формування нових нейронних зв'язків.

4. Психогенна мутація. У дітей, які зазнали сильного стресу або травми, може розвинутися повна або часткова втрата мовлення. Причина: психологічна блокада через емоційне перенапруження або страх.

5. Регрес мовленнєвих навичок. У дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку (далі – ЗПМР) може спостерігатися втрата вже сформованих мовленнєвих умінь. Це зумовлено загостренням тривоги, страху або постійним стресом.

6. Загальмованість мовленнєвого розвитку. У дітей, що проживають у зонах бойових дій, через брак доступу до логопедичної допомоги відзначається уповільнення темпів мовленнєвого розвитку.

7. Порушення артикуляційної моторики. Під впливом стресу та тривоги можуть виникати м'язові затиски в області обличчя та шиї, що ускладнюють звукоутворення.

8. Зростання вираженості коморбідних розладів. У дітей із ТПМ може загостритися супутня неврологічна симптоматика (наприклад, тики, порушення координації).

Натепер дітей, які постраждали внаслідок збройної агресії, можна розділити на такі групи:

- діти, що були евакуйовані з місця проведення активних бойових дій у зелені регіони;
- діти, що були евакуйовані з місця проведення активних бойових дій у помаранчеві регіони;
- діти, що були евакуйовані з місця проведення активних бойових дій у жовті регіони;
- діти, які не виїжджали із зони проведення бойових дій або помаранчевого/жовтого регіону [1; 8; 12; 13].

Станом на 17 січня 2025 р. Харківщина перебуває під постійним обстрілом. Життя мирного населення у прикордонних селах нині майже неможливе, м. Харків та прилеглі містечка зазнають щоденних обстрілів («Іскандер», БПЛА невідомого типу, Х-59, «Шахед-136», «Шахед-131», С-300, БМ-21, «Град», БМ-27 «Ураган», БМ-30 «Смерч», КАБ, ФАБ-500).

Дитинство у прифронтових громадах створює нестабільний психоемоційний стан, напруження та «руйнацію» дитини зсередини. Для дітей у таких умовах характерними є зміни в усіх сферах розвитку: фізичному, когнітивному, емоційному та соціальному [10].

Нами було проаналізовано й угруповано труднощі, з якими стикаються діти та їхні батьки у прифронтових громадах:

1. Психологічні травми: постійний стрес, страх, втрата рідних або друзів, руйнування домівок і зміна звичного способу життя стають джерелами хронічного психологічного навантаження. Це може призводити до: розвитку посттравматичного стресового розладу (далі – ПТСР); тривожності, депресії, емоційної нестабільності; порушення сну та зниження адаптивних можливостей.

2. Перерваний освітній процес. Воєнні дії змусили державні освітні установи перейти на дистанційне навчання або припинити роботу. Відсутність доступу до освіти негативно впливає на: розвиток когнітивних навичок; соціальну взаємодію з однолітками; формування життєвих перспектив дитини.

3. Порушення фізичного здоров'я. Неналежний доступ до медичних послуг, довготривале перебування в укритті (найдовша тривога на Харківщині тривала 1 добу 14 годин і 16 хвили), погане харчування, відсутність фізичної активності можуть спричинити: загострення хронічних захворювань; затримку фізичного розвитку; підвищення ризику інфекційних захворювань.

4. Сімейні проблеми. У прифронтових зонах батьки також перебувають під сильним стресом, що може спричинити: погіршення емоційного зв'язку з дітьми; відсутність одного чи обох батьків поруч через проходження контрактної військової служби; потрапляння в полон одного чи обох батьків чи раптова загибель; втрата домашнього улюбленця; проживання з малознайомими людьми (через переїзд і додаткове комплектування); проживання в новому місці; неможливість побачитись з іншими членами родини; зростання кількості випадків домашнього насильства; соціальну ізоляцію сімей.

Від початку повномасштабного вторгнення РФ на територію України в м. Харків з'явилися спільноти

небайдужих громадян, яких об'єднали патріотичні цінності та бажання допомагати людям. Команди волонтерів складаються із представників різних професій і роблять можливою допомогу тим, кому це життєво необхідно – постраждалим від війни дітям і особам з інвалідністю.

Основні напрями роботи волонтерських організацій такі:

1. Психосоціальна підтримка: організація групових та індивідуальних психологічних занять для дітей і їхніх сімей; застосування арттерапії, музичної терапії, ігротерапії для зниження рівня стресу й емоційного напруження.

2. Реабілітація та логопедична підтримка: проведення занять із логопедами та дефектологами для дітей із порушеннями мовлення; використання сучасних реабілітаційних технологій (сенсорні кімнати, інтерактивні дошки, тренажери).

3. Організація освітнього процесу: підготовка навчальних матеріалів для дітей з ООП, адаптованих до дистанційного чи змішаного формату; проведення занять із використанням індивідуальних програм розвитку (далі – ППР).

4. Гуманітарна допомога: забезпечення дітей засобами для навчання, медичними наборами, продуктами харчування й одягом; створення безпечних просторів для тимчасового перебування дітей під час обстрілів.

Особливості роботи у прифронтових містах характеризуються такими ризиками: підвищені ризики для волонтерів – робота у прифронтових зонах пов'язана з постійною небезпекою через обстріли, мінування територій і порушення комунікацій. Обмеження ресурсів: дефіцит матеріально-технічної бази, нестача фахівців і засобів реабілітації значно ускладнює роботу з дітьми. Психологічна травматизація дітей: діти, які пережили бойові дії, часто демонструють ознаки ПТСР, що ускладнює навчально-реабілітаційний процес. Індивідуалізація підходів: урахування травматичного досвіду дитини потребує особливих методик і форм роботи, які допомагають адаптуватися до умов нестабільності.

Реабілітаційна допомога на базі санаторно-курортних закладів дозволяє швидше відновитися після важких психотравмувальних подій війни, соматичних захворювань, операцій і травм, а в деяких випадках уберегти від погіршення стану первинної інвалідності [4; 7].

Основні напрями санаторно-реабілітаційної допомоги:

1. Медична реабілітація: проведення фізіотерапевтичних процедур (електрофорез, магнітотерапія, ЛФК); лікувальний масаж для покращення стану м'язового тону, моторики та загального фізичного розвитку; використання вітамінотерапії, імуностимуляторів і адаптогенів для підвищення стійкості організму.

2. Психолого-логопедична підтримка: інтенсивна логопедична робота з корекції порушень мовлення та розвитку комунікативних навичок; проведення пси-

хотерапевтичних занять із дітьми, що мають посттравматичний стресовий розлад; використання арттерапії, ігротерапії та музичної терапії для зняття емоційного напруження.

3. Освітній компонент: розроблення індивідуальних програм розвитку для врахування особливих потреб кожної дитини; проведення навчальних занять з урахуванням специфіки когнітивних порушень у дітей.

4. Соціальна реабілітація: організація інтеграційних заходів для покращення соціальних навичок; проведення групових занять для розвитку емоційного інтелекту та вмінь взаємодії.

Нами було узагальнено особливості роботи з дітьми з ТПМ фахівців у прифронтових містах. До цих особливостей ми віднесли такі:

1. Обмежений доступ до ресурсів. Санаторії часто функціонують у складних умовах через відсутність безперебійного енергопостачання, нестачу медикаментів і обладнання.

2. Підвищену емоційну вразливість дітей. У дітей, що перебувають у зоні бойових дій, часто діагностують підвищену тривожність, порушення сну, депресивні стани, що потребує спеціалізованої психологічної допомоги.

3. Проблеми з кадрами. Робота у прифронтових зонах пов'язана з підвищеними ризиками, що ускладнює залучення кваліфікованих фахівців.

4. Необхідність індивідуалізації підходів. Травматичний досвід дітей зумовлює потребу в розробленні персоналізованих програм реабілітації, які враховують як медичні, так і психоемоційні аспекти.

5. Інтеграцію дистанційних технологій. Для забезпечення безперервності реабілітаційного процесу активно використовуються дистанційні консультації та заняття з учителями-логопедами та психологами.

У процесі дослідження було розроблено методичні рекомендації для батьків дошкільників із ТПМ, які спрямовані на підтримку батьків у щоденній роботі з дитиною та надання практичних порад щодо використання методів «ігрової логопедії», «наслідувального жестування ігрової логопедії» та «сенсорної інтеграції».

Основні методи, які використовуються в цих рекомендаціях, базуються на сучасних дослідженнях у галузі логопедії та психолого-педагогічних концепціях розвитку мовлення.

Методичні рекомендації базуються на таких принципах, як:

1. Комплексний підхід – урахування всіх аспектів розвитку дитини (фізичний, когнітивний, емоційний).

2. Індивідуалізація – адаптація методів до індивідуальних потреб кожної дитини.

3. Ігровий характер – використання ігор для стимулювання мовленнєвої діяльності.

4. Сенсорна інтеграція – включення сенсорних методів для покращення сприйняття й оброблення сенсорної інформації.

Практичні рекомендації щодо урізноманітнення логокорекційної роботи з обраною категорією дітей у межах дистанційного режиму.

1. Ігрова логопедія

1. Щоденні ігри. Використовуйте настільні та рухливі ігри для стимулювання мовленнєвої активності. Наприклад, гри з картками, пазли, ігри з м'ячем тощо.

2. Розігрування сценок. Залучайте іграшки та предмети для розігрування сценок та діалогів. Це може бути гра в магазин, лікарню, театр тощо.

3. Фонетичні вправи. Під час гри вводьте прості фонетичні вправи, як-от повторення звуків, складів або одно-двоскладових слів.

2. Наслідувальне жестування ігрової логопедії

1. Використання жестів. Застосовуйте жести під час мовлення, щоб допомогти дитині краще розуміти та запам'ятовувати слова. Наприклад, показуйте жестама слова «великий», «малий», «вище», «нижче» тощо.

2. Емоційні жести: використовуйте жести для вираження емоцій (радість, сум, здивування). Це допоможе дитині зрозуміти емоційний контекст мовлення.

3. Ігрові ситуації. Включайте жестові вправи в щоденні ігрові ситуації. Наприклад, показуйте жести, коли розповідаєте казку або граєте в рольові ігри.

3. Сенсорна інтеграція

1. Сенсорні іграшки. Використовуйте сенсорні іграшки та матеріали (пісок, вода, текстильні предмети) для стимуляції тактильних відчуттів.

2. Рухливі ігри: включайте рухливі ігри для покращення пропріоцептивного відчуття (балансування, стрибки, лазіння).

3. Вестибулярні вправи. Виконуйте вправи на розвиток вестибулярного апарату (гойдалки, гімнастичні м'ячі).

Рекомендації для щоденної роботи

1. Регулярність. Проводьте ігрові та сенсорні заняття щоденно, виділяючи для них визначений час.

2. Підтримка та заохочення. Завжди підтримуйте дитину, хваліть її за успіхи та стимулюйте до нових спроб.

3. Спільна діяльність. Проводьте час разом із дитиною, активно залучаючись до ігор і занять.

4. Створення сприятливого середовища. Забезпечте комфортні умови для занять: досить простору, тиші та мінімум чинників, що відволікають.

За допомогою методів «ігрової логопедії», «наслідувального жестування ігрової логопедії» та «сенсорної інтеграції» можна значно покращити комунікативні навички дитини, підтримувати її всебічний розвиток.

Методичні рекомендації для вчителя-логопеда, що працює з дошкільниками з ТПМ в зоні проведення активних бойових дій

Робота з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в зоні активних бойових дій потребує особливої уваги, терпіння та гнучкості. Середовище, у якому перебувають ці діти, є складним і небезпечним, що додатково ускладнює процес корекції мовленнєвих порушень.

Рекомендації розроблені на основі сучасних досліджень у галузі логопедії, психології та педагогіки, з урахуванням специфічних умов перебування дітей у зоні бойових дій.

Основні принципи:

1. Безпека. Пріоритетом є досягнення фізичної й емоційної безпеки дітей.
2. Емпатія та підтримка. Надання психологічної підтримки для зниження рівня стресу та тривожності.
3. Гнучкість методів. Адаптація методик до умов і можливостей проведення занять.
4. Індивідуальний підхід. Урахування індивідуальних потреб і можливостей кожної дитини.

Практичні рекомендації:

1. Підготовка до занять. Аналіз умов: оцінюйте безпечність місця проведення занять, забезпечте наявність укриттів у разі небезпеки. Психологічна підготовка: забезпечте емоційну підтримку дітям перед заняттями, використовуйте релаксаційні техніки. Матеріально-технічне забезпечення: підготуйте необхідні матеріали для занять, забезпечте доступ до базових засобів (папір, олівці, іграшки тощо).
2. Проведення занять. Ігрова логопедія: використовуйте ігрові методики для залучення дітей до занять, робіть акцент на веселощах і позитивних емоціях. Ігри для розвитку мовлення: використовуйте прості, зрозумілі ігри, що стимулюють мовленнєву активність (наприклад, рольові ігри, ляльковий театр). Наслідувальне жестикування: використовуйте наслідувальні жести для підтримки та розвитку мовленнєвих навичок. Жестові вправи: навчайте дітей використовувати жести для вираження простих фраз, стимулюйте їх повторювати за вами. Сенсорна інтеграція: використовуйте методи сенсорної інтеграції для покращення загального розвитку дитини. Сенсорні ігри: використовуйте матеріали з різними текстурами, кольорами та звуками для стимуляції сенсорного розвитку (наприклад, ігри з піском, водою, м'якими іграшками).
3. Психологічна підтримка. Релаксація: включайте в заняття техніки релаксації (дихальні вправи, медитація, малювання). Емоційна підтримка: будьте емоційно доступними для дітей, допомагайте їм виражати їхні почуття та переживання. Підтримка батьків: надавайте консультації батькам щодо підтримки дитини вдома, пояснюйте важливість їхньої участі у процесі реабілітації.
4. Моніторинг і оцінка. Регулярний моніторинг – постійно оцінюйте прогрес дитини, адаптуйте методики відповідно до змін. Фідбек для батьків: регулярно інформуйте батьків про досягнення дитини

та рекомендовані подальші кроки. Документація: ведіть детальну документацію щодо проведених занять та їхніх результатів.

Робота з дітьми з ТПМ в зоні активних бойових дій є складним і відповідальним завданням, що потребує гнучкого підходу, емпатії та професіоналізму. Дотримання цих рекомендацій сприятиме створенню безпечного та підтримувального середовища для розвитку мовленнєвих навичок дітей.

Висновки. У процесі дослідження узагальнено досвід організації та реалізації психолого-логопедичної реабілітації дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) у прифронтових зонах на прикладі Харківської області. Сучасні виклики, зумовлені воєнним станом, значно ускладнюють доступ дітей із ТПМ до кваліфікованої допомоги та поглиблюють наявні мовленнєві, когнітивні й емоційні порушення.

Аналіз практичного досвіду показав, що ефективна реабілітація в таких умовах можлива лише в разі комплексного підходу, який охоплює медичну корекцію, спрямовану на стабілізацію неврологічного стану, покращення когнітивних функцій і зменшення наслідків стресових чинників. Психолого-логопедичну роботу, орієнтовану на подолання мовленнєвих бар'єрів, розвиток комунікативних навичок і відновлення емоційної стабільності. Соціальну підтримку, яка забезпечує інтеграцію дітей у колектив і адаптацію до змінених умов життя.

Особливості реабілітаційної роботи в умовах прифронтових зон включають індивідуалізацію програм з урахуванням впливу бойових дій, залучення волонтерських ресурсів, дистанційні технології корекційної допомоги та мобільні реабілітаційні команди.

Отримані дані свідчать про важливість підтримки психоемоційного стану дитини як одного з основних компонентів успішної реабілітації. Успішна реалізація програм у Харківській області демонструє, що навіть у складних умовах можна забезпечити якісну логопедичну допомогу, сприяти відновленню комунікативної функції та загального розвитку дітей із ТПМ.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення інноваційних підходів до реабілітації в екстремальних умовах і вдосконалення моделей міждисциплінарної взаємодії фахівців, залучених до допомоги дітям із ТПМ в зоні бойових дій.

Література:

1. Бондаренко О. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Освіта в умовах воєнного стану в Україні: психолого-педагогічний аспект*. 2023. С. 384–391.
2. Василенко І. Логопедичний супровід сім'ї дитини з порушенням мовлення. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. 2024. С. 112–118.
3. Гончарова Л. Психолого-педагогічна підтримка студентів-першокурсників в адаптаційний період. *Матеріали науково-практичної конференції*. 2024. С. 45–51.
4. Дмитренко О. Психолого-педагогічні аспекти підтримки ментального здоров'я дітей з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні аспекти підтримки ментального здоров'я*. 2024. С. 78–85.
5. Єфремова Н. Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. 2024. С. 95–102.
6. Жукова Т. Психолого-педагогічна підтримка дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану. *Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери в умовах війни*. 2024. С. 123–130.
7. Зайцева О. Психологічна підтримка учнів початкової школи в умовах повномасштабної війни. *Освіта в умовах воєнного стану в Україні: психолого-педагогічний аспект*. 2024. С. 353–356.

8. Іванова Л. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Освіта в умовах воєнного стану в Україні: психолого-педагогічний аспект*. 2024. С. 384–391.
9. Ковальчук М. Психолого-педагогічна підтримка дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану. *Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери в умовах війни*. 2024. С. 123–130.
10. Лисенко О. Психолого-педагогічна підтримка студентів-першокурсників в адаптаційний період. *Матеріали науково-практичної конференції*. 2024. С. 45–51.
11. Мельник І. Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. 2024. С. 95–102.
12. Нечипорук Т. Психологічна підтримка учнів початкової школи в умовах повномасштабної війни. *Освіта в умовах воєнного стану в Україні: психолого-педагогічний аспект*. 2024. С. 353–356.
13. Олійник О. Психолого-педагогічна підтримка дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану. *Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери в умовах війни*. 2024. С. 123–130.
14. Петренко А. Логопедичний супровід сім'ї дитини з порушенням мовлення. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. 2024. С. 112–118.
15. Романенко І. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Освіта в умовах воєнного стану в Україні: психолого-педагогічний аспект*. 2024. С. 384–391.

References:

1. Bondarenko, O. (2023). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy v umovakh voiennoho stanu [Psychological and pedagogical support for children with special educational needs in the conditions of martial law]. *Osvita v umovakh voiennoho stanu v Ukraini: psykholoho-pedahohichni aspekt*, pp. 384–391 [in Ukrainian].
2. Vasylenko, I. (2024). Lohopedychnyi suprovod sim'yi dytyny z porushenniam movlennia [Speech therapy support for a child's family with speech disorders]. *Inklyuzyvna osvita: Ideia, stratehiia, rezultat*, pp. 112–118 [in Ukrainian].
3. Honcharova, L. (2024). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka studentiv-pershokursnykiv v adaptatsiyni period [Psychological and pedagogical support for first-year students during the adaptation period]. *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii*, pp. 45–51 [in Ukrainian].
4. Dmytrenko, O. (2024). Psykholoho-pedahohichni aspekty pidtrymky mentalnoho zdorovia ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy [Psychological and pedagogical aspects of supporting the mental health of children with special educational needs]. *Psykholoho-pedahohichni aspekty pidtrymky mentalnoho zdorovia*, pp. 78–85 [in Ukrainian].
5. Yefremova, N. (2024). Standartyzatsiia pochatkovoї osvity ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia [Standardization of primary education for children with severe speech disorders]. *Inklyuzyvna osvita: Ideia, stratehiia, rezultat*, pp. 95–102 [in Ukrainian].
6. Zhukova, T. (2024). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditei z intelektualnymy porushenniamy v umovakh voiennoho stanu [Psychological and pedagogical support for children with intellectual disabilities in the conditions of martial law]. *Transformatsiini protsesy sotsialno-humanitarnoi sfery v umovakh viiny*, pp. 123–130 [in Ukrainian].
7. Zaitseva, O. (2024). Psykholohichna pidtrymka uchniv pochatkovoї shkoly v umovakh povnomasshtabnoi viiny [Psychological support for primary school students in the conditions of full-scale war]. *Osvita v umovakh voiennoho stanu v Ukraini: psykholoho-pedahohichni aspekt*, pp. 353–356 [in Ukrainian].
8. Ivanova, L. (2024). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy v umovakh voiennoho stanu [Psychological and pedagogical support for children with special educational needs in the conditions of martial law]. *Osvita v umovakh voiennoho stanu v Ukraini: psykholoho-pedahohichni aspekt*, pp. 384–391 [in Ukrainian].
9. Kovalchuk, M. (2024). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditei z intelektualnymy porushenniamy v umovakh voiennoho stanu [Psychological and pedagogical support for children with intellectual disabilities in the conditions of martial law]. *Transformatsiini protsesy sotsialno-humanitarnoi sfery v umovakh viiny*, pp. 123–130 [in Ukrainian].
10. Lysenko, O. (2024). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka studentiv-pershokursnykiv v adaptatsiyni period [Psychological and pedagogical support for first-year students during the adaptation period]. *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii*, pp. 45–51 [in Ukrainian].
11. Melnyk, I. (2024). Standartyzatsiia pochatkovoї osvity ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia [Standardization of primary education for children with severe speech disorders]. *Inklyuzyvna osvita: Ideia, stratehiia, rezultat*, pp. 95–102 [in Ukrainian].
12. Nechiporuk, T. (2024). Psykholohichna pidtrymka uchniv pochatkovoї shkoly v umovakh povnomasshtabnoi viiny [Psychological support for primary school students in the conditions of full-scale war]. *Osvita v umovakh voiennoho stanu v Ukraini: psykholoho-pedahohichni aspekt*, pp. 353–356 [in Ukrainian].
13. Oliinyk, O. (2024). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditei z intelektualnymy porushenniamy v umovakh voiennoho stanu [Psychological and pedagogical support for children with intellectual disabilities in the conditions of martial law]. *Transformatsiini protsesy sotsialno-humanitarnoi sfery v umovakh viiny*, pp. 123–130 [in Ukrainian].
14. Petrenko, A. (2024). Lohopedychnyi suprovod sim'yi dytyny z porushenniam movlennia [Speech therapy support for a child's family with speech disorders]. *Inklyuzyvna osvita: ideia, stratehiia, rezultat*, pp. 112–118 [in Ukrainian].
15. Romanenko, I. (2024). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy v umovakh voiennoho stanu [Psychological and pedagogical support for children with special educational needs in the conditions of martial law]. *Osvita v umovakh voiennoho stanu v Ukraini: psykholoho-pedahohichni aspekt*, pp. 384–391 [in Ukrainian].

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ОСВІТНІ ПРИНЦИПИ ВКЛЮЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ В ІНКЛЮЗИВНИЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ніколенко Людмила Миколаївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри педагогіки та спеціальної освіти

Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

ORCID ID: 0000-0001-8708-3117

Researcher ID: U-3171-2017

Scopus Author ID: 58965769900

Стаття присвячена дослідженню принципів інклюзивної освіти та виокремленню із їх сукупності організаційно-освітніх принципів включення здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивний простір закладу вищої освіти. Проблема розглядається в контексті інтеграції української освітньої системи в європейський простір і відповідності міжнародним стандартам інклюзивної освіти. У дослідженні застосовано метод контент-аналізу, який дозволив узагальнити нормативно-правові документи з питання забезпечення рівного доступу до освіти, проаналізувати сучасні моделі інклюзивного навчання та виокремити ключові принципи їх реалізації.

Основні завдання дослідження включають аналіз нормативно-правової бази, що регулює організацію інклюзивного освітнього процесу, визначення концептуальних моделей включення здобувачів з особливими освітніми потребами в навчальний процес, а також обґрунтування організаційно-освітніх принципів, які сприяють ефективному функціонуванню інклюзивного освітнього простору в закладі вищої освіти. Виявлено, що основними принципами, на яких базується інклюзивна освіта у вищій школі, є науковість, системність, варіативність, індивідуалізація, соціальна відповідальність, міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство.

Окрему увагу приділено аналізу зарубіжного досвіду, що демонструє ефективність різних підходів до формування інклюзивного освітнього простору. Досліджено впровадження інноваційних освітніх моделей, зокрема блочного навчання та програм соціальної взаємодії, що сприяють включенню студентів з особливими освітніми потребами в повноцінний навчальний процес. Порівняльний аналіз міжнародних практик засвідчив важливість інклюзивного підходу в забезпеченні права на вищу освіту для всіх охочих без винятку.

У результаті проведеної аналітичної роботи було виокремлено такі загальні організаційно-освітні принципи: включення осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивний простір закладу вищої освіти: державно-адміністративного регулювання, громадської активності, технологічної компенсації та залучення бізнесу в розвиток інклюзивної освіти, а також зазначено їхні особливості.

Наголошено на необхідності подальшого розвитку інклюзивних підходів у вищій освіті шляхом удосконалення законодавчих механізмів, розширення методичної підтримки викладачів та створення ефективних моделей навчання, що враховують індивідуальні потреби студентів з особливими освітніми потребами. Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом ефективності впровадження зазначених принципів у конкретних закладах вищої освіти, а також розробленням рекомендацій для інтеграції інклюзивних підходів у систему післядипломної освіти та професійної підготовки кадрів.

Ключові слова: заклад вищої освіти, інклюзія, інклюзивний простір, включення, особа з особливими освітніми потребами, принципи інклюзії, освітній процес.

Nikolenko Liudmyla. Organisational and educational principles of inclusion of applicants in the inclusive space of a higher education institution

The article is devoted to the principles of inclusive education and the identification of organisational and educational principles for the inclusion of higher education students with special educational needs in the inclusive space of a higher education institution. The problem is considered in the context of integration of the Ukrainian educational system into the European space and compliance with international standards of inclusive education. The study used the content analysis method, which allowed to summarise the legal documents on ensuring equal access to education, analyse modern models of inclusive education and identify the key principles of their implementation.

The main objectives of the study include an analysis of the legal framework governing the organisation of the inclusive educational process, identification of conceptual models for the inclusion of students with special educational needs in the educational process, and substantiation of organisational and educational principles that contribute to the effective functioning of the inclusive educational space in a higher education institution. It has been found that the main principles on which inclusive education in higher education is based are scientific, systematic, variable, individualised, socially responsible, interdepartmental integration and social partnership.

Special attention is paid to the analysis of foreign experience, which demonstrates the effectiveness of various approaches to the formation of an inclusive educational space. The implementation of innovative educational models, such as block learning and social interaction programmes, which facilitate the inclusion of students with special educational needs in the full educational process, is investigated. A comparative analysis of international practices has shown the importance of an inclusive approach in ensuring the right to higher education for all without exception.

As a result of the analytical work carried out, the following general organisational and educational principles were identified: inclusion of persons with special educational needs in the inclusive space of a higher education institution: state and administrative

regulation, public activity, technological compensation and business involvement in the development of inclusive education, and their features were also noted.

The author emphasises the need for further development of inclusive approaches in higher education by improving legislative mechanisms, expanding methodological support for teachers and creating effective learning models that take into account the individual needs of students with special educational needs. Prospects for further research are related to the analysis of the effectiveness of the implementation of these principles in specific higher education institutions, as well as the development of recommendations for the integration of inclusive approaches into the system of postgraduate education and professional training.

Key words: higher education institution, inclusion, inclusive space, inclusion, person with special educational needs, principles of inclusion, educational process.

Вступ. У своєму прагненні до європейського освітнього простору вища освіта України воліє інтегрувати законодавче й організаційне поле до вимог європейського співтовариства, у якому інтегративні процеси прийняті фундаментальним виміром ідентичності спільноти. За таких соціокультурних світоглядних настанов залучення учасників освітнього процесу до інклюзивного простору закладу вищої освіти (далі – ЗВО) потребує забезпечення як на теоретико-ментальному, так і на практично-ціннісному рівні. Це видається можливим лише за умов чітко означених підходів та загальних організаційно-освітніх принципів інклюзивної діяльності ЗВО.

Матеріали та методи. Це дослідження засновано на методі систематичного огляду, який передбачав визначення дослідницького питання (виявлення універсальних організаційно-освітніх принципів діяльності, які формують його політику щодо включення осіб з особливими освітніми потребами (далі – ООП) у простір закладу вищої освіти), комплексний пошук інформації в релевантних дослідженнях із різних баз даних, відбір і критичне оцінювання відповідних наукових висновків, синтез необхідних даних, їх узагальнення та представлення. Результат застосування обраного методу забезпечує основу для ухвалення обґрунтованих рішень або проведення подальших досліджень в обраному аспекті.

Результати дослідження. Загальні засади інклюзивного навчання в ЗВО регламентовано постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти» [1]. Цей документ визначає основні механізми організації інклюзивного навчання в ЗВО, зокрема і створення інклюзивного освітнього середовища та застосування принципів універсального дизайну. Міністерством розвитку громад та територій України розроблені «Методичні рекомендації щодо забезпечення доступності закладів освіти для маломобільних груп населення» [2], які розкривають питання створення безбар'єрного середовища та забезпечення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу.

Питанню поширення інклюзивних підходів у вищій освіті приділяється все більше уваги науковців. Зокрема, у статті «Інклюзивна освіта в закладі вищої освіти» [3] розглядається сучасний стан і перспективи інклюзії у вищій освіті для студентів з особливими освітніми потребами, зокрема ветеранів з інвалідністю, аналізуються законодавчі документи щодо гарантування права на навчання в ЗВО для осіб з інвалідністю, досліджуються можливі бар'єри та надаються рекомендації для ефективної побудови системи вищої інклюзивної

освіти. С. Балашова [4] розглядає проблему доступності вищої освіти для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Авторка аналізує основні нормативно-правові акти України, що регулюють право осіб з особливими потребами на вищу освіту, та підкреслює важливість організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності студентів. В. Шевченко [5] виокремлює умови впровадження інклюзивної освіти в ЗВО, які стосуються нормативно-правового, навчально-методичного й організаційно-кадрового забезпечення інклюзивної вищої школи.

Якщо в українській вищій освіті інклюзія лише зароджується, то країни Америки та Європи вже мають значні напрацювання щодо її реалізації. Так, у статті “VU Block Model rewrites the book on effective pedagogy” [6] описано інноваційну педагогічну модель блочного навчання, упроваджену в Університеті Вікторії (Австралія), яка спрямована на підвищення інклюзивності й успішності студентів з особливими освітніми потребами через фокусування на одному предметі та підтримку спеціалізованих викладачів. Ще один досвід описано у статті “Julio Frenk Is Bringing His Vision of Inclusivity to UCLA” [7]. Це концепція Хуліо Френка, яку він називає «взаємністю щедрості незнайомців». Розкриваючи цю концепцію, Х. Френк зазначає: «Ідея полягає в тому, щоб приймати людей, які дуже відрізняються від вас, які говорять по-іншому і живуть по-іншому» [Там само]. Він реалізує свою концепцію в Каліфорнійському університеті та пропагує різноманітність, інклюзивність і рівність у всіх відношеннях, підкреслює важливість створення інклюзивного освітнього університетського середовища. А програма “Bridging the Gap” [7] реалізується в Кентуккі. Завдяки їй студенти коледжів вчаться взаємодіяти з різними думками, розуміти позицію інших, цивілізовано вести дискусію тощо. Ці навички є важливим аспектом упровадження інклюзивної освіти.

Загалом, нині співіснує декілька моделей включення здобувачів з ООП в освітній простір: сегрегаційна, інтеграційна й інклюзивна [8]. У ЗВО перша модель реалізується в індивідуальній формі навчання, і маємо визнати, що пандемія Covid-19 та війна, яка прийшла за нею, значно зміцнили позиції цієї моделі навчання для осіб з ООП. Тому вагомою мірою сприяла і стрімка інтеграція онлайн-технологій і штучного інтелекту (далі – ШІ), які мають низку позитивних аспектів і роблять процес здобуття знань більш прийнятним. Друга модель передбачає безпосередню участь здобувачів з ООП в навчальному процесі, але не в соціальній взаємодії. Позитивним аспектом такої моделі, безпе-

речно, є те, що здобувач вищої освіти з ООП виходить із цілковитої ізоляції. Однак ця модель вимагає від нього колосальних зусиль щодо пристосування до освітнього середовища, яке переважно не адаптоване для потреб осіб з ООП. Тобто за такої моделі ізоляція нікуди не зникає, хоча й не є абсолютною, адже мінімально необхідна комунікація з оточенням відбувається. І лише за третьої моделі здобувачі з ООП цілком включуються в усі сфери та види взаємодії, і цю взаємодію максимально адаптують до потреб кожного здобувача з ООП.

Нині українська система освіти, вищої також, концентрується на поширенні саме інклюзивної моделі, яка найбільше відповідає тенденціям розбудови сталого суспільства та європейським освітнім стандартам. На законодавчому рівні загальними принципами розвитку інклюзивної освіти визначені [9]:

- науковість (розроблення теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів упровадження інклюзивного навчання, оцінювання ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи);

- системність (забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, наступності між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта);

- варіативність, корекційна спрямованість (організація особистісно орієнтованого навчального процесу в комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудової реабілітації, інтеграції в суспільство дітей із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема й дітей-інвалідів);

- індивідуалізація (здійснення особистісно орієнтованого (індивідуального, диференційованого) підходу);

- соціальна відповідальність сім'ї (виховання, навчання та розвиток дитини; створення належних умов для розвитку її природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі);

- міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб із метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами).

Ці принципи конкретизуються на різних освітніх рівнях згідно з особливостями відповідного освітнього процесу. Так, на рівні вищої освіти можна простежити такі інклюзивні принципи, як [10, с. 15–16; 11, с. 16; 12]:

- повага до прав і свобод людини;

- відкритість і гнучкість освіти, здатність оперативно реагувати на зміни та виклики;

- інноваційність, аналіз, пошук і впровадження кращих зразків інклюзивної політики та практики;

- формування толерантності та взаєморозуміння в освітньому середовищі, відсутність дискримінації;

- забезпечення архітектурної, інформаційної, освітньої та соціальної доступності освітнього середовища;

- дотримання стандартів якості освітніх послуг і науково-методичного забезпечення;

- узгодженість і скоординованість дій підрозділів і учасників навчально-виховного процесу;

- безперервність і наступність інклюзивної освіти на всіх рівнях навчання: школа – коледж – університет – аспірантура – післядипломна та курсова освіта;

- індивідуалізація навчання та гармонійний розвиток особистості;

- залучення до суспільного життя, соціалізація, підготовка до працевлаштування;

- об'єднання можливостей навчально-виховного процесу зі створенням системи соціальних взаємин і взаємозв'язків;

- ефективної соціально-педагогічної підтримки та супроводу даної категорії студентів.

Окрім того, у різних джерелах знаходимо і такі принципи запровадження інклюзивної вищої освіти, як:

- соціалізаційна спрямованість освітнього процесу;

- інтегративність супроводу здобувачів з ООП (узгоджена діяльність груп супроводу з різних напрямів);

- ціннісне і толерантне ставлення власне до суб'єктів навчально-виховного процесу й особливостей їхньої діяльності;

- забезпечення інформування абітурієнтів з ООП;

- забезпечення керованості процесу здобуття вищої освіти особою з ООП.

Контент-аналіз зазначених та інших опрацьованих джерел показав, що окреслені принципи стосуються різних аспектів інклюзивності: умов середовища, організації, матеріально-технічного забезпечення, методичного, навчального, соціального складників та інших. З упевненістю можна твердити, що ЗВО рухаються в напрямі забезпечення цих принципів і досягають результатів. Поступово ЗВО трансформуються із суто академічних освітніх установ у своєрідні ресурсні центри для надання освітніх послуг, що уможливує навчання всіх без винятку здобувачів.

У зв'язку з тим, що кожен ЗВО й освітня професійна програма є унікальними, включення осіб з ООП в інклюзивний освітній простір ЗВО не має чіткого уніфікованого алгоритму, проте ми можемо простежити деякі спільні риси та загальні тенденції. Саме вони дозволили сформулювати передусім організаційно-освітні принципи, на яких, на нашу думку, ґрунтується будь-який варіант включення осіб з ООП в інклюзивний освітній простір ЗВО. На наш погляд, це державно-адміністративний принцип, принцип надійності та сталості, принцип автономії закладу вищої освіти, громадської активності, технологічної компенсації та принцип залученості бізнесу.

Найбільш показовим щодо функціонування цих принципів у вищій освіті є порівняння інклюзивного формату освітньої активності в конкретних університетах різних розвинених країн світу. Це уможливить аналіз специфіки впливу державно-адміністративного, громадського та бізнесового елементів на організацію інклюзивного навчання в ЗВО.

Висновки. Зважаючи на інклюзивні реалії сучасної вищої школи, прагнення інтегрувати її в систему євро-

Організаційно-освітні принципи включення здобувачів до інклюзивного освітнього простору ЗВО

Принцип	Особливості застосування
Державно-адміністративний принцип	Інклюзивна форма вищої освіти цілком регламентується загальнодержавними нормативно-правовими актами. Держава ініціює інклюзивне навчання в ЗВО, планує його частку, корелює загальну кількість випускників з ООП визначеної спеціальності та потреби ринку праці.
Принцип надійності та сталості	Держава виступає гарантом здобуття вищої освіти студентами з ООП за обраною ними освітньо-професійною програмою. Водночас ЗВО зберігає право на гнучкість інклюзивного освітнього процесу та його корекцію в напрямі досягнення цілей сталого розвитку.
Автономії закладу вищої освіти	ЗВО автономно планує, реалізує інклюзивну форму навчання й оцінює його результати, керуючись власним потенціалом і можливостями. ЗВО має право не створювати спеціальні умови, якщо вони несуть загрозу для здоров'я та безпеки інших осіб чи спричиняють принципові зміни освітніх програм або надмірні фінансові витрати.
Громадської активності	Громадськість активно залучається до освітнього процесу, зокрема до популяризації інклюзивної форми вищої освіти. Взаємодія з органами громадського самоврядування, залучення до інклюзивних процесів громади, на території якої розташовано ЗВО, та громадських організацій сприятиме суспільній інклюзії.
Технологічної компенсації	Автоматизація й алгоритмізованість багатьох навчальних дій на основі ІІІ, поширення адаптивних і асистивних технологій, а також автоматизація виробничих процесів, можливість дистанційного управління ними здатні значною мірою компенсувати відсутність багатьох умов і забезпечити альтернативні умови інклюзивного навчання й опанування професії.
Принцип залученості бізнесу	Бізнес виступає основним замовником спеціалістів визначеного фаху та гарантом інтеграції майбутніх працівників з ООП в інфраструктуру професійного середовища, натомість контролює якість навчання та розвитку в них навичок ХХІ ст. Тут ідеться про постійне формування сталого та надійного взаємозв'язку та конструктивної співпраці, яка забезпечить випускників робочим місцем, а бізнес – кваліфікованими працівниками в умовах їх нестачі.

Джерело: узагальнено на основі [13; 14]

пейської вищої освіти та відповідати тенденціям розвитку сталого суспільства, бачимо пріоритетність соціально-ціннісного кластера. Це означає, що залучення осіб з ООП до повноцінного активного суспільного життя є базисом розвитку навичок навчально-наукової діяльності та формування професійних компетентностей. Такий підхід є концептуальним, особливо у світлі стрімкого переходу до суспільства 4.0. І тут дотримання

окреслених організаційно-освітніх принципів включення осіб з ООП в інклюзивний освітній простір ЗВО виступає вмотивованим і необхідним. Вища освіта на інклюзивних засадах має бути чинником розвитку кожної особистості. Це дасть змогу не лише організувати якісний і ефективний навчальний інклюзивний процес, але й отримати позитивні результати цієї освітньої активності в соціокультурному вимірі.

Література:

1. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо забезпечення доступності будівель, приміщень та іншої інфраструктури закладів освіти для маломобільних груп населення : наказ № 1388. *Міністерство розвитку громад та територій України* : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/12/16/meto-rekomend-shchodo-zabezp-dostupnosti-16-12-2024.pdf> (дата звернення: 19.01.2025).
2. Про Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : постанова № 635. *Кабінет Міністрів України* : вебсайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.01.2025).
3. Inclusive education in an institution of higher education: Realities and possibilities of education of war veterans with special needs / R. Sherstiuk et al. *Galician Economic Journal*. 2024. № 86 (1). С. 205–216. DOI: 10.33108/galician-visnyk_tntu2024.01.205.
4. Балашова С. Реалізація інклюзивної освіти в закладах вищої освіти України. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія «Педагогіка». 2021. № 1 (13). С. 5–7. DOI: 10.17721/2415-3699.2021.13.01.
5. Шевченко В. Умови впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Науковий часопис Українського державного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2018. Вип. 36. С. 126–131. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28205> (дата звернення: 11.01.2025).
6. The Australian. *VU Block Model rewrites the book on effective pedagogy* : вебсайт. URL: <https://www.theaustralian.com.au/> (дата звернення: 14.01.2025).
7. Salman J. Julio Frenk is bringing his vision of inclusivity to UCLA. *Teen Vogue*. 2024. URL: www.teenvogue.com (дата звернення: 03.12.2024).
8. Давиденко Г. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2015. 467 с. URL: https://uu.edu.ua/upload/universitet/Osobisti_zdobutki/Zahist_disertaciy_A_Z/Davidenko_17.11.2015_diser.pdf (дата звернення: 20.01.2025).
9. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189 (дата звернення: 18.01.2025).

10. Кольченко К., Нікуліна Г. Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наукових праць. Вип. 10 (12). С. 13–16. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/38> (дата звернення: 17.01.2025).
11. Богінська Ю. Освітня інтеграція студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності в процесі організації соціально-педагогічної підтримки. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі*. С. 15–16. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/28205/Shevchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 25.01.2025).
12. Інклюзивне навчання: Основні принципи та дієві технології : монографія / за ред. Г. Давиденко. Вінниця : ТОВ «Твори». URL: https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni_naukovi_vidannya/VSEI/YY-inclusia-A5.pdf (дата звернення: 20.01.2025).
13. Ніколенко Л. Інклюзивний освітній простір у закладі вищої освіти : монографія. Дніпро : *Грані*. DOI: 10.33287/2220243.
14. Суспільство 4.0: Загальні економічні наслідки / К. Туречкова та ін. *Журнал європейської економіки*. Вип. 22(2). С. 148–160. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/51791> (дата звернення: 20.01.2025).

References:

1. Kabinet Ministriv Ukrainy (2019, 10 lypnia). Poriadok orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [*Procedure for organizing inclusive education in higher education institutions*] (Resolution № 635). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>.
2. Ministerstvo rozvytku hromad ta terytorii Ukrainy (2024, 22 lystopada). Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii shchodo zabezpechennia dostupnosti budivel, prymishchen ta inshoi infrastruktury zakladiv osvity dlia malomobilnykh hrup naselennia (Nakaz № 1388) [*On approval of methodological recommendations for ensuring the accessibility of buildings, premises, and other infrastructure of educational institutions for people with limited mobility*] (Order № 1388). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/12/16/meto-rekomend-shchodo-zabezp-dostupnosti-16-12-2024.pdf>.
3. Sherstiuk, R., Stoyko, I., & Maliuta, L. (2024). Inclusive education in an institution of higher education: Realities and possibilities of education of war veterans with special needs. *Galician Economic Journal*, 86 (1), 205–216. https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2024.01.205.
4. Balashova, S. (2021). Realizatsiia inkluzyvnoi osvity v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy. xImplementation of inclusive education in higher education institutions of Ukraine]. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series "Pedagogy"*, 1 (13), 5–7. <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2021.13.01>.
5. Shevchenko, V. (2018). Umovy vprovadzhennia inkluzyvnoi osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Conditions for the implementation of inclusive education in higher education institutions]. Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28205>.
6. The Australian (2023). *VU Block Model rewrites the book on effective pedagogy*. Retrieved from: <https://www.theaustralian.com.au/>.
7. Salman, J. (2024, December 3). Julio Frenk is bringing his vision of inclusivity to UCLA. *Teen Vogue*. Retrieved from: www.teenvogue.com.
8. Davydenko, H. (2015). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh krain Yevropeiskoho Soiuzu [*Theoretical and methodological foundations of organizing inclusive education in higher education institutions of the European Union*]. Retrieved from: https://uu.edu.ua/upload/universitet/Osobisti_zdobutki/Zahist_disertatsiy_A_Z/Davidenko_17.11.2015_diser.pdf.
9. Kontsepsiia rozvytku inkluzyvnoi osvity (2010) [*Concept of inclusive education development*]. Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189.
10. Kolchenko, K., Nikulina, H. (2013). Kontseptualni pidkhody do vprovadzhennia inkluzyvnoi osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh. [Conceptual approaches to the implementation of inclusive education in higher education institutions]. *Current Issues in Teaching and Education of People with Special Needs: Collection of Scientific Papers*, 10 (12), 13–16. Retrieved from: <https://ap.uu.edu.ua/article/38>.
11. Bohinska, Yu. (2012). Osvitnia intehratsiia studentiv z obmezhenymy mozhlyvostiamy zhyttiediialnosti v protsesi orhanizatsii sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky [Educational integration of students with disabilities in the process of organizing socio-pedagogical support]. *Current Issues in Teaching and Education of People in an Integrated Educational Environment*, 15–16. Retrieved from: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/28205/Shevchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
12. Davydenko, H. (Red.) (2018). Inkluzyvne navchannia: Osnovni pryntsypy ta diievi tekhnolohii [*Inclusive education: Basic principles and effective technologies*]. Monograph. Vinnytsia: TVORY. Retrieved from: https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni_naukovi_vidannya/VSEI/YY-inclusia-A5.pdf.
13. Nikolenko, L. (2024). Inkluzyvnyi osvitnii prostir u zakladi vyshchoi osvity [*Inclusive educational space in a higher education institution*]: Monograph. Dnipro: Hrani Publishing House. <https://doi.org/10.33287/2220243>.
14. Turechkova, K., Nevima, Ya., Vanova, A., & in. (2023). Suspilstvo 4.0: Zahalni ekonomichni naslidky [*Society 4.0: General economic consequences*]. *Journal of European Economy*, 22 (2), 148–160. Retrieved from: <http://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/51791>.

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ ГІМНАСТИКИ

Турубарова Анастасія Володимирівна,

доктор психологічних наук, доцент,
декан факультету спеціальної освіти та соціально-гуманітарних наук
Хортицької національної академії
ORCID ID: 0000-0002-4806-4519
Researcher ID: HNC-3671-2022
Scopus Author ID: 57262408100

Клочкова Юлія Володимирівна,

доктор філософії,
доцент кафедри спеціальної освіти
Хортицької національної академії
ORCID ID: 0000-0002-9323-4142
Scopus Author ID: 59242770300

Король Альона Валеріївна,

доктор філософії,
доцент 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

У статті детально розглядається питання партнерської взаємодії логопеда з батьками в контексті проведення артикуляційної гімнастики – важливого етапу корекції мовленнєвих порушень у дітей. На основі теоретичного аналізу й емпіричних даних автори доводять, що активна участь батьків значно підвищує ефективність логопедичної роботи.

Акцент зроблено на ролі батьків у забезпеченні регулярності та системності виконання артикуляційної гімнастики вдома. Оскільки логопедичні заняття зазвичай проходять кілька разів на тиждень, саме батьки можуть забезпечити щоденне виконання вправ, що є необхідним для закріплення мовленнєвих навичок.

У статті підкреслено значення емоційної підтримки з боку батьків. Артикуляційна гімнастика, яка може бути однонамітною та складною для дитини, потребує створення позитивної атмосфери під час занять. Спільна діяльність із батьками не лише підвищує мотивацію дитини, а й сприяє налагодженню більш тісного емоційного зв'язку між членами родини.

Особливу увагу приділено важливості зворотного зв'язку між логопедом і батьками. Регулярне інформування про успіхи дитини та труднощі, які виникають під час виконання артикуляційних вправ, дозволяє логопеду коригувати програму занять, адаптувати вправи до індивідуальних потреб дитини та досягати кращих результатів у корекційній роботі.

На основі отриманих результатів у статті запропоновано низку методичних рекомендацій для підвищення ефективності взаємодії між логопедом і батьками. Серед них такі: побудова довірчих відносин, використання індивідуального підходу до кожної родини, інформування батьків про логопедичні методики, залучення до спільного планування занять, а також застосування сучасних засобів комунікації, як-от месенджери чи відеоінструкції. Окрім того, наголошено на необхідності надання психологічної підтримки батькам, які часто стикаються зі стресом у процесі корекції мовлення дитини.

Ключові слова: логопед, артикуляційна гімнастика, партнерська взаємодія, батьки, мовленнєвий розвиток.

Turubarova Anastasiia, Klochkova Yuliia, Korol Alona. A partnership approach between a speech therapist and parents in the implementation of articulation exercises

The article delves into the issue of partnership interaction between a speech therapist and parents in the context of conducting articulation exercises, a crucial stage in correcting speech impairments in children. Based on theoretical analysis and empirical data, the authors demonstrate that active parental involvement significantly increases the effectiveness of speech therapy. Emphasis is placed on the role of parents in ensuring the regularity and consistency of articulation exercises at home. Since systematic daily practice is necessary for the consolidation of speech skills, parental involvement can ensure that exercises are performed daily.

The article highlights the importance of emotional support from parents. Articulation exercises, which can be monotonous and challenging for a child, become more enjoyable with parental involvement, creating a positive atmosphere during sessions. This also fosters a closer emotional bond between family members.

The article emphasizes the importance of regular feedback between the speech therapist and parents. Regular updates on the child's progress and the difficulties encountered during articulation exercises allow the speech therapist to adjust the program, adapt exercises to the individual needs of the child, and achieve better results in corrective work.

Based on the results obtained, the article proposes a number of methodological recommendations for improving the effectiveness of interaction between a speech therapist and parents. These include building trusting relationships, using an individualized approach for each family, informing parents about speech therapy methods, involving parents in joint planning of sessions, and using modern communication tools such as messengers or video instructions. Additionally, the article emphasizes the need to provide psychological support to parents, who often experience stress during the process of correcting their child's speech.

Key words: speech therapist, articulation exercises, partnership, parents, speech development.

Вступ. У контексті модернізації системи освіти, орієнтованої на формування дитини як особистості, здатної адаптуватися до реалій і перспектив соціокультурної динаміки, особливого значення набуває педагогіка партнерства. Період дитинства відіграє критично важливу роль у загальному розвитку людини, адже саме в цей період формується основа для фізичного і психічного здоров'я дитини, а також її інтелектуальні здібності та потенціал. Інтенсивність розвитку дітей раннього віку потребує постійного професійного нагляду з боку педагогів, психологів, медиків і батьків. Організація ефективної взаємодії між педагогами та батьками є одним із ключових завдань. Ефективна взаємодія між педагогами та батьками має ґрунтуватися на основних принципах партнерства: добровільності, рівності, взаєморозумінні та взаємодопомозі.

Функції сім'ї та дошкільного закладу переплітаються на багатьох рівнях, охоплюють фізичний, емоційний, соціальний і когнітивний аспекти розвитку дитини. Родина виступає першою та найважливішою соціальною групою, де дитина набуває базових життєвих навичок, цінностей і звичок. Саме батьки закладають фундаментальні основи для формування емоційної безпеки, підтримки та стимулювання інтересу до пізнання. Водночас дошкільні навчальні заклади забезпечують дітям можливість отримувати організовані знання, розвивати комунікативні навички, навчаючись взаємодії з однолітками та дорослими в соціально структурованому середовищі.

Ефективний розвиток дітей можливий лише за умови інтеграції зусиль цих двох важливих суб'єктів виховання. Це означає, що батьки та педагоги повинні не лише обмінюватися інформацією про прогрес дитини, але й координувати свої виховні дії, створювати єдине освітнє середовище, яке підтримує індивідуальні потреби кожної дитини. Успішне партнерство передбачає, що родина і дошкільний заклад мають спільні цілі – забезпечення всебічного розвитку дитини, формування основних морально-етичних цінностей, підтримку здоров'я та стимулювання пізнавальної активності.

Така взаємна співпраця ґрунтується на принципах відкритості, довіри та взаємоповаги. Батьки повинні бути залучені до освітнього процесу на всіх етапах, отримувати підтримку від педагогів, а також активно брати участь у житті дошкільного закладу – наприклад, через відвідування батьківських зборів, участь у спільних заходах і проєктах, що сприяють розвитку дітей. Зі свого боку педагоги мають розглядати сім'ю як повноправного партнера, який може надавати цінні знання про особисті особливості дитини, її потреби й інтереси.

Матеріали та методи. Дослідження включало аналіз і уточнення базових понять, пов'язаних із парт-

нерською взаємодією, роллю батьків у корекційному процесі та структурою ефективної взаємодії логопеда з родиною. Було здійснено узагальнення та систематизацію наукових даних щодо принципів організації артикуляційної гімнастики, впливу емоційного фону занять на ефективність корекції мовлення та значення зворотного зв'язку у процесі співпраці з батьками. **Емпіричний компонент** дослідження реалізовувався за допомогою експериментальних методів, зокрема проводилися консультації, тренінги для батьків і моніторинг прогресу дітей.

Результати дослідження. Проблему взаємодії освітніх закладів із батьками активно досліджували такі вітчизняні науковці, як Н. Бугаєць, Т. Завадова, А. Зякіна, В. Кириченко, А. Король, Ю. Лежньова, Л. Маліна, І. Попова, І. Рилєєва й інші. У своїх роботах вони ґрунтовно визначили принципи та функції успішної взаємодії між педагогами, батьками і дітьми, що утворюють цілісну систему співпраці, спрямовану на створення оптимального освітнього середовища. Зокрема, дослідники окреслили такі основні принципи, як добровільність, відкритість, взаємоповага та партнерство, які є ключовими для встановлення ефективної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу.

Окрім того, науковцями були розроблені різноманітні моделі ефективної співпраці, які враховують як індивідуальні особливості дітей, так і специфіку кожного етапу їх розвитку. Моделі співпраці включають різноманітні підходи, починаючи від регулярних зустрічей і семінарів для батьків, закінчуючи використанням інтерактивних технологій для постійного обміну інформацією. Особлива увага приділяється формуванню довіри та взаєморозуміння між педагогами та батьками, що сприяє створенню позитивного клімату в закладах освіти.

А. Король проаналізовано соціально-психологічні труднощі, з якими стикаються сім'ї, що виховують дітей з особливими потребами. Так, окремі батьки:

- переживають негативні психоемоційні стани, зокрема відчуття провини або сорому, емоційне напруження в сімейних відносинах, а також руйнування попередніх життєвих планів;
- стикаються з інформаційною депривацією, яка зумовлена нестачею спеціалізованої літератури, обмеженим доступом до ранньої діагностики, корекційних програм або лікування, а також до заходів із розвитку компенсаторних функцій дитини;
- демонструють низьку мотивацію до співпраці із представниками соціальних служб, що спричиняє їх ізоляваність від соціального життя;
- зазнають труднощів в отриманні гарантованих пільг, а також матеріальної та соціальної допомоги [5].

Ці проблеми призводять до порушень у системі батьківсько-дитячих стосунків, суперечливої та непослідовної поведінки щодо дитини, а також підвищують ризик відмови батьків від виховання таких дітей.

Важливими передумовами для ефективної співпраці з логопедом науковці вбачають кілька ключових аспектів: формування в батьків мотивованого ставлення до корекційної роботи, підвищення їхньої педагогічної компетентності, зокрема знань у галузі логопедії, а також активне залучення дорослих до всіх етапів корекційного процесу. Важливість цих передумов полягає в тому, що ефективна логопедична допомога потребує тісної співпраці між фахівцем і сім'єю, що дозволяє забезпечити цілісний підхід до мовленнєвого розвитку дитини.

Підвищення логопедичної освіченості батьків є необхідним елементом, оскільки воно сприяє кращому розумінню методик і цілей корекційної роботи. Батьки, які володіють основними знаннями в цій сфері, можуть надавати значну допомогу дитині в повсякденному житті, інтегруючи рекомендації логопеда в домашню діяльність. Такий підхід підвищує ефективність корекційних заходів, забезпечує систематичність і послідовність у роботі з дитиною.

Окрім того, активне включення дорослих у процес корекції передбачає регулярне відвідування занять, участь у спеціальних тренінгах, консультаціях, а також виконання вдома завдань, які рекомендує логопед. Це дозволяє створити оптимальні умови для реалізації індивідуальної програми розвитку дитини, з урахуванням її особливостей і потреб [2].

Як показав аналіз наукової літератури, загалом проблема взаємодії між батьками та педагогами не є принципово новою для вітчизняної педагогіки. Однак неналежна теоретична та практична розробленість цього питання, а також необхідність переосмислення підходів до його вирішення в сучасних умовах свідчать про актуальність і важливість подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

Поняття «взаємодія» у педагогічній і логопедичній практиці означає процес спільної діяльності, що передбачає активну участь усіх сторін, обмін думками, інформацією та досвідом для досягнення спільної мети. У контексті логопедичної роботи взаємодія між логопедом і батьками є невід'ємною частиною корекційного процесу, яка забезпечує повноцінний розвиток мовлення та комунікативних навичок у дітей. Вона базується на принципах співпраці, взаємної довіри та відповідальності.

Значення взаємодії логопеда та батьків важко переоцінити, оскільки саме батьки є найближчим оточенням дитини, яке впливає на її мовленнєвий розвиток. Як стверджують науковці, батьки повинні не тільки підтримувати дитину під час логопедичної корекції, а й бути активними учасниками цього процесу. Вони мають змогу спостерігати за змінами в мовленнєвих навичках дитини поза заняттями, виконувати вправи вдома і забезпечувати необхідну підтримку для закріплення навичок, отриманих на заняттях з логопедом [4].

Одним із ключових аспектів взаємодії між логопедом і батьками є зворотний зв'язок. Логопед інформує батьків про прогрес дитини, досягнення в мовленнєвій корекції та надає рекомендації для підтримки розвитку мовлення вдома. Така комунікація дозволяє батькам краще розуміти потреби дитини й ефективніше брати участь у корекційному процесі.

Дослідження підтверджують, що активна співпраця батьків із логопедом позитивно впливає на результати корекційної роботи. Діти, чиї батьки залучені до виконання домашніх завдань і регулярно спілкуються з логопедом, досягають значного прогресу в мовленнєвих і комунікативних навичках.

Спільна відповідальність за результат передбачає виконання вправ вдома, дотримання рекомендацій логопеда й активну участь батьків у житті дитини. Лише за умов тісної співпраці можна досягти високої ефективності корекційної роботи.

Для ефективної взаємодії важливо, щоб батьки отримували консультації та підтримку від логопеда. Часто вони стикаються із труднощами у виконанні вправ вдома або не знають, як організувати навчальний процес. Тому логопед має пояснювати значення вправ, надавати рекомендації та бути відкритим до запитань і зворотного зв'язку. Успішна співпраця ґрунтується на регулярному спілкуванні, підтримці та спільному прагненні до позитивних результатів.

Партнерська взаємодія в освіті розглядається як система методів і прийомів, заснована на принципах гуманізму і творчого підходу. Логопед виступає наставником і другом, а родина стає активним учасником освітнього процесу, що ґрунтується на взаємній довірі.

На державному рівні співпраця закладів освіти з батьками регулюється законами України, як-от «Про освіту» та «Про дошкільну освіту», а також міжнародними документами, зокрема Конвенцією ООН про права дитини. Ці акти підкреслюють необхідність спільної відповідальності за розвиток дитини.

Партнерство між вихователем і батьками є способом взаємодії, заснованим на рівності та взаємній повазі, незалежно від соціального статусу учасників. Воно передбачає узгодженість дій та спільне прагнення досягнення освітніх цілей. Важливим аспектом цієї взаємодії є рівність позицій, толерантність, визнання активної ролі партнера в комунікації та надання психологічної підтримки один одному. Спілкування між вихователями та батьками є ключовим чинником успішної співпраці, оскільки воно забезпечує можливість отримання зворотного зв'язку, надання адресної допомоги та спільного формулювання цілей і завдань виховного процесу. Якість такої взаємодії визначається єдністю поглядів на освітній процес, що сприяє ефективному досягненню запланованих результатів [7].

Але дослідження вказують на те, що недоліки у спілкуванні між вихователями та батьками можуть бути наслідком емпіричного або стихійного підходу до організації цієї взаємодії, коли вона не базується на системних, теоретично і експериментально обґрунтованих принципах відбору змісту та методів. Тому важли-

вою умовою успішної співпраці є розроблення та впровадження таких системних підходів, що сприятимуть поглибленню партнерських відносин між вихователями та батьками.

Першим етапом налагодження партнерської взаємодії між логопедом і сім'єю є вивчення мікроклімату родини, її виховного потенціалу та характеру стосунків між усіма членами сім'ї. Логопед оцінює готовність батьків до активної участі у процесі корекції мовлення та комунікації дитини, а також їхню здатність підтримувати цей процес у домашньому середовищі. Це є ключовим моментом, оскільки від рівня залученості та підтримки з боку сім'ї значною мірою залежить успіх корекційної роботи.

На наступному етапі формується модель співпраці логопеда та батьків, де спільними зусиллями визначаються конкретні шляхи розвитку дитини. Науковці підкреслюють важливість цього етапу, оскільки він дозволяє розробити індивідуальну програму корекції мовлення, що враховує як професійні рекомендації логопеда, так і можливості й умови, що існують у родині. Спільне планування й узгодження дій створюють підґрунтя для побудови ефективного виховного середовища, яке підтримуватиме дитину на шляху до поліпшення мовленнєвих навичок.

Упровадження у практику розроблених методів і стратегій здійснюється через різноманітні форми взаємодії між логопедом і батьками. Як зазначають дослідники, це можуть бути як індивідуальні консультації, так і колективні заходи, як-от участь у проєктній діяльності або творчих проєктах. Така співпраця дозволяє батькам не тільки краще розуміти особливості логопедичної корекції, але й активно залучатися до процесу розвитку дитини [1].

Одним із важливих аспектів партнерської взаємодії є постійний моніторинг і корекція спільної роботи. Цей процес передбачає діагностику успішності співпраці між логопедом і батьками, виявлення можливих недоліків і проблем, що виникають у процесі реалізації корекційних заходів. Регулярні обговорення результатів і шляхи вдосконалення співпраці сприяють підвищенню ефективності навчання та розвитку дитини. Моніторинг також дозволяє логопеду своєчасно вносити корективи в методику роботи, що забезпечує адаптивність процесу до потреб дитини та можливостей родини.

Для організації ефективної взаємодії з батьками учнів сучасні педагоги можуть застосовувати різноманітні форми та методи співпраці. У таблиці 1 представлено інформацію щодо засобів мобільної комунікації,

які можуть бути використані для реалізації різних форм взаємодії між педагогом і батьками [6].

Партнерська взаємодія логопеда з батьками є ключовою у виконанні артикуляційної гімнастики, що сприяє корекції мовленнєвих порушень у дітей. Регулярність і систематичність виконання вправ є основою ефективності, і батьки відіграють важливу роль у цьому процесі. Вони забезпечують щоденне виконання артикуляційних вправ вдома, з дотриманням рекомендацій логопеда, що сприяє закріпленню навичок.

Окрім того, батьки виступають помічниками в контролі техніки виконання вправ. Логопед демонструє правильні рухи, а батьки можуть забезпечити постійне спостереження вдома. Завдяки зворотному зв'язку з фахівцем вони отримують інструкції для корекції помилок, що підвищує якість виконання вправ.

Емоційна підтримка з боку батьків також є вагомим чинником. Позитивна атмосфера і заохочення допомагають дитині уникати стресу та підтримують її мотивацію до занять. Спільне виконання вправ може сприяти зближенню з дитиною, стимулювати її до активної участі в корекційному процесі.

Партнерська взаємодія дозволяє логопеду регулярно отримувати зворотний зв'язок від батьків щодо виконання вправ вдома. Батьки можуть повідомляти про труднощі, з якими стикається дитина, або про успіхи у виконанні артикуляційної гімнастики. Це дозволяє логопеду коригувати програму занять, адаптувати вправи до індивідуальних потреб дитини та забезпечити більш ефективну корекцію мовлення [3].

У процесі нашого дослідження розроблено методичні рекомендації для покращення партнерської взаємодії логопеда з батьками:

1. Встановіть довірчі відносини. Першочерговим завданням логопеда є створення атмосфери довіри та відкритості у спілкуванні з батьками.

2. Використовуйте індивідуальний підхід до кожної сім'ї. Кожна родина має свої особливості, тому логопед повинен враховувати виховний потенціал, соціально-економічні умови та рівень зацікавленості батьків у процесі корекції мовлення.

3. Інформуйте батьків про методи та цілі логопедичної роботи. Логопед може проводити інформаційні зустрічі, семінари або надавати друковані матеріали, щоб ознайомити батьків з основними аспектами мовленнєвих порушень і стратегіями їх корекції.

4. Спільно плануйте корекційну роботу. Батьки мають брати участь у плануванні корекційних заходів. Спільне обговорення цілей і завдань допомагає батькам відчувати відповідальність за процес і усвідомити,

Таблиця 1

Засоби мобільної комунікації

Форма роботи	Конференції, збори, тренінги	Анкетування, опитування батьків	Консультації, індивідуальні бесіди	Семінари, тренінги, збори
Засіб комунікації	YouTube	Google Forms	Viber, WhatsApp, Telegram	Google meet, Zoom
Мета	Створення інтерактивного формату, демонстрація відеоматеріалів, трансляцій.	Швидкий збір інформації.	Обговорення питань у чаті та приватно.	Проведення відеоконференцій.

що їх участь є важливою для досягнення позитивних результатів.

5. Використовуйте сучасні засоби комунікації. Застосування мобільних технологій для підтримки постійного зв'язку з батьками є важливим аспектом ефективної взаємодії. Відео- й аудіоматеріали з інструкціями також можуть бути корисними для наочності та пояснення технік виконання логопедичних вправ.

7. Надавайте зворотний зв'язок та моніторте прогрес. Регулярне інформування батьків про прогрес дитини є необхідним для підтримки їх активної участі у процесі корекції.

8. Забезпечуйте психологічну підтримку батьків. Батьки дітей із мовленнєвими порушеннями можуть відчувати стрес або невпевненість у власних силах.

Висновки. Залучення батьків до процесу логопедичної корекції є одним із найважливіших чинників, що впливають на ефективність цього процесу. Активна

участь батьків, їх співпраця з логопедом та спільна відповідальність за результат дозволяють досягти значно кращих результатів у розвитку мовлення дитини. Створення позитивної атмосфери під час занять сприяє зменшенню стресу в дитини та підвищує її зацікавленість. Регулярне інформування батьків про успіхи та труднощі дитини дозволяє коригувати процес корекції та досягати кращих результатів. Використання месенджерів і відеоінструкцій полегшує спілкування логопеда з батьками та забезпечує більш ефективну передачу інформації.

Партнерська взаємодія логопеда з батьками є невід'ємною частиною успішної корекції мовленнєвих порушень. Спільними зусиллями логопеда, батьків і дитини можна досягти значних успіхів у розвитку мовлення. Метою подальших досліджень є вивчення впливу тривалості й інтенсивності спільної роботи логопеда і батьків на результати корекції.

Література:

1. Валентьєва Т. Сутність, мета, принципи і форми співробітництва дошкільного навчального закладу з батьками старших дошкільників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. № 17 (1). С. 121–128.
2. Галян О., Борисенко З. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2. Т. 2. С. 44–49. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2019/part_2/11.pdf.
3. Данілавичюте Е. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3. С. 7–19.
4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Король А. Формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами : дис. ... докт. філософії. Київ, 2023. 304 с.
6. Bordalba M., Bochaca J. Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers and Education*. 2019. Vol. 132. № 1. P. 44–62.
7. Parents of children with disabilities: telling a different story / J. Goddard et al. *Canadian Journal of Counselling*. 2000. Vol. 34. № 4. P. 273–289.

References:

1. Valentieva, T. (2013). Sutnist, meta, pryntsyty i formy spivrobitnytstva doshkilnoho navchalnoho zakladu z batkamy starshykh doshkilnykiv [The essence, purpose, principles and forms of cooperation of a preschool educational institution with parents of older preschoolers.]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Vol. № 17(1). pp. 121–128 [in Ukrainian].
2. Halian, O., Borysenko, Z. (2019). Psykholohichni aspekty suprovodu batkiv ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy [Psychological aspects of accompanying parents of children with special educational needs]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*. Vol. 2. P. 2. pp. 44–49. Retrieved from: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2019/part_2/11.pdf [in Ukrainian].
3. Danilavichutie, E. (2018). Dity z osoblyvymy osvitimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi. [Children with special educational needs in an inclusive environment]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. Vol. 3. pp. 7–19 [in Ukrainian].
4. Dychkivska, I. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. 252 p. [in Ukrainian].
5. Korol, A. (2023). Formuvannia dystantsiino-interaktyvnoho seredovyshcha pidtrymky batkiv doshkilnykiv z osoblyvymy movlennievymy potrebamy [Formation of a remote-interactive environment of support for parents of preschoolers with special speech needs]. 304 p. [in Ukrainian].
6. Bordalba, M., Bochaca, J. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers and Education*. Vol. 132, № 1. P. 44–62 [in English].
7. Goddard, J., Lehr, R., Lapadat, J. (2000). Parents of children with disabilities: telling a different story. *Canadian Journal of Counselling*. 2000. Vol. 34, № 4. pp. 273–289 [in English].

ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ПОШУК РЕСУРСНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ТА ПІДТРИМКУ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СУСПІЛЬСТВА

Чобанян Анна Варужанівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0001-6191-1068

Scopus ID 57430320300

Проблематика психічного здоров'я набуває особливої актуальності в умовах соціальних, економічних і гуманітарних викликів, що постають перед Україною. Ухвалення Закону України № 12030 «Про систему охорони психічного здоров'я» стало важливим кроком у формуванні комплексного підходу до забезпечення ментального благополуччя населення. У сучасних моделях охорони психічного здоров'я ключову роль відіграє персоніфікований підхід, що ґрунтується на розумінні індивідуальних потреб особистості та її ціннісних орієнтацій. Дослідження підтверджують, що такі особистісні чинники, як оптимізм, сенс життя, вдячність і соціальна підтримка, є визначальними у процесі ресурсного відновлення та формування психологічної стійкості.

У статті проаналізовано вплив ціннісних орієнтацій на адаптаційні механізми збереження ментального здоров'я в умовах інклюзивного суспільства. Розглянуто класичні теорії А. Маслоу, М. Рокіча, Ш. Шварца, В. Франкла, що пояснюють значення цінностей у процесах саморегуляції та подолання кризових ситуацій. Дослідження показують, що усвідомлення власних життєвих орієнтирів сприяє підвищенню рівня психологічного благополуччя, зниженню рівня тривожності та профілактиці емоційного вигорання. Особлива увага приділяється інтеграції особистісних цінностей у програми психосоціальної підтримки та розвитку резильєнтності вразливих груп населення, зокрема людей з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб та дітей з особливими освітніми потребами.

Результати аналізу підтверджують, що ціннісно орієнтовані стратегії сприяють ефективному ресурсному відновленню й адаптації особистості до кризових умов. Формування політики психічного здоров'я, заснованої на ціннісному підході, є перспективним напрямом розвитку інклюзивного суспільства, що забезпечує рівні можливості та психологічне благополуччя всіх його членів.

Ключові слова: психічне здоров'я, ціннісні орієнтації, резильєнтність, адаптація, психосоціальна підтримка, інклюзія, діти/молодь з особливими освітніми потребами, ресурсне відновлення, сенс життя, соціальні зв'язки, емоційне вигорання.

Chobanian Anna. The impact of value orientations on resource recovery and mental health support in an inclusive society

The issue of mental health has gained particular significance in the context of social, economic, and humanitarian challenges faced by Ukraine. The adoption of Law № 12030 "On the Mental Health Care System" by the Verkhovna Rada of Ukraine marks a crucial step toward developing a comprehensive approach to ensuring the mental well-being of the population. Modern models of mental health care emphasize a personalized approach, which is based on an understanding of individual needs and value orientations. Research confirms that personal factors such as optimism, life meaning, gratitude, and social support play a critical role in resource recovery and the development of psychological resilience.

This article analyzes the impact of value orientations on adaptation mechanisms for maintaining mental health in an inclusive society. It examines classical theories by A. Maslow, M. Rokeach, Sh. Schwartz, and V. Frankl, which explain the role of values in self-regulation and crisis management. Studies indicate that awareness of one's life priorities contributes to improved psychological well-being, reduced anxiety, and the prevention of emotional burnout. Special attention is given to the integration of personal values into psychosocial support programs and the development of resilience among vulnerable population groups, particularly people with disabilities, internally displaced persons, and children with special educational needs.

The findings confirm that value-oriented strategies facilitate effective resource recovery and personal adaptation to crisis conditions. Developing a mental health policy based on a value-driven approach is a promising direction for the advancement of an inclusive society, ensuring equal opportunities and psychological well-being for all its members.

Key words: mental health, value orientations, resilience, adaptation, psychosocial support, inclusion, children/youth with special educational needs, resource recovery, life meaning, social connections, emotional burnout.

Вступ. Проблематика психічного здоров'я набуває особливого значення в контексті зростання соціальних, економічних та гуманітарних викликів. В Україні питання забезпечення психічного благополуччя поступово інтегрується в комплексний державний підхід, що реалізується шляхом упровадження відповідних національних ініціатив. Одним із ключових регуляторних

кроків у цій сфері стало ухвалення 15 січня 2025 р Верховною Радою України Закону № 12030 «Про систему охорони психічного здоров'я». Ухвалення цього нормативно-правового акта є результатом міждисциплінарної співпраці провідних фахівців, наукових установ, профільних організацій і Міністерства охорони здоров'я України, що закладає концептуальні засади створення

ефективної та доступної системи підтримки ментального здоров'я.

Сучасні моделі охорони психічного здоров'я орієнтовані на персоніфікований підхід, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних потреб особистості, інклюзивності та розумінні значущості ціннісних орієнтацій у процесах ресурсного відновлення. Державні ініціативи, як-от Національна програма психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, започаткована під патронатом першої леді України, демонструють цілісний підхід до забезпечення психічного благополуччя населення. Запроваджувані програми інтегрують сучасні психосоціальні практики, що спрямовані на задоволення потреб різних соціальних груп шляхом формування інклюзивних моделей підтримки.

У цьому контексті актуальним постає дослідження ролі ціннісних орієнтацій у процесі ресурсного відновлення психічного здоров'я. Усвідомлення особистістю власної системи цінностей сприяє формуванню адаптаційних стратегій для збереження ментального благополуччя, що є особливо значущим в умовах інклюзивного суспільства, орієнтованого на створення рівних можливостей для всіх його членів. Даний аспект є ключовим у формуванні науково обґрунтованих моделей підтримки психічного здоров'я, що базуються на принципах психологічної резильєнтності, саморегуляції та соціальної взаємодії.

Матеріали та методи. Актуальні дослідження присвячені аналізу стану психічного здоров'я українського суспільства та спеціалістів, які здійснюють психосоціальну підтримку в умовах воєнного конфлікту. Основна увага приділяється питанням психологічної стійкості, ризикам емоційного вигорання та механізмам забезпечення ментального благополуччя. Так, у дослідженні Н. Kang, I. C. Fischer, I. Esterlis, A. Kolyshkina, L. Ponomarenko, A. Chobanian, V. Vus, R. H. Pietrzak (2024 р.) розглядається проблематика психічного здоров'я працівників сфери психосоціальної підтримки (PSWs) в Україні. Авторами виявлено, що такі чинники, як відсутність сенсу життя, низький рівень оптимізму та дефіцит соціальної підтримки, є детермінантами підвищеного ризику розвитку психопатологічних станів. Дослідження проводилося в рамках міжнародного проекту, що об'єднав фахівців різних наукових шкіл для визначення ключових предикторів ментального благополуччя працівників кризових служб [2].

Подальші наукові розвідки цього ж авторського колективу (Н. Kang та ін., 2024 р.) були присвячені оцінюванню рівня резильєнтності працівників сфери психічного здоров'я (MHWs) в умовах війни. Результати дослідження свідчать, що 55,6% респондентів демонструють високий рівень психологічної стійкості, що корелює з наявністю стійких соціальних зв'язків, високим рівнем оптимізму й усвідомленим сенсом життя. Ці емпіричні дані підтверджують значущість інтеграції ціннісних орієнтацій у стратегії збереження ментального здоров'я, оскільки особистісні ресурси відіграють вирішальну роль у формуванні адаптаційних механізмів у кризових умовах [3].

Ще одним вагомим науковим внеском зазначених дослідників стало вивчення рівня психологічного благополуччя фахівців ментального здоров'я під час війни. Встановлено, що ключовими детермінантами збереження психічного здоров'я є оптимізм, вдячність та наявність сенсу життя, які слугують компенсаторними чинниками навіть за умов високого рівня тривожності та симптомів посттравматичного стресового розладу (далі – ПТСР) [4].

Під час проведення аналізу отриманих результатів варто наголосити на високому рівні кореляції між виявленими предикторами ментального здоров'я й особистісними цінностями індивіда. Зокрема, такі чинники, як оптимізм, сенс життя, соціальна підтримка та вдячність, є невід'ємними складовими частинами системи ціннісних орієнтацій особистості. Вони не лише впливають на емоційно-когнітивну сферу, а й визначають стратегії поведінкових реакцій, характер міжособистісної взаємодії та рівень адаптивності до кризових ситуацій. У цьому контексті особливого значення набуває подальше розроблення науково обґрунтованих моделей психосоціальної підтримки, які враховують особистісні ресурси та механізми формування резильєнтності.

Отже, результати сучасних досліджень вказують на важливість інтеграції ціннісно орієнтованих підходів у систему забезпечення психічного здоров'я. Оптимізація стратегій ресурсного відновлення має ґрунтуватися на розумінні ролі особистісних цінностей у формуванні адаптаційних механізмів та психологічної стійкості. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення комплексних програм психосоціальної підтримки, що передбачають урахування індивідуальних характеристик особистості та її здатності до усвідомленої саморегуляції в умовах соціальних викликів.

У роботі використано міждисциплінарний підхід, що поєднує методи психологічного аналізу, систематизації наукових даних і контент-аналізу сучасних досліджень у сфері психічного здоров'я.

Мета статті – дослідити вплив ціннісних орієнтацій особистості на процес пошуку ресурсного відновлення та підтримку психічного здоров'я в умовах інклюзивного суспільства. Виокремити особливості взаємозв'язку ціннісних орієнтацій із ресурсним відновленням у контексті інтеграції різних соціальних груп у рамках інклюзивних підходів.

Результати дослідження. Теоретико-методологічною основою цього дослідження є класичні концепції цінностей, розроблені в рамках гуманістичної, когнітивної й екзистенційної психології. Значний внесок у розуміння природи цінностей зробив А. Маслоу, який запропонував у 1943 р. свою теорію ієрархії потреб. Він розглядав цінності як такі, що формуються залежно від рівня задоволення базових потреб: від фізіологічних до самоактуалізації. Відповідно до цієї концепції, лише після задоволення базових фізіологічних і безпекових потреб людина починає прагнути до соціального прийняття, самоповаги та, зрештою, до духовних і екзистенційних цінностей [6]. Дана модель заклала

основи для розуміння взаємозв'язку між ціннісними орієнтаціями та мотиваційними механізмами, демонструючи, що прагнення до самореалізації та пошуку сенсу життя є визначальними чинниками психологічного благополуччя [6].

Доповненням до цієї теорії стала концепція М. Рокіча, який виокремив термінальні (кінцеві цілі, як-от щастя, свобода, гармонія) та інструментальні (засоби для досягнення цих цілей, наприклад, відповідальність, чесність) цінності. Його методологічний підхід до вивчення цінностей отримав подальший розвиток у вигляді опитувальника "Value Survey", що став одним із провідних інструментів емпіричних досліджень індивідуальних і культурних цінностей.

Дослідження цінностей продовжив Ш. Шварц, який у 1980–1990-х рр. створив універсальну модель базових людських цінностей, що включає десять універсальних категорій. Він підкреслював, що, хоча структура цінностей є універсальною, їх реалізація може змінюватися залежно від соціокультурного контексту [7; 8]. У його моделі особистісні цінності поділяються на чотири великі групи:

- відкритість змінам (самостійність, стимуляція, гедонізм);
- самоствердження (досягнення, влада);
- збереження традицій і стабільності (конформізм, безпека);
- орієнтація на інших (благополуччя, універсалізм).

Додаткову концептуальну глибину вивченню цінностей надали Р. Інглхарт, Е. Дісі, Р. Раян і К. Роджерс. Зокрема, у рамках проєкту *World Values Survey* (Inglehart, 1997 р.) було виявлено тенденцію переходу суспільств від матеріалістичних до постматеріалістичних цінностей. Дослідження засвідчили, що у стабільних суспільствах люди приділяють більше уваги цінностям самовираження, тоді як у кризових умовах переважають безпекові пріоритети [1].

У теорії самодетермінації Е. Дісі та Р. Раяна особливий акцент зроблено на задоволенні базових психологічних потреб: автономії, компетентності та соціальної взаємодії [1]. Вони довели, що формування стійкої системи цінностей відбувається через процес внутрішньої мотивації та взаємодію з навколишнім середовищем. Люди, які мають можливість самостійно вибирати свою життєву стратегію, відчують вищий рівень психологічного благополуччя.

Один із засновників гуманістичної психології К. Роджерс акцентував увагу на значенні автентичності, творчості та прийняття себе у процесі самореалізації. Він стверджував, що розвиток особистості можливий лише за умови усвідомлення своїх глибинних цінностей і можливості їх реалізації в житті.

Особистісні цінності відіграють ключову роль у процесі ресурсного відновлення, оскільки вони є внутрішнім механізмом підтримки у стресових ситуаціях. Такі цінності, як оптимізм, сенс життя, вдячність, співчуття та соціальні зв'язки, безпосередньо впливають на подолання негативних психоемоційних станів та сприяють формуванню гармонійного психічного здоров'я.

У своїх дослідженнях Ш. Шварц наголошував, що усвідомлення особистісних цінностей є важливим чинником адаптації до кризових умов. Люди, які чітко розуміють свої пріоритети, більш стійкі до стресу, оскільки спрямовують свої зусилля на ті сфери життя, які є для них найбільш значущими. Наприклад, особи, для яких важливими є соціальні зв'язки, демонструють вищий рівень психологічного відновлення через взаємодію із близькими [7].

Згідно з теорією самодетермінації, задоволення потреб в автономії, компетентності та соціальній взаємодії є визначальним для формування адаптаційних механізмів у стресових ситуаціях [1]. Людина, яка усвідомлює власні цінності, ухвалює рішення, узгоджені з її внутрішніми мотивами, що сприяє швидшому відновленню психологічних ресурсів.

Результати емпіричних досліджень підтверджують, що особи з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють кращу стресостійкість і ефективніше справляються з когнітивним дисонансом.

В екзистенційній психології В. Франкла (Frankl, 1963 р.) підкреслюється, що людина, яка знаходить сенс у життєвих подіях, може ефективніше адаптуватися до несприятливих умов. Сенс життя є ключовим чинником ресурсного відновлення, оскільки він спрямовує увагу особистості на вищі цінності, що допомагає долати травматичний досвід.

У рамках позитивної психології М. Селігман довів, що фокусування на власних цінностях і сильних сторонах сприяє підвищенню рівня добробуту. Люди, які усвідомлюють свої внутрішні ресурси, мають більшу здатність до емоційного відновлення й адаптації. Коли людина усвідомлює свої цінності, вона уникає витрачання ресурсів на дії, що не відповідають її внутрішнім переконанням. Це зменшує емоційне виснаження та підвищує ефективність поведінкових стратегій. Наприклад, людина, яка цінує творчість, знайде відновлення через творчі заняття, тоді як для іншої особи, із пріоритетом соціальних зв'язків, найкращим шляхом до відновлення стане комунікація із близькими [9].

Науковий аналіз свідчить про важливість ціннісно орієнтованих стратегій ресурсного відновлення. Особистісні цінності, як-от оптимізм, сенс життя, соціальна підтримка та вдячність, є ключовими предикторами психологічної стійкості. Дослідження підтверджують, що саме усвідомлення своїх цінностей та їх реалізація сприяють підвищенню рівня адаптивності до кризових умов і забезпечують стійке ментальне благополуччя.

Усвідомлення власних цінностей виконує функцію внутрішнього компаса, що дозволяє людині ефективно адаптуватися до стресових ситуацій і визначати оптимальні шляхи ресурсного відновлення. Ця теза підтверджується як класичними теоретичними підходами (А. Маслоу, В. Франкл), так і сучасними дослідженнями в межах позитивної психології (Ш. Шварц, Е. Дісі та Р. Раян). Узгодженість між особистісними цінностями та поведінковими реакціями відіграє вирішальну роль у збереженні психологічної стійкості та підвищенні рівня психічного здоров'я [1; 7].

Система особистісних цінностей є ключовим компонентом психологічної стійкості та відіграє значну роль у зниженні рівня тривожності, запобіганні емоційному вигоранню та розвитку резильєнтності. Вона виконує адаптивну функцію, дозволяє особистості інтерпретувати життєві події крізь призму власних пріоритетів і вибудовувати ефективні стратегії поведінкових реакцій. Люди, які чітко усвідомлюють свої цінності, демонструють вищий рівень стресостійкості та більш ефективно мобілізують внутрішні ресурси для подолання кризових ситуацій.

Особливе значення в цьому контексті мають такі особистісні цінності, як оптимізм, сенс життя, вдячність і соціальні зв'язки. Оптимізм сприяє сприйняттю труднощів як тимчасових випробувань, що можуть бути подолані через активні дії. Сенс життя виконує функцію внутрішнього джерела сили, яке мобілізує ресурси особистості навіть у критичних умовах. Соціальні зв'язки є емоційним буфером, що забезпечує стабільність психоемоційного стану та сприяє формуванню довгострокової резильєнтності. Вдячність дозволяє зміщувати фокус уваги з негативних аспектів на позитивні, що сприяє зниженню рівня тривожності та депресивних проявів.

Система цінностей також є важливим чинником профілактики емоційного вигорання. Дослідження підтверджують, що люди, які діють відповідно до своїх внутрішніх ціннісних орієнтирів, рідше стикаються з емоційним виснаженням, оскільки їхня діяльність сприймається ними як значуща та така, що має глибокий особистісний зміст. Наприклад, особи, для яких важливими є соціальна взаємодія та підтримка, ефективніше справляються із професійним стресом через залучення до міжособистісної комунікації. Люди, які орієнтовані на самореалізацію, відчують психологічне задоволення від творчої діяльності та професійного розвитку.

Значний вплив система особистісних цінностей має і на процеси адаптації до кризових обставин. Під час кризових ситуацій цінності стають ключовими чинниками психологічної мобілізації, допомагають особистості подолати стрес та швидше повернутися до стану внутрішньої рівноваги. Усвідомлення власних життєвих орієнтирів сприяє швидкій адаптації, оскільки дозволяє людині зосередитися на стабільних і значущих для неї аспектах.

Гармонія між особистісними цінностями, поведінковими реакціями та життєвими цілями є визначальним чинником ефективного подолання труднощів. Люди, які усвідомлюють свої особистісні цінності, частіше реалізують стратегії активного подолання проблем, демонструють вищий рівень життєстійкості. У цьому контексті варто підкреслити роль позитивної психології, яка розглядає цінності як важливий компонент психологічного благополуччя.

Висновки. У підсумку можна констатувати, що усвідомлення особистісних цінностей відіграє вирішальну роль у формуванні психологічної стійкості й адаптації до змінних життєвих обставин. Ціннісні орієнтації не лише визначають характер поведінкових реакцій,

а й сприяють збереженню внутрішньої гармонії, що є необхідною умовою для ефективного ресурсного відновлення.

Цінності є важливим інструментом, який сприяє адаптації різних соціальних груп, зокрема вразливих верств населення, до умов інклюзивного суспільства. Вони формують базові принципи взаємодії, що дозволяють людям знаходити спільну мову, долати упередження та будувати конструктивні відносини. Для вразливих груп, як-от люди з інвалідністю, внутрішньо переміщені особи, представники етнічних чи культурних меншин, система цінностей забезпечує внутрішню стійкість і сприяє інтеграції в суспільство.

Однією із ключових цінностей, що сприяють адаптації, є толерантність, яка створює підґрунтя для прийняття різноманітності та забезпечення рівних можливостей. У суспільствах, де толерантність є панівною цінністю, знижується рівень дискримінації та виключення, що дозволяє вразливим групам почуватися частиною спільноти. Сенс життя та самореалізація допомагають цим групам подолати відчуття безпорадності, мобілізуючи внутрішні ресурси для адаптації до нових умов. Наприклад, внутрішньо переміщені особи можуть знайти сенс у професійному зростанні або соціальному служінні, що зміцнює їхню резильєнтність.

Соціальні зв'язки відіграють центральну роль у підтримці ментального благополуччя, оскільки вони забезпечують емоційну підтримку та сприяють побудові нових мереж взаємодії. У контексті інклюзивного суспільства соціальні зв'язки стають основою для створення інституцій і програм, спрямованих на залучення вразливих груп до активного соціального життя. Окрім того, цінності, пов'язані із вдячністю та співчуттям, сприяють формуванню емпатії, що дозволяє людям краще розуміти потреби один одного та спільно вирішувати соціальні проблеми. Отже, система цінностей слугує як внутрішнім ресурсом для індивідів, так і зовнішнім механізмом для створення інклюзивного суспільного середовища.

Усвідомлення власних цінностей є ключовим чинником, який сприяє ресурсному відновленню дітей і молоді з особливими освітніми потребами (далі – ООП) та їхніх сімей в умовах інклюзивного суспільства. Цінності формують основу внутрішньої стійкості, допомагають визначити пріоритети й орієнтири для пошуку ресурсів, необхідних для подолання викликів.

Для дітей і молоді з ООП усвідомлення таких цінностей, як прийняття себе, самореалізація та почуття власної унікальності, відкриває шлях до внутрішньої гармонії. Наприклад, розуміння, що їхні здібності та таланти мають значення, дозволяє їм зосередитися на особистих сильних сторонах, а не на обмеженнях. Це може проявлятися у виборі діяльності, яка приносить задоволення та сприяє розвитку. Такі цінності допомагають молоді з ООП мобілізувати внутрішні ресурси для досягнення цілей, навіть у середовищі, яке може бути сповнене викликів.

Для батьків усвідомлення власних цінностей, як-от відповідальність за сім'ю, любов до дитини та під-

тримка, допомагає знайти емоційні та фізичні ресурси для подолання стресу та турботи про дитину. Батьки, які розуміють, що їхня підтримка є життєво важливою для розвитку дитини, спрямовують свої дії на створення сприятливого середовища, що відповідає потребам дитини. Так, цінність вдячності дозволяє їм знаходити позитив навіть у складних ситуаціях, зміцнює їхнє ментальне благополуччя.

Коли дитина, молода людина або їхні сім'ї усвідомлюють свої цінності, це також сприяє ефективнішій взаємодії з інклюзивним суспільством. Наприклад, розуміння важливості соціальних зв'язків мотивує їх активно шукати підтримку у громаді, шкільному

середовищі чи серед однолітків, що допомагає знизити почуття ізольованості. Усвідомлення цінності освіти чи саморозвитку спонукає сім'ї та молодь з ООП брати участь у програмах навчання, які розкривають їхній потенціал і забезпечують ресурс для подальшого особистісного зростання.

Отже, усвідомлення власних цінностей допомагає дітям і молоді з ООП та їхнім сім'ям ідентифікувати джерела енергії та підтримки. Це стає внутрішнім орієнтиром для відновлення, дозволяє спрямовувати сили на те, що має значення, сприяє емоційному, соціальному та психологічному благополуччю в умовах інклюзивного суспільства.

Література:

1. Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. № 11 (4). С. 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
2. Helping the Helpers: Mental Health Challenges of Psychosocial Support Workers During the Russian-Ukrainian War / H. Kang et al. *Disaster Med Public Health Prep*. 2024 Jun 3. № 18. e95. DOI: 10.1017/dmp.2024.68. PMID: 38829179.
3. Psychological Resilience of Mental Health Workers During the Russia-Ukraine War: Implications for Clinical Interventions / H. Kang et al. *Prim Care Companion CNS Disord*. 2024 Oct 22. № 26 (5). 24m03761. DOI: 10.4088/PCC.24m03761. PMID: 39441963.
4. Perceived mental health of psychosocial support professionals in Ukraine / H. Kang et al. *Psychiatry Research*. 2023. № 326. 115320. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115320>.
5. Well-being of mental health workers during the Russian-Ukrainian War / H. Kang et al. *Mental Health: Global Challenges Journal*. 2024. № 7 (1). P. 41–49. <https://doi.org/10.56508/mhgcj.v7i1.189>.
6. Maslow A.H. A theory of human motivation. *Psychological Review*. 1943. № 50 (4). P. 370–396. DOI: 10.1037/h0054346.
7. Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1992. № 25. P. 1–65. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6.
8. Schwartz S.H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*. 1994. № 50 (4). P. 19–45. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x.
9. Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 2000. № 55(1). P. 5–14. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.5.

НОТАТКИ

Наукове видання

INCLUSION AND DIVERSITY

Науковий журнал

Випуск 5, 2025

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *В. Гайдабрус*

Підписано до друку: 25.03.2025 р.
Формат 60x84/8. Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 7,44.
Замов. № 0325/244. Наклад 100 прим.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 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.