

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

INCLUSION AND DIVERSITY

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 6, 2025



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

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

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України
з питань телебачення і радіомовлення № 479 від 29.02.2024 року
Ідентифікатор медіа: R30-03336

Суб'єкт у сфері друкованих медіа –
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
(вул. Роменська, буд. 87, м. Суми, 40002, rector@sspu.edu.ua, тел. (0542) 68-59-02)

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(Протокол № 11 від 23.06.2025 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.

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 491 від 27 квітня 2023 року (додаток 3)
Спеціальність: А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями)

Періодичність видання: 2 рази на рік

Мови публікацій: українська, англійська, німецька, польська, іспанська, французька, болгарська

ЗМІСТ

Boryak Oksana Volodymyrivna, Sushchenko Larysa Oleksandrivna CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN SPECIAL EDUCATION.....	5
Губарь Ольга Григорівна, Пахомова Наталія Георгіївна, Гриньова Марина Вікторівна ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	10
Дегтяренко Тетяна Миколаївна, Гордєєва Алла Андріївна ДОСВІД НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ РІЗНИХ КРАЇН СВІТУ	19
Лисенко Інна Сергіївна ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ СТРУКТУРИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	24
Михальська Світлана Анатоліївна, Мрачковська Тетяна Леонідівна ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ ТА ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	30
Odynchenko Larysa Kostiantynivna, Skyba Tetiana Yuriivna SOLVING THE PROBLEM OF INTERCONNECTION OF GEOGRAPHY LESSONS AND EXTRACURRICULAR WORK IN THE PRACTICE OF TEACHING AND UPBRINGING OF SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISORDERS.....	34
Пиптюк Павло Федорович, Омеляненко Галина Анатоліївна, Парій Світлана Борисівна БАЛАНС ІНКЛЮЗИВНОСТІ Й АДАПТИВНОСТІ: НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	39
Прядко Любов Олексіївна ОСОБЛИВОСТІ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ І БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	47

CONTENT

Boryak Oksana Volodymyrivna, Sushchenko Larysa Oleksandrivna

Conceptual foundations for the formation of research competence
of future specialists in special education.....5

Hubar Olha, Pakhomova Nataliia, Grynova Maryna

Training of students with disabilities in the conditions of an inclusive educational space
of a higher educational institution: realities and prospects..... 10

Dehtiarenko Tetiana, Gordeeva Alla

Experience of teaching English in primary school for Visually Impaired Students
in educational institutions around the world.....19

Lysenko Inna

Formation of grammatical speech structure in children with general speech underdevelopment:
an interdisciplinary approach within inclusive education..... 24

Mykhalska Svitlana, Mrachkovska Tetiana

Study of learning motivation in younger school students with autism spectrum disorders
and intellectual disabilities 30

Odynchenko Larysa Kostiantynivna, Skyba Tetiana Yuriivna

Solving the problem of interconnection of geography lessons and extracurricular work in the practice
of teaching and upbringing of school students with intellectual disorders..... 34

Pyptiyk Pavlo, Omelianenko Halyna, Parii Svitlana

The Balance of Inclusivity and Adaptivity: Normative Foundations, Challenges, and Prospects..... 39

Pryadko Lyubov

Features of partnership interaction between teacher's assistant and parents
of children with special educational needs in the terms of martial law.....47

CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN SPECIAL EDUCATION

Boryak Oksana Volodymyrivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Special and Inclusive Education
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID: 0000-0003-2484-1237
Researcher ID: Z-1041-2018
Scopus Author ID: 57430338900

Sushchenko Larysa Oleksandrivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool and Primary Education
Zaporizhzhya National University
ORCID ID: 0000-0002-6119-9151
Researcher ID: AAX-7328-2020

The article defines and scientifically substantiates the conceptual foundations for the development of research competence in future specialists in special education.

It has been proven that effective professional training should provide the most favorable developmental impact aimed at shaping the personality of the future special education teacher and unlocking their creative potential. Orienting scientific activity toward the practical domain of professional engagement – both for students and instructors – highlights the need to reconsider the factors that determine the organization of research work in higher education institutions.

The article emphasizes that the demands of today call for a highly qualified, competent special education teacher who is capable of mastering the methodology of scientific inquiry, acquiring research experience, realizing themselves in the professional-pedagogical sphere, and implementing innovative approaches to organizing scientific work.

The objective need for significant adjustments to the goals and content of professional training for future special education specialists is highlighted—specifically, providing maximum opportunities for developing professional qualities, fostering the scientific potential of the future special education teacher. This includes high motivation for active scientific and cognitive activity, mastery of scientific-pedagogical research methods, the ability to independently analyze and generalize pedagogical facts, make independent decisions, and continuously pursue professional self-improvement.

The article outlines key conceptual priorities, which include bringing future special education teachers closer to professionalism, actively involving them in research activities, acquiring valuable practical experience in performing the tasks of a researcher-specialist, stimulating deeper understanding of the specifics of their future professional activity through research work, organizing the study of pedagogical issues directly related to their future profession, and internalizing a value-based personal attitude toward research work.

Key words: research competence, inquiry-based research activity, learners with special educational needs, future special education specialists, special education teacher, professional training.

Боряк Оксана, Сущенко Лариса. Концептуальні засади формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти

У статті визначено й науково обгрунтовано концептуальні засади формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Доведено: ефективна професійна підготовка має забезпечувати максимально сприятливий розвивальний вплив, спрямований на формування особистості майбутнього корекційного педагога та розкриття його творчого потенціалу; орієнтація наукової діяльності у практичну площину професійної активності як студентів, так і викладачів, актуалізує необхідність перегляду чинників, що визначають організацію науково-дослідної роботи у закладі вищої освіти.

У статті акцентовано на тому, що вимоги сьогодення висувають гостру потребу у кваліфікованому, компетентному корекційному педагогові, здатному опанувати методологію наукового пізнання, набувати дослідницького досвіду, реалізовувати себе в професійно-педагогічній сфері та впроваджувати інноваційні підходи до організації наукової роботи.

Наголошено на об'єктивній необхідності суттєвого коригування цілей та змісту професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти, наданні максимальних можливостей для розвитку професійних якостей, сприянні розвитку наукового потенціалу особистості майбутнього корекційного педагога, яка характеризується високою мотивацією до активної науково-пізнавальної діяльності, оволодінні методами науково-педагогічного дослідження, здатності самостійно аналізувати й узагальнювати педагогічні факти, приймати самостійні рішення, безперервно професійно самовдосконалюватися.

Визначено пріоритетні концептуальні позиції, які полягають у наближенні майбутніх корекційних педагогів до професіоналізму, активному залученні їх до науково-дослідної роботи; набутті важливого практичного досвіду виконання завдань фахівця-дослідника; стимулюванні поглибленого пізнання особливостей його майбутньої професійної діяльності засобами науково-дослідної роботи; організації дослідження педагогічних проблем, що мають безпосередній зв'язок

з майбутньою професійною діяльністю; інтеріоризації ціннісно-особистісного ставлення майбутніх корекційних педагогів до науково-дослідної роботи.

Ключові слова: науково-дослідницька компетентність, пошуково-дослідницька діяльність, здобувачі з особливими освітніми потребами, майбутні фахівці спеціальної освіти, корекційний педагог, професійна підготовка.

Introduction. Research activity among students of higher pedagogical education serves as a key factor in shaping their professional subjectivity and developing their individual creative potential. Involving students in scientific inquiry not only deepens their understanding of the regularities of pedagogical reality, but also stimulates their cognitive and professional initiative, encourages intellectual growth, and fosters the ability to generate innovative approaches to solving pedagogical problems.

Such activity ensures the integration of theoretical knowledge and practical skills, functions as an important tool in forming a scientifically grounded pedagogical position, and is an integral part of the holistic process of professional and pedagogical training throughout the entire period of study at a higher education institution.

The «Special Education» specialty is gaining increasing relevance in the context of modern sociocultural development. This is due to a steady rise in the number of children and adults with developmental disorders who require professional support from specialists in this field. Despite the growing societal demand, there is a certain devaluation of the importance of this profession in public discourse, typically linked to a superficial or distorted understanding of its functional role – especially following the introduction of the inclusive education model.

Special education professionals fulfill a range of complex functions: they provide educational, psychological-pedagogical, and corrective-developmental support to children with special educational needs; they coordinate interdisciplinary collaboration, interacting with families, medical professionals, rehabilitation specialists, and social services. While in inclusive settings the educational component is provided by teachers of general education institutions, the implementation of corrective-developmental work requires the specialized competence of correctional educators. Without this expertise, achieving educational goals for children with special needs becomes ineffective or even unattainable.

In light of the above, the **aim of this study** is to define and scientifically substantiate the conceptual foundations for developing the research competence of future special education professionals within the context of their professional training.

Materials and Methods. The writing of this article is based on an in-depth analysis of literature sources concerning the training of specialists within the higher education system and on practices in special education. The description incorporates the authors' own experience in developing the research competence of future specialists in special education.

Discussion. The training of specialists for professional implementation within the field of special education must be grounded in the fundamental principles of pedagogical science (A. Aleksyuk, V. Andrushchenko,

I. Bekh, A. Boiko, V. Bondar, S. Vitvytska, S. Honcharenko, N. Demianenko, V. Luhovyi, O. Sukhomlynska, L. Khomych, L. Khoruzha, and others), while also taking into account the specifics of special (corrective) pedagogy (V. Bondar, V. Havrylov, V. Zasenka, A. Kolupaeva, S. Myronova, V. Syniov, N. Sofii, M. Suprun, S. Fedorenko, L. Fomichova, M. Sheremet, and others).

A competency-based approach should serve as the conceptual guide for the professional training of special education specialists. This approach involves the integration of theoretical knowledge, practical skills, and personal qualities, in clear alignment with current standards of higher education, professional standards, and qualification characteristics.

Research competence is a vital component of the educational process for future special education specialists. It ensures the effective application of graduates' integrated competencies in professional situations and the independent implementation of specific pedagogical projects.

Effective professional and pedagogical training should provide the most favorable developmental impact aimed at shaping the personality of the future correctional educator and unlocking their creative potential. Directing scientific activity toward the practical domain of both student and instructor professional engagement underlines the need to revise the factors that determine the organization of research work in higher education institutions.

We fully agree with the opinion of Academician V. Andrushchenko, who states that education connects a person to fundamental knowledge, culture, and social experience, shapes their competencies, fosters life-oriented and humanistic values, and cultivates an integrative worldview, thereby preparing a capable subject of future innovations. Structuring the education system is a strategic (and primary) task of social development. In this context, the modernization of education is one of the most crucial prerequisites for its future at the national, European, and global levels [1, p. 8].

Current realities demand a qualified, competent correctional educator capable of mastering the methodology of scientific inquiry, gaining research experience, actualizing their potential in the professional-pedagogical sphere, and implementing innovative approaches to organizing scientific work.

Based on the aforementioned principles, we identify several factors that, in our opinion, ensure the effectiveness of organizing student research activities. One of the key approaches is the creation of a professionally oriented environment, which modern pedagogical science views in the context of the humanistic paradigm. However, there remains a lack of thorough research dedicated to studying the characteristics of this phenomenon.

Theoretical and methodological foundations of an educational environment conducive to personal development and self-realization are reflected in the works of I. Bekh,

V. Bykov, P. Verbytska, I. Zyazyun, V. Zhelanova, O. Kyrychuk, M. Knyazian, L. Lazorenko, O. Savchenko, S. Sysioeva, O. Yaroshynska, and other scholars.

The concept of «environment» does not have a single, definitive interpretation in scientific discourse and is considered from various perspectives: as surroundings, as a system, or as a set of conditions. In a broad sense (macro-environment), it encompasses the socio-economic structure of society, including productive forces, social institutions, consciousness, and culture. In a narrower sense (micro-environment), it refers to the immediate surroundings of an individual. Regarding the «educational environment», researchers emphasize its function of supporting the comprehensive development of the individual and creating conditions for realizing their positive potential.

The formation of the future special education professional as a personality who is simultaneously the subject and organizer of scientific inquiry within an educational institution is most effective in the context of a scientific-educational environment. Such an environment stimulates the development of scientific thinking, academic mobility, and students' creative activity.

An analysis of psychological and pedagogical literature shows that the research activity of future correctional educators is characterized by the creative orientation of intellectual processes. The effectiveness of these processes increases when students develop the ability to anticipate outcomes, formulate goals and hypotheses, identify independent paths to problem-solving, and justify their own decisions.

Creating such an environment in higher education institutions requires identifying and implementing mechanisms for both internal and external interaction – with institutions at other educational levels, as well as with governmental and public organizations. The intra-university environment is viewed as a special form of scientific community that functions analogously to a scientific school. On one hand, such a community generates new educational content and tests pedagogical technologies; on the other, it ensures the personal and professional growth of participants in the educational process.

The complexity and multifaceted nature of the issue of developing research activities are explained by the multitude of factors that influence educational outcomes. Among them, a significant role is played by the creation of a professionally oriented environment that fosters inner freedom, self-realization, and spiritual and cultural enrichment of the individual, while also transforming the content and methodology of organizing students' scientific activity.

It is precisely the reflective character of such organization that enables both the teacher and the student to realize their potential – intellectually, socially, and spiritually – by fostering motivation for interaction based on the principles of humanistic co-creativity, achieving wholeness and the harmonious diversity of the inner and outer existence of each participant in the educational process.

An important element of a professionally oriented environment is the worldview and value-based growth of its participants. This manifests in their ability for self-development, self-determination, responsible attitude toward their

own activity, and the formation of self-creation experience through the completion of scientific tasks.

This condition is realized through: subject-equal interaction in the context of innovative learning; reflection on personal capabilities in the course of problem-reflective dialogue; active self-reflection and spiritual enrichment of mental experience; awareness of the uniqueness of one's own existence through reflection on the educational path traveled and the outcomes of psycho-cultural self-affirmation.

Researchers note that the key figure in the educational process is the personality of the teacher, with well-developed communicative competence. They define this competence as an integrative personal formation that reflects the development of professional competencies and personal qualities, enabling the teacher to establish psychological contact with all participants in the educational process and to organize pedagogically appropriate interaction in an inclusive educational environment. Continuous communicative interaction in various conditions, under different circumstances, and in diverse situations fosters empathy, mutual affection, awareness of each individual's uniqueness, and a sense of security [5].

Based on the above, the following conclusions can be drawn:

- The future correctional educator independently determines their educational paradigm by mastering professional experience, engaging in scientific discourse, and familiarizing themselves with the achievements of science and culture;
- The formation of a productive educational environment requires the joint participation of teachers, university administration, and professionals involved in organizing students' research activities;
- The quality of such an environment is defined by the professional level of teachers and their ability to establish a system of scientific guidelines that determine the research direction of interaction within the educational space.

In the context of further implementation of these scientific guidelines in the author's pedagogical process, it is planned to expand the forms of organizing research and exploratory activity for future special education professionals, reorient educational content according to a model of a specialist-professional who meets modern standards of professional quality, and shift the educational goals toward developing a sustainable need for continuous professional self-improvement and personal growth.

The research activity of higher education students should become a kind of bifurcation point in the higher education system, as the convergence of professional training with science, the focus on interdisciplinary approaches to solving educational problems, and the search for innovative methods and approaches to enhancing student research require the educational process to be grounded in facilitative interaction between teacher and student.

Given that the effectiveness of pedagogical interaction largely depends on the teacher's professional skill, the facilitative function becomes especially relevant. This function involves creating favorable conditions for the professional growth of participants in the educational process based on the principles of creative pedagogy – or «psychological

pedagogy» in the interpretation of C. Rogers. It also includes supporting the effective assimilation of information and the improvement of pedagogical interaction between teacher and student. In this context, the implementation of subject-subject interaction is a key factor in the facilitative support of the process of students mastering the methodology and tools of scientific inquiry, which are integral components of their professional training.

Improving the effectiveness of student research activities depends, in particular, on the quality of the established facilitative interaction among educational process participants, supported and initiated by the teaching staff. Facilitative interaction is an inseparable component of the pedagogical process and implies: the participants' aspiration toward understanding and harmonious interaction; the teacher's ability to offer educational activities that captivate, surprise, and inspire; the creation of educational situations that foster the personal uniqueness of each student, bring them beyond the boundaries of formal communication, and guide them toward the gradual development of their spiritual potential – which is, above all, an act of affirming human dignity and subjectivity of the future educator.

Thus, the means of implementing the outlined strategy is the facilitative approach to organizing interaction among the subjects of the educational process, which contributes to expanding the individual cognitive horizon of each participant. Such interaction ensures a reconsideration of the content of the issues studied, revealing new semantic dimensions for their comprehension. In this context, it is seen as a potential foundation for the effective organization of educational-exploratory, cognitive-scientific, and research activity of future correctional educators – particularly through the initiation by the teacher of problematic, cognitive, and practice-oriented tasks that involve students in independent creative inquiry.

The implementation of this approach is possible only if an appropriate psychological climate is created – one based on mutual trust, openness, tolerance toward alternative viewpoints, and constructive dialogue. Amidst dynamic socio-economic transformations, there is an increasing need to reconsider the role of the modern correctional educator within the updated educational paradigm. Society needs special education professionals with a high level of intellectual development who are capable of effectively motivating, supporting, and inspiring children by stimulating their cognitive engagement and interest in learning and development.

In this context, the pedagogical university is called to become a scientific-methodological center and strategic coordinator of purposeful changes in the field of professional training for future special education professionals. The main task within the scope of this issue is to create conditions for the development of students' intellectual and creative potential, and their involvement in research activity by integrating its content with professional training.

Particularly relevant today is the task of preparing an elite researcher-specialist of a new type – one capable of independently solving complex research problems

and demonstrating original, highly effective approaches to addressing educational challenges. In this regard, a logical conclusion emerges about the need for systemic implementation of the principle of «learning through research», which entails developing research skills and engaging students in various forms of educational and research activity. Such an approach ensures the formation of the methodological culture of the future researcher-specialist.

At the center of this process stands the correctional educator – a change agent, dynamic, adaptive, highly reflective, and capable of continuously renewing their scientific potential. The success of transformational processes in the educational space largely depends on them.

Given the significant educational and developmental potential of research activity in the professional formation of future correctional educators, an important strategic direction should be the intensification of its impact as a means of developing the individual creative capacities of each student. At the same time, it is important to highlight a contradiction observed in higher education practice: namely, the dominance of assessing the results of students' educational activities over evaluating their personal potential. Such an approach narrows the scope of the university's influence on shaping a holistic, professionally mature personality in future special education professionals, since the emphasis shifts toward achieving predetermined outcomes, rather than creating conditions for the discovery and development of each learner's individual abilities.

Results. Considering the problem in a holistic context, it can be argued that the implementation of the main directions of professional education is possible only under the condition of organizing students' structured educational and research activities. This is explained by the fact that it is precisely through research activities that a person first defines themselves as a subject and faces the task of transforming themselves by adopting new roles and functions in this process. Such formation is conscious and purposeful, emphasizing the importance of personal development within the framework of scientific inquiry.

Under these conditions, research activity becomes a self-directed engagement of the future specialist in special education, where activity is an integral characteristic of this process. The scientific organization of this activity involves managing the level of engagement, which includes motivation, choosing development pathways, achieving an optimal level of activity, and maintaining this level as a crucial component of research competence. It is important for the student to gain experience in performing new tasks under changed conditions based on acquired knowledge and skills.

The results of the scientific investigations served as the foundation for a congruent conceptual model for organizing the research work of future specialists in special education, aimed at understanding and generalizing the essence of its components and the developmental interrelation as an important mechanism for ensuring consistent and non-contradictory pedagogical actions and decisions.

Література:

1. Андрущенко В. Основні стратегії розвитку освіти в контексті української формули миру. *Вища освіта України*. 2023. № 3. С. 5–14. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3\(90\).01](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3(90).01)
2. Тимошко Г. М., Гладуш В. А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2023. 192 с.

References:

1. Andruschenko, V. (2023). Osnovni stratehemy rozvytku osvity v konteksti ukrains'koi formuly myru [Main strategies of education development in the context of the Ukrainian peace formula]. *Vyscha osvita Ukrainy [Higher education of Ukraine]*, № 3. pp. 5–14. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3\(90\).01](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3(90).01) [in Ukrainian]
2. Tymoshko, H. M., Hladush, V. A. (2023) Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh inkliuzyvnoho osvith'oho seredovyscha [Development of communicative competence of teachers in an inclusive educational environment] : monohrafiia. Nizhyn : Vydavets' Lysenko M. M. 192 s. (in Ukrainian)

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Губарь Ольга Григорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
ORCID ID: 0000-0003-3640-1490
Scopus Author ID: 57826713400
Web of Science Researcher ID: LWI-8372-2024

Пахомова Наталія Георгіївна,

доктор педагогічних наук, професор,
директор навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка
ORCID ID: 0000-0002-8332-8188
Scopus Author ID: 57408163100
Web of Science Researcher ID: KCL-4037-2024

Гриньова Марина Вікторівна,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент АПН України,
ректорка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
ORCID ID: 0000-0003-3912-9023
Scopus Author ID: 57203817362
Web of Science Researcher ID AAG-8133-2020

Стаття присвячена дослідженню підготовки студентів з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього простору закладів вищої освіти України, з акцентом на аналіз функціонування Центру підтримки студентів з інвалідністю (ЦПСІ) Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Актуальність теми зумовлена ключовою роллю інклюзивної освіти як невід'ємної складової державної соціальної політики та необхідністю формування безбар'єрного середовища у вищій освіті для повноцінної самореалізації та успішної соціалізації здобувачів.

В ході дослідження використано комплекс теоретичних (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових поглядів та нормативно-правової бази) та емпіричних методів (анкетування учасників освітнього процесу, внутрішній моніторинг діяльності ЦПСІ, аналіз його документації, оцінка архітектурної доступності університетського кампусу за участю фахівців, бесіди та консультації), спрямованих на визначення якості підготовки здобувачів з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти.

Результати пошуку визначили ключовою проблемою створення інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти в Україні недостатню обізнаність населення щодо сутності «інклюзії» та «інклюзивної культури», що гальмує її прийняття. Водночас, дослідження підтверджує позитивний вплив інклюзивного освітнього середовища, що базується на взаємодії та спілкуванні, на формування високих моральних цінностей та інклюзивної культури. Функціонування ЦПСІ демонструє системний підхід до забезпечення рівних можливостей через оцінку потреб, консультативну діяльність, створення безбар'єрного середовища, розвиток інклюзивних практик, впровадження інноваційних технологій та просвітницьку роботу.

Висновки в результаті проведеного дослідження дозволили акцентувати увагу на нагальній потребі комплексних заходів для підвищення інклюзивної культури суспільства та удосконалення інфраструктурних і методологічних аспектів. Перспективи подальшого розвитку ЦПСІ визначають стратегічні напрямки для повноцінної інтеграції студентів з інвалідністю. Подальші дослідження можуть бути сфокусовані на довгостроковому моніторингу ефективності ініціатив та розробці моделей оцінки впливу інклюзивних практик на академічну успішність та соціальну адаптацію студентів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, заклад вищої освіти, особливі освітні потреби, інклюзивне навчання, інклюзивний освітній простір, компетентнісний підхід, вища освіта, інклюзивна взаємодія, здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами, соціокультурний феномен.

Hubar Olha, Pakhomova Nataliia, Grynova Maryna. Training of students with disabilities in the conditions of an inclusive educational space of a higher educational institution: realities and prospects

This article is devoted to the study of the training of students with disabilities within the inclusive educational environment of higher education institutions in Ukraine, with a focus on analyzing the operation of the Center for Support of Students with Disabilities (CSSD) at Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. The relevance of the topic is due to the key role of inclusive education as an integral part of state social policy and the need to create a barrier-free environment in higher education for the full self-realization and successful socialization of students.

The study used a set of theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization of scientific views, and the legal framework) and empirical methods (surveys of participants in the educational process, internal monitoring of CSSD activities, analysis of its documentation, expert evaluation of the architectural accessibility of the university campus, interviews, and consultations). These methods were aimed at determining the quality of training for students with disabilities in the inclusive educational environment of a higher education institution.

The research results identified the main problem in creating an inclusive educational environment in higher education institutions in Ukraine as an insufficient public awareness of the essence of "inclusion" and "inclusive culture," which hinders its acceptance. At the same time, the study confirms the positive impact of an inclusive educational environment, based on interaction and communication, on the formation of high moral values and an inclusive culture. The functioning of the CSSD demonstrates a systematic approach to ensuring equal opportunities through needs assessment, counseling, creating a barrier-free environment, developing inclusive practices, implementing innovative technologies, and carrying out educational work.

The conclusions emphasize the urgent need for comprehensive measures to increase the inclusive culture of society and improve infrastructural and methodological aspects. The prospects for the further development of the CSSD define strategic directions for the full integration of students with disabilities. Further research may focus on long-term monitoring of the effectiveness of initiatives and the development of models for assessing the impact of inclusive practices on the academic performance and social adaptation of students with special educational needs.

Key words: inclusive education, higher education institution, special educational needs, inclusive learning, inclusive educational environment, competency-based approach, higher education, inclusive interaction, higher education student with special educational needs, sociocultural phenomenon.

Вступ. Актуальність інклюзивної освіти в Україні зумовлена її роллю як невід'ємної складової державної соціальної політики, що відображає глобальні тенденції забезпечення рівних прав та можливостей. Вища освіта, виступаючи ключовим фактором самореалізації та професійного розвитку, потребує формування безбар'єрного середовища, що гарантує доступ до знань та активну участь у студентському житті, як передумови успішної соціалізації.

Матеріали та методи. Для реалізації мети дослідження використано наступні методи: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових поглядів з досліджуваної проблеми для з'ясування основних труднощів формування інклюзивного освітнього простору в межах ЗВО; бесіди й консультації з метою збору інформації про потреби та перспективи в розвитку інклюзивного освітнього простору ЗВО; внутрішній моніторинг; анкетування учасників освітнього процесу ЗВО для отримання показників задоволеності станом підготовки студентів з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього простору.

Результати досліджень. Глибокий аналіз сучасних науково-методичних досліджень доводить, що значна увага досліджень присвячена питанням підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії, зокрема: О. Боряк [1], О. Губарь [2], І. Демченко [3], С. Миронова [4], Н. Пахомова [5], Ю. Пелех Ю., М. Філоненко [6], З. Шевців [7] та ін.. Питання готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із ООП в умовах інклюзії та застосування інноваційних технологій сьогодні набувають особливої актуальності та розглядаються в доробку О. Губарь [8; 9], Н. Пахомова [5; 10], О. Радзівської та С. Сечки [11], С. Сидорів, С. Чупахіна [12] та ін..

Широкий спектр вітчизняних та зарубіжних досліджень у сфері інклюзивної освіти який охоплює, як практичні аспекти її впровадження, так і теоретико-методичні засади, а також вплив суб'єктивних факторів на успішність інтеграції дозволяє сформулювати комплексне розуміння сучасного стану та викликів у галузі. Зокрема, дослідження Дж. Рохаса та А. Раміреса [13] та інші зосереджені на факторах, що впливають на

імплементацію інклюзивної освіти на рівні загальноосвітніх закладів. Роботи висвітлюють практичні труднощі та детермінанти успішної інтеграції, що є важливими для розуміння базових механізмів створення інклюзивного середовища.

Окрему увагу в наукових роботах Y. Long, U. Sharma, та P. Subban [14] приділено ролі та готовності педагогічних працівників, їхнього ставлення та самокомпетентності в умовах інклюзивної освіти в Китаї. Вирішальне значення відводиться внутрішнім переконанням та впевненості педагогів у власних можливостях для ефективної роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

У контексті підготовки здобувача вищої освіти, в роботі Г. Давиденко представлено теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у ЗВО країн ЄС, що забезпечує широкую порівняльну та концептуальну базу для аналізу зарубіжного і українського досвіду [15]. Дослідження W. M. Beyene, A. T. Mekonnen, та G. A. Giannoumis розширює питання інклюзії, доступу та доступності освітніх ресурсів у ЗВО і підкреслює універсальність викликів, пов'язаних з архітектурною, інформаційною та ресурсною доступністю, які є фундаментальними для реалізації принципів інклюзивності у будь-якій освітній системі [16].

Зазначені джерела формують багатовимірний погляд на інклюзивну освіту, як соціокультурний феномен, що охоплює як мікрорівень повсякденної педагогічної практики та індивідуальної взаємодії, так і макрорівень формування державної політики, забезпечення інфраструктурної доступності та розробки методичних засад. Це свідчить про комплексний характер наукового дослідження у галузі, який є критично важливим для подальшого розвитку інклюзивного освітнього простору.

Серед сучасних досліджень (О. Боряк [17], Н. Пахомової [18; 19; 20], О. Губарь [9; 18; 19, 20], та М. Гриньової [8], О. Олефір [19], Л. Дрозд [18, 19] та ін.) достатньо широко представлені теоретико-методологічні та методичні аспекти розвитку та реабілітації дітей і підлітків з особливими освітніми потребами в інклюзивних і спеціальних освітніх та реабілітаційних закладах.

Питання організації та функціонування безбар'єрного освітнього середовища в умовах ЗВО в умовах сьогодення перебувають у процесі розробки та розвитку і формуються відповідно до запитів здобувачів освіти в кожному закладі окремо. Таким чином, сучасні дослідженнями (Г. Кравченко, О. Отич та О. Оржель, Л.Тимчук, М. Чайковського, Г. Шевчук та ін.) присвячені питанням створення рівного доступу до освіти та успішного функціонування здобувачів в умовах ЗВО є актуальними.

На думку О. Отич та О. Оржель, будь-яке забезпечення і супровід пов'язується передусім зі створенням відповідної інфраструктури та основним механізмом забезпечення безбар'єрності вищої освіти є формування в університеті інклюзивної інфраструктури та створення безпечного освітнього середовища [21].

Висвітлюючи досвід створення інклюзивного освітнього простору в умовах закладу вищої Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна» М. Чайковський впевнений, що сучасні підходи до навчання людей з особливими освітніми потребами (ООП) мають бути спрямовані змістовно забезпечити сукупність і послідовність способів поступового набуття особами з інвалідністю здатності до соціальної взаємодії у процесі рольового функціонування в конкретній соціальній ситуації, що визначається індивідуальними можливостями здобуття освіти і соціального розвитку в умовах інклюзивного навчання [22].

За Г. Кравченко, концепція інклюзивного освітнього середовища у ЗВО є багатокомпонентною та охоплює кілька аспектів: функціонально спланований і організований фізичний простір, що забезпечує безпечне пересування під час навчальних занять; створення позитивного психоемоційного клімату в академічних групах, який сприяє взаємодопомозі; а також організація спільної партнерської діяльності між студентами з особливими освітніми потребами та науково-педагогічними працівниками, що є передумовою досягнення успішних академічних результатів [23].

Незважаючи на певні успіхи в питаннях впровадження інклюзивної освіти та організації інклюзивного освітнього простору, у практиці все ще існує ряд викликів, головним серед яких є саме упередженість суспільства, низький рівень інклюзивної культури та неготовність до прийняття і взаємодії з особами з інвалідністю. Підтвердженням цього є результати емпіричного дослідження, проведеного колективом навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти ПНПУ імені В. Г. Короленка (Н. Пахомова, О. Губарь, В. Коваленко та ін.) яке визначило однією з ключових проблем упровадження інклюзії в Україні – недостатню обізнаність населення щодо сутності «інклюзії» та «інклюзивної культури». Низький рівень інформованості та сформованості інклюзивної культури, спричинений браком знань, існуючими стереотипами та упередженням ставленням, що гальмує прийняття інклюзивної освіти суспільством. Водночас, дослідження підтвердило, що інклюзивне освітнє середовище, що базується на взаємодії та спіл-

куванні, позитивно впливає на формування високих моральних цінностей та інклюзивної культури в учасників освітнього процесу [24].

Окрему увагу питанням формування особистісно-соціальних компетентностей здобувачів ЗВО засобами інклюзивної літератури приділяє І. Насмінчук, яка пропонує впровадження компетентнісного підходу на матеріалі сучасних інклюзивних літературних творів, які акцентують увагу на правах людини, толерантності, емпатії, самосвідомості та соціальній відповідальності. З'ясовується питання оптимізації пізнавальної активності здобувачів з ООП в різних ситуаціях спілкування. Проте, даний напрямок пропонує лише підготовку майбутніх педагогів до роботи з дітьми з ООП і частково створює підґрунтя для соціальної взаємодії зі здобувачами-однолітками з інвалідністю.

Окрему увагу сучасних досліджень зосереджена на готовності педагога, як провідника ідей рівності та справедливості, саме до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, розглядаючи її у трьох аспектах: психологічному, аксіологічному та операціональному (О. Губарь, Ю. Демідова, Н. Савастру та ін.) [2], що вимагає створення для здобувачів з інвалідністю безбар'єрного освітнього середовища, адаптації інфраструктури, навчальних програм, забезпечення комплексної соціально-психологічної підтримки та інформаційної доступності, сприятливого для соціальної інтеграції та професійного розвитку в стінах ЗВО.

Відтак, нагальна потреба постає у проведенні широких інформаційних кампаній та розробці освітніх програм, спрямованих на підвищення обізнаності різних вікових та соціальних груп щодо принципів інклюзії та ефективних методів роботи з особами з особливими освітніми потребами (ООП). Лише комплексне впровадження даних рекомендацій сприятиме створенню інклюзивного суспільства, що забезпечить рівні можливості для розвитку та самореалізації кожної особи.

Підготовка студентів з інвалідністю у закладах вищої освіти вимагає інтегративного підходу, що передбачає створення інклюзивного середовища, де кожен студент відчуватиме підтримку та цінність. Дану функцію у закладах вищої освіти покликані виконувати спеціалізовані структурні підрозділи.

У зазначеному контексті дослідження діяльності Центрів підтримки студентів з інвалідністю (далі ЦПСІ) у закладах вищої освіти є надзвичайно актуальним, оскільки дозволяє оцінити ефективність існуючих механізмів підтримки, виявити проблемні аспекти та визначити стратегічні напрямки подальшого розвитку. Особливий інтерес становить досвід Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, який послідовно реалізує державну політику інклюзивної освіти через функціонування свого ЦПСІ, що є структурним підрозділом Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти.

Метою даної наукової статті є аналіз процесу підготовки студентів з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти на прикладі діяльності ЦПСІ Полтавського національного педаго-

гічного університету імені В.Г. Короленка, висвітлення його ключових напрямків, досягнень та перспектив. Дослідження базується на результатах внутрішніх моніторингів та опитувань, що забезпечує об'єктивний аналіз ситуації та дозволяє окреслити пріоритетні напрямки для вдосконалення.

Центр підтримки студентів з інвалідністю є структурним підрозділом Навчального-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка й підпорядковується ректору Університету, створено на виконання наказів та розпоряджень МОН України, серед яких: наказ від 02.12.2005 р. № 691 «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю»; наказ від 15.01.2008 № 11 «Про додаткові заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями»; наказ від 13.03.2008 № 170 «Про координування діяльності структурних підрозділів щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями»; наказ від 01.10.10 року №912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання»; наказ від 10.06.2011 № 568 «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями»; розпорядження Кабінету Міністрів України від 07 квітня 2021 р. № 285-р, «Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб інвалідністю на період до 2025 року».

У своїй діяльності ЦПСІ керується Конституцією України, Законами України «Про освіту» (2145-19), «Про вищу освіту» (2984-14), «Про ратифікацію Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї» (1767-17), «Загальною декларацією прав людини» (995-015), нормативно-правовими актами Президента України і Кабінету Міністрів України, положеннями, наказами, листами Міністерства освіти і науки України; Статутом, Положеннями, наказами, розпорядженнями, листами ректора Університету та Положенням про центр підтримки студентів з інвалідністю Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

ЦПСІ — це структурний підрозділ закладу вищої освіти, який спрямовано на консультування та підтримку доступності освіти для всіх учасників освітнього процесу, моніторинг та організацію доступності під час вступу, навчання та складання іспитів з використанням потрібних технічних засобів, інформаційну доступність навчальних та організаційних матеріалів.

Метою функціонування ЦПСІ є реалізація державної освітньої політики з питань створення безбар'єрного освітнього середовища та питань підтримки осіб з особливими освітніми потребами в системі вищої освіти України, а саме забезпечення рівних можливостей для здобуття якісної вищої освіти всіма студентами, незалежно від їх фізичних, психічних або сенсорних особливостей, забезпечення комплексного супроводу з метою успішної адаптації до простору закладу вищої освіти.

Виходячи з мети та основної концепції діяльності ЦПСІ визначено його основні напрямки роботи:

1. Оцінка, планування та забезпечення рівних можливостей здобувачам освіти в межах ПНПУ імені В.Г. Короленка.

2. Консультативна діяльність.

3. Створення безбар'єрного середовища університету.

4. Розвиток інклюзивних практик.

5. Поширення інформації про осіб з інвалідністю та підвищення обізнаності університетської спільноти щодо потреб осіб з інвалідністю.

Однією з умов успішного забезпечення успішного функціонування та розвитку здобувача освіти з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього середовища ЗВО є взаємодія ЦПСІ з структурними підрозділами університету, серед яких: приймальна комісія Університету, деканати та директорати, студентське самоврядування, науково-педагогічні працівники ННІ спеціальної та інклюзивної освіти, психологічна служба університету, ветеранський центр «Плюс плюс».

Реалізація першого напрямку роботи, а саме оцінка, планування та забезпечення рівних можливостей здобувачам освіти в межах ПНПУ, забезпечується шляхом вирішення ряду завдань, серед яких:

- *визначення індексу інклюзії* в межах якого проведено оцінку рівня архітектурної доступності навчальних корпусів університету та університетського кампусу за допомогою фахівців «Інституту розвитку міста Полтавської міської ради» визначено основні локації, які потребують вдосконалення, реновації або капітального ремонту, наступний крок у розробці паспорту безбар'єрності споруд університету;

- *аналіз потреб здобувачів освіти з інвалідністю* для визначення яких розроблено опитувальник, за аналізом отриманих результатів визначено потреби здобувачів освіти для організації заходів підтримки та побудови індивідуальної траєкторії освіти). Узагальнені результати дослідження представлено в гістограмі (Див. Рис. 1).

Опитування виявило низку ключових аспектів, що потребують уваги для покращення підтримки студентів з інвалідністю в університеті. Більшість респондентів позитивно оцінюють загальні зусилля ЗВО, проте наголошують на необхідності системних покращень у різних сферах, серед яких:

Фізична доступність та інфраструктура, ключовою проблемою якої студенти визначили недостатню кількість пандусів, ліфтів, адаптованих туалетних кімнат у деяких корпусах, потреба в спеціально адаптованому спортивному майданчику (на необхідність даних змін вказали 30% респондентів), що вказує на основні проблемні аспекти та відповідає задовільному рівню. Серед інших важливих аспектів: складність пересування між корпусами (нерівне покриття, відсутність позначень), обмежений доступ до бібліотек та спортивних залів, потреба в адаптованих меблях, необхідність тактильних показників та звукового супроводу для осіб з порушеннями зору (дані потреби виказало 25% респондентів), які відносяться до змішаних відгуків

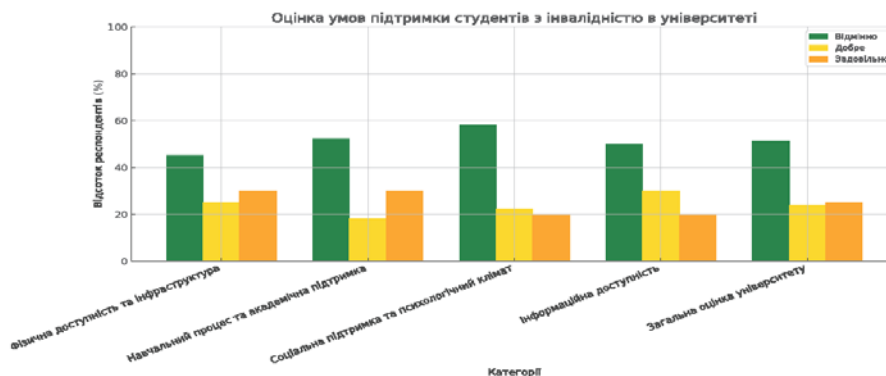


Рис. 1. Результати опитування здобувачів з інвалідністю щодо визначення рівня підтримки в умовах інклюзивного освітнього простору ЗВО

та звертають увагу на необхідність вдосконалення існуючих умов освітнього простору, оцінюючи його позитивно. Аналізуючи основні відповіді здобувачів освіти з інвалідністю можемо зробити висновок, що вони відчувають найбільші труднощі з доступом до бібліотек, спортивних залів, частини соціальних просторів. Деякі респонденти висловили побажання наявності адаптованих меблів в аудиторіях та гуртожитках (регульовані парти, спеціальні стільці тощо), необхідності тактильних покажчиків та звукового супроводу для осіб з порушеннями зору. Позитивні відгуки отримано від 45% учасників опитування та рівень оцінки «відмінно».

Навчальний процес та академічна підтримка, ключовою потребою, яка визначена студентами – необхідність індивідуального підходу до навчання (30% учасників оцінили, як задовільно). Частина респондентів вважає недостатньою кількість навчальних матеріалів в альтернативних форматах (електронні версії, аудіофайли, шрифтом Брайля), а саме 18% респондентів, що відповідає позитивним відгукам, проте потребує вдосконалення та оцінюють на рівні добре. Серед інших важливих аспектів виявлено поодинокі запити на необхідність у додаткових консультаціях та тьюторській підтримці, гнучкі графіки навчання та складання іспитів для окремих категорій студентів. Деякі з респондентів одним з недоліків визнали недостатню обізнаність викладачів, щодо особливостей навчання студентів з інвалідністю. Таким чином, рівень оцінки відмінно відповідно до відгуків, щодо організації навчального середовища та академічної підтримки в стінах ПНПУ, за результатами опитування становлять – 52%.

Соціальна підтримка та психологічний клімат за результатами опитування отримали найбільші позитивні відгуки, а відтак і рівень відмінно у 58%. Підтвердженням цього є висока оцінка наявності спеціалізованих служб підтримки осіб з інвалідністю в університеті, налагоджену комунікацію між службами підтримки, адміністрацією та викладачами. Основними проблемними питаннями є брак можливостей для соціалізації та налагодження контактів з іншими учасниками освітнього процесу, окремі випадки стигматизації та нерозуміння з боку окремих членів університетської спільноти на яку вказало 20% опитаних, а відтак і визначило

рівень соціальної підтримки, як задовільний. На необхідність вдосконалення та розширення кола соціальної підтримки вказало 22% респондентів, які наголосили на потребі в організації спеціальних заходів та клубів для студентів з інвалідністю, поодинокі учасники потребують додаткової психологічної підтримки, що зумовило їх оцінку рівня соціальної підтримки, як достатній.

4. Рівень інформаційної доступності 50% здобувачів освіти оцінили, як відмінний. Особливо позитивні відгуки отримав адаптований сайт університету для людей з вадами зору та наявність інформаційних джерел на сторінках факультетів та інститутів. 30% респондентів рівень інформаційної доступності визнали достатнім, вказуючи на потребу в альтернативних способах інформування (відео з субтитрами, аудіоверсії), труднощі з отриманням своєчасної та повної інформації про права та можливості. На задовільному рівні інформаційну доступність оцінило 20% респондентів, наголошуючи на необхідності існування більшої кількості інформаційних груп та швидкості передачі інформації.

5. Загалом оцінка університету та системи навчання для здобувачів освіти з інвалідністю у 75% респондентів є позитивною, серед яких 51,25% визначили високий рівень, а 23,75% - достатній рівень з наголосом на необхідності подальших покращень. 25% респондентів оцінюють систему навчання для здобувачів з інвалідністю та умови їх функціонування в університеті на задовільному рівні з необхідністю покращення умов.

Основними пропозиціями є залучення студентів з інвалідністю до прийняття рішень, тренінги для викладачів та співробітників, збільшення фінансування на безбар'єрне середовище, покращення співпраці з громадськими організаціями.

Результати опитування вказали на пріоритетні напрямки роботи Центру підтримки студентів з інвалідністю, таким чином подальші зусилля були спрямовані на усунення бар'єрів у фізичній, навчальній, соціальній та інформаційній сферах для забезпечення повноцінного та інклюзивного освітнього середовища.

Реалізація другого напрямку роботи (консультативно-просвітницька діяльність), забезпечується шляхом вирішення ряду завдань:

індивідуальне консультування та просвітницька робота (в різних структурних підрозділах університету: центрі підтримки студентів з інвалідністю, приймальній комісії, деканатах та директоратих навчально-наукових інститутів) здобувачів та родин з питань адаптації до університетського середовища, вибору спеціальності, академічної успішності тощо;

консультації адміністрації (розробка рекомендацій щодо створення безбар'єрного середовища, адаптації навчальних програм відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти з інвалідністю);

консультації викладачів (надання методичних рекомендацій щодо роботи зі студентами з особливими освітніми потребами, проведення навчально-методичних семінарів).

Реалізація третього напрямку роботи, а саме створення інклюзивного середовища, забезпечується шляхом вирішення ряду завдань, серед яких: *безбар'єрне середовище, інформаційна доступність, психологічний супровід*.

Вирішуючи потреби в забезпеченні безбар'єрності, колектив ЦПСІ залучив університет до «Пілотного проекту щодо створення безбар'єрних маршрутів у населених пунктах» ініційованого Міністерством розвитку громад та територій України, територія Університету включена до першого етапу створення безбар'єрного простору на території Полтавської територіальної громади; за сприяння ТОВ «Ортопед» триває облаштування спортивного майданчика для студентів з інвалідністю на території університетського кампусу).

З метою забезпечення інформаційної доступності для студентів порушеннями зору адаптовано сайт університету, в процесі розробки знаходиться перетворення тексту в аудіо мовлення;

Забезпечення психологічного супроводу студентам з інвалідністю та адаптація їх до нового соціального середовища, подолання психологічних бар'єрів реалізується шляхом залучення психологічної служби університету в межах якої функціонують: «Центр саногенної психології», «Навчально-практичний центр з соціальної педагогіки і соціальної роботи «Соціальне становлення особистості», «Ветеран хаб «Плюс плюс».

Реалізація четвертого напрямку роботи (розвиток інклюзивних практик) успішно здійснюється за умов:

- *впровадження інноваційних технологій* (підготовка здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників до використання цифрових та інформаційних технологій до забезпечення доступності здобувачам з інвалідністю; підготовка здобувачів освіти до взаємодії з особами з інвалідністю за допомогою альтернативних засобів комунікації (за підтримки Міської ради, організовано і проведено курси «Жестове мовлення» для здобувачів освіти спеціальності А6 Спеціальна освіта);

Поширення інформації та підвищення обізнаності здобувачів освіти та науково-педагогічного персоналу, як п'ятий напрямок роботи ЦПСІ здійснюється за активного залучення представників студентського самоврядування та науково-педагогічних працівників

навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти, шляхом: інформаційних кампаній та інтерактивних семінарів, серії просвітницьких роликів, шляхом залучення студентів з інвалідністю до виховних заходів університету.

У межах роботи Центру підтримки студентів з інвалідністю в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка професорсько-викладацький склад Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти розпочав цикл інтерактивних семінарів для здобувачів вищої освіти з метою створення безбар'єрного середовища в університеті та надання рівних можливостей для учасників освітнього процесу «Руйнуючи стереотипи: досвід незрячих та шлях до інклюзії», флешмоб присвячений дню поширення інформації про аутизм, «Міжнародний день людей із синдромом Дауна».

Активне залучення студентського самоврядування та науково-педагогічних працівників ННІ спеціальної та інклюзивної освіти до адаптації студентів з інвалідністю до освітнього простору університету.

Підготовано та поширено в соціальних мережах серію просвітницьких роликів «Простір без бар'єрів».

Серед напрямків подальшого розвитку ЦПСІ: створення відкритого студентського простору для взаємодії; підготовка інклюзивного майданчика для студентів з інвалідністю на території університету; розширення кола співпраці (консультування здобувачів освіти з особливими освітніми потребами); в межах просвітницько-консультативної роботи створення програми курсу для педагогічних працівників «10 кроків до інклюзії»; вдосконалення безбар'єрного університетського кампусу (гуртожиток, спортивний майданчик, корпуси).

Висновки. Проведене дослідження підтвердило актуальність проблеми, щодо створення інклюзивного освітнього простору в ЗВО та відповідних психолого-педагогічних і технологічних умов для підготовки здобувачів з інвалідністю. Результати емпіричного аналізу, що ґрунтуються на діяльності Центру підтримки студентів з інвалідністю (ЦПСІ) Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, виявили ключові аспекти, що потребують подальшого вдосконалення. Зокрема, ідентифіковано проблемні зони у фізичній доступності (30% респондентів), освітньому процесі (30% оцінили як задовільний індивідуальний підхід), соціальній підтримці (20% відзначили брак можливостей для соціалізації) та інформаційній доступності (20% визнали задовільним рівень інформування). Водночас, зафіксовано високий рівень позитивних відгуків щодо загальних зусиль університету (75%), що свідчить про наявність сприятливої основи для подальших трансформацій.

Функціонування ЦПСІ, що керується чинним законодавством України та міжнародними нормативно-правовими актами, демонструє системний підхід до забезпечення рівних можливостей, включаючи оцінку потреб, консультативну діяльність, створення

безбар'єрного середовища та розвиток інклюзивних практик. Впровадження інноваційних технологій, просвітницька робота та активна взаємодія з підрозділами університету є дієвими механізмами, що сприяють адаптації студентів з інвалідністю.

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що, незважаючи на значні досягнення у розвитку інклюзивного освітнього простору, залишається потреба у комплексних заходах, спрямованих на підвищення інклюзивної культури суспільства й удосконалення інфраструктурних та методологічних аспектів.

Перспективи подальшого розвитку ЦПСІ, що включають створення відкритого студентського простору, розширення співпраці та розробку освітніх програм («10 кроків до інклюзії»), визначають стратегічні напрямки для забезпечення повноцінної інтеграції студентів з інвалідністю у систему вищої освіти. Подальші дослідження можуть бути сфокусовані на довгостроковому моніторингу ефективності впроваджених ініціатив та розробці моделей оцінки впливу інклюзивних практик на академічну успішність та соціальну адаптацію студентів з ООП.

Література:

1. Боряк, О. (2024). Проектувальна компетентність працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(10), 98–102. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i10-015>
2. Губарь О., Демидова Ю., Савастру Н. Роль педагога у впровадженні інклюзивної освіти: компетентності та підходи. *Академічні візії*, №26, 2023. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10245466>
3. Демченко І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 716 с.
4. Миронова С., Буйняк М. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога: навчальний посібник. *Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*, 2020. 136 с.
5. Пахомова Н. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ: монографія. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка. 2013. 346 с.
6. Пелех Ю., Філоненко М., Шевців З. Теоретико-методична підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзії в освіті: формування інклюзивної компетентності. *Молодь і ринок*. 2023. № 1 (209). С. 53–57. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273457>
7. Шевців З. Теорія та методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: дис. д-ра пед. наук 13.00.04. Рівне, 2017. 608 с.
8. Гриньова М., Губарь О. Формування навичок взаємодії студентів педагогічних закладів у контексті вивчення освітнього компоненту «Основи інклюзивної освіти». *Витоки педагогічної майстерності*. № 35 2025. С. 58–65. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.330979>
9. Kolbina L., Sopivnyk, I., Hubar O., Teslenko, S., & Tsymbal-Slatvinska, S. Implementar una educación superior inclusiva mediante el uso de tecnologías digitales. *Revista Eduweb*, 19(1), 2025. P. 68–84. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.01.5>
10. Valentyna Berezan, Nataliya Pakhomova, Valeriya Pakhomova The use of digital technologies in the training of socioeconomic specialties for work in inclusive educational conditions. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2022. Вип.25. С. 207–220.
11. Радзівєвська, О., & Сечка, С. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 2(23), 2025. С. 96–105.
12. Чупахіна С. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами: дис. Д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2021. 498 с.
13. Rojas, J., Ramirez, A. Description of the factors that affect the implementation of inclusive education in the population of third and fourth grade children in an educational institution in Armenia, Quindío. *Revista id est investigación, desarrollo educación, servicio*, 2025, № 5 (2), 47–56.
14. Yanlin Long, Umesh Sharma & Pearl Subban Teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education in mainland China: a meta-analysis, *Cogent Education*, 2025, 12:1. DOI: 10.1080/2331186X.2025.2526872
15. Давиденко Г. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, Київ. 2015. 467с.
16. Beyene W.M., Mekonnen A.T., Giannoumis G.A. Inclusion, access, and accessibility of educational resources in higher education institutions: exploring the Ethiopian context. *Int J Incl Educ*. 2023;27(1):18–34.
17. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35, т. 1. С. 264–270. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-41>.
18. Боряк О. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : дисертація на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.03. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2019. 548 с.
19. Baranets I., Pakhomova N., Okhrimenko I., Hubar O., Padun V., Drozd L., & Holovanova I. (2022). Comprehensive approach in correctional work with older preschool children with speech disorders. *Wiadomosci lekarskie (Warsaw, Poland:1960)*, 75(6), 1471–1476. <https://doi.org/10.36740/WLek202206108> .[In English].
20. Пахомова Н., Губарь О., Олефір О., Дрозд Л., & Коваленко В. (2025). Сенсорна інтеграція як засіб корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Імідж сучасного педагога*, 4(223), 84–90. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-84-90](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-84-90)

21. Губарь О., Пахомова Н. Особливості надання корекційно-розвиткових послуг підліткам із дизартрією в умовах логопедичного кабінету. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. пр. / за ред. М. К. Шеремет. Кам'янець-Подільський : Ковальчук О. В., 2020. Вип. 16, т. 1. С. 207–220.
22. Отич О., Оржель О. Інклюзивна інфраструктура університету як чинник безбар'єрності вищої освіти. *NewInception*, 2024, №1-2 (15-16). С. 36–47. <https://doi.org/10.58407/NI.24.1-2.3>
23. Чайковський М. Особливості впровадження інклюзії у вищому навчальному закладі : навч. посіб. Київ : Університет „Україна”, 2015. 152 с.
24. Кравченко Г. Методи адаптивного правління розвитком у забезпеченні умов інклюзивного середовища в закладі вищої освіти/ *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2022, Вип. 12.
25. Пахомова Н., Губарь О., Коваленко В., Баранець І. Інклюзивна культура в освітньому просторі: проблеми та перспективи. *Inclusion and Diversity*, Вип 3, 2024. С. 26-34. <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/issue/view/18/18>

References:

1. Boriak, O. (2024). Projektualna kompetentnist pratsivnykiv inkluzyvno-resursnykh tsentriv [Design competence of employees of inclusive resource centers]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 12(10), 98–102. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i10-015> [In Ukrainian].
2. Hubar, O., Demydova, Yu., & Savastru, N. (2023). Rol pedahoha u vprovadzhenni inkluzyvnoi osvity: kompetentnosti ta pidkhydy [The role of the teacher in implementing inclusive education: competencies and approaches]. *Akademichni vizii*, (26). <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10245466> [In Ukrainian].
3. Demchenko, I. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi osvity [Theoretical and methodological principles of training a future primary school teacher for professional activity in inclusive education]. (Dysertatsiia doktora ped. nauk). Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny, Uman, Ukraina. [In Ukrainian].
4. Myronova, S., & Buiniak, M. (2020). Profesiina diialnist ta osobystist korektsiinoho pedahoha [Professional activity and personality of a correctional teacher]: Navchalnyi posibnyk. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka. [In Ukrainian].
5. Pakhomova, N. (2013). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky lohopediv u VNZ [Theory and practice of professional training of speech therapists in universities]: Monohrafiia. Poltava: PNPi imeni V.H. Korolenka. [In Ukrainian].
6. Pelekh, Yu., Filonenko, M., & Shevtsiv, Z. (2023). Teoretyko-metodychna pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei do roboty v umovakh inkluzii v osviti: formuvannia inkluzyvnoi kompetentnosti [Theoretical and methodological preparation of future specialists in socio-economic specialties for work in conditions of inclusion in education: formation of inclusive competence]. *Molod i rynok*, (1(209)), 53–57. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273457> [In Ukrainian].
7. Шевців, З. (2017). *Teoriia ta metodyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly do roboty v inkluzyvnomu seredovyshchi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu* [Theory and methodology of professional training of future primary school teachers for work in an inclusive environment of a general educational institution] (Dysertatsiia doktora pedahohichnykh nauk, Rivnenskyi derzhavnyi humanitarnyi universytet). [In Ukrainian].
8. Hrynova, M., & Hubar, O. (2025). Formuvannia navychok vzaïemodii studentiv pedahohichnykh zakladiv u konteksti vyvchennia osvitnoho komponentu «Osnovy inkluzyvnoi osvity» [Formation of interaction skills of students of pedagogical institutions in the context of studying the educational component "Fundamentals of Inclusive Education Vytoky pedahohichnoi maïsternosti, (35), 58–65. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.330979> [In Ukrainian].
9. Kolbina, L., Sopivnyk, I., Hubar, O., Teslenko, S., & Tsymbal-Slatvinska, S. (2025). Implementar una educación superior inclusiva mediante el uso de tecnologías digitales [Implementing inclusive higher education through the use of digital technologies]. *Revista Eduweb*, 19(1), 68–84. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.01.5> [In English].
10. Berezan, V., Pakhomova, N., & Pakhomova, V. (2022). The use of digital technologies in the training of socioeconomic specialties for work in inclusive educational conditions. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii: zb. nauk. pr. / In-t ped. osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy, Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka*, (25), 207–220. [In English].
11. Radziievska, O., & Siechka, S. (2025). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy do roboty v inkluzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [Preparing future foreign language teachers for work in an inclusive educational environment]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 2(23), 96–105. [In Ukrainian].
12. Chupakhina, S. (2021). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v inkluzyvnomu navchanni uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Formation of readiness of future teachers to use information technologies in inclusive education of students with special educational needs]. (Dysertatsiia doktora pedahohichnykh nauk, Kyiv). [In Ukrainian].
13. Rojas, J., & Ramirez, A. (2025). Description of the factors that affect the implementation of inclusive education in the population of third and fourth grade children in an educational institution in Armenia, Quindío. *Revista id est investigación, desarrollo educación, servicio*, 5(2), 47–56. [In English].
14. Long, Y., Sharma, U., & Subban, P. (2025). Teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education in mainland China: A meta-analysis. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2526872> . [In English].
15. Davydenko, H. (2015). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh krain Yevropeiskoho Soiuzu [Theoretical and methodological principles of organizing inclusive education

in higher education institutions of the European Union countries] (Dysertatsiia doktora pedahohichnykh nauk, Kyiv). [In Ukrainian].

16. Beyene, W.M., Mekonnen, A.T., & Giannoumis, G.A. (2023). Inclusion, access, and accessibility of educational resources in higher education institutions: Exploring the Ethiopian context. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 18–34. [In English].

17. Boriak, O., & Kosenko, Yu. (2021). Alternatyvna komunikatsiia yak zasib rozvytku movlennievoi diialnosti ditei iz kompleksnymy porushenniamy [Alternative communication as a means of developing speech activity in children with complex disorders]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 35(1), 264–270. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-41> [In Ukrainian].

18. Boriak, O. (2019). Teoriia i praktyka formuvannia movlennievoi diialnosti rozumovo vidstalykh ditei molodshoho shkilnoho viku [Theory and practice of forming speech activity of mentally retarded primary school-aged children] (Doctoral dissertation, National Pedagogical Dragomanov University). Kyiv, 548. [In Ukrainian].

19. Baranets, I., Pakhomova, N., Okhrimenko, I., Hubar, O., Padun, V., Drozd, L., & Holovanova, I. (2022). Comprehensive approach in correctional work with older preschool children with speech disorders. *Wiadomosci lekarskie (Warsaw, Poland:1960)*, 75(6), 1471–1476. <https://doi.org/10.36740/WLek202206>

20. Pakhomova, N., Hubar, O., Olefir, O., Drozd, L., & Kovalenko, V. (2025). Sensorna intehtatsiia yak zasib korektsii psykhofizychnoho rozvytku ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy. [Sensory integration as a means of correcting the psychophysical development of children with special educational needs]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 4(223), 84–90. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-84-90](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-84-90) [In Ukrainian].

21. Hubar, O., & Pakhomova, N. (2020). Osoblyvosti nadannia korektsiino-rozvytkovykh posluh pidlitkam iz dyzartriieiu v umovakh lohopedychnoho kabinetu [Features of providing correctional and developmental services to adolescents with dysarthria in a speech therapy office]. / U M. K. Sheremet (Red.), Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky) (Vyp. 16, t. 1, s. 207–220). Kamianets-Podilskyi: Kovalchuk O.V. [In Ukrainian].

22. Otych, O., & Orzhel, O. (2024). Inkliuzyvna infrastruktura universytetu yak chynnyk bezbariernosti vyshchoi osvity [Inclusive university infrastructure as a factor in barrier-free higher education]. *New Inception*, (1-2), 36–47. [In Ukrainian].

23. Chaikovskyi, M. (2015). Osoblyvosti vprovadzhennia inkliuzii u vyshchomu navchalnomu zakladi [Features of implementing inclusion in a higher education institution]: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Universytet „Ukraina”. [In Ukrainian].

24. Kravchenko, H. (2022). Metody adaptivnoho upravlinnia rozvytkom u zabezpechenni umov inkliuzyvnoho sere-dovyshcha v zakladi vyshchoi osvity [Methods of adaptive development management in ensuring the conditions of an inclusive environment in a higher education institution]. *Adaptivne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriia «Pedahohika»*, (12). [In Ukrainian].

25. Pakhomova, N., Hubar, O., Kovalenko, V., & Baranets, I. (2024). Inkliuzyvna kultura v osvithomu prostori: problemy ta perspektyvy [Inclusive culture in the educational space: problems and prospects]. *Inclusion and Diversity*, (3), 26–34. <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/issue/view/18/18> [In Ukrainian].

ДОСВІД НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ РІЗНИХ КРАЇН СВІТУ

Дегтяренко Тетяна Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0001-7153-9706
Scopus-Author ID: 57430377200
Researcher ID: AAC-8201-2021

Гордєєва Алла Андріївна,
магістр Спеціальної освіти (Тифлопедагог)
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0003-1143-7649

У статті досліджені актуальні проблеми навчання англійської мови як іноземної молодших школярів із функціональними порушеннями зору, виокремлено ефективні способи покращення якості навчання дітей означеної категорії, узагальнено результати практичних досліджень зарубіжних науковців щодо особливостей формування англомовних компетенцій школярів початкової школи (Pantić N., Florian L., Abdullah Coşkun, Carter, McCarthy, H. Z. Özer, N. Cabaroglu, Susanto, Deri Sis Nanda).

Завдяки практичним дослідженням науковців Туреччини, Мексики та Індонезії було встановлено, що формування англомовних компетенцій незрячих та слабозорих дітей у початковій школі перебуває на низькому рівні, що спричинено хибно сформованими стереотипами щодо інтелектуальних можливостей осіб з особливими освітніми потребами, відсутністю матеріально-технічного забезпечення класів у яких навчаються діти досліджуваної категорії, недостатньою кількістю уроків іноземної мови та відсутністю спеціальних тренінгів для педагогів.

Проведене нами поглиблене вивчення стану та особливостей навчання іноземної мови школярів з функціональними порушеннями зору у далекому зарубіжжі має на меті сформувати стратегії розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами на теренах України, зокрема запропонувати ефективні способи формування англомовних компетенцій школярів означеної категорії. На нашу думку, програма дій, що забезпечить еволюцію системи освіти та покращення якості навчання незрячих та слабозорих школярів, передбачає: залучення тифлопедагогічної техніки у навчальний процес; практичну діяльність, як обов'язковий компонент освітнього процесу; використання комунікативно-ігрових технологій; максимальне залучення аудіо-опристроїв при вивченні іноземної мови; впровадження спеціальних тренінгів для педагогів щодо особливостей навчання дітей з особливими освітніми потребами; збільшення тижневого навантаження англійської мови. Реалізація цієї програми забезпечуватиме комфортне навчальне середовище молодшим школярам з функціональними порушеннями зору, яке сприятиме розвитку психічних процесів та емоційно-вольової сфери незрячих та слабозорих школярів, що в результаті покращуватиме розумову діяльність учнів та сприятиме ефективному засвоєнню знань з іноземної мови.

Ключові слова: незрячі та слабозорі діти, початкова школа, проблеми навчання англійської мови.

Dehtiarrenko Tetiana, Gordeeva Alla. Experience of teaching English in primary school for Visually Impaired Students in educational institutions around the world

The article has explored the actual problems of teaching English as a foreign language to young students with visual impairments, identified effective ways to improve the quality of education of children of this category, summarized the practical research results of foreign scientists regarding features of the formation of English-speaking competencies for students in primary school (Pantić N., Florian L., Abdullah Coşkun, Carter, McCarthy, H. Z. Özer, N. Cabaroglu, Susanto, Deri Sis Nanda).

Owing to practical research of scientists from Turkey, Mexico, and Indonesia have been found that the formation of English-speaking competencies of blind and visually impaired children in primary school is at a low level, which is caused by falsely formed stereotypes about the intellectual abilities of persons with special educational needs, lack of materials and technical support for classes in which children of the studied category learning, insufficient number of foreign language lessons and lack of special trainings for teachers.

Detailed study of the state and peculiarities of teaching a foreign language to young students with visual impairments in far abroad was made by us aims to form strategies for the development of education of persons with special educational needs in Ukraine, in particular, to offer effective ways to form the English-speaking competencies of children of this category. In our opinion, the leading program that will ensure the evolution of the education system and will improve the quality of education for blind and visually impaired children provides for: the involvement of typhlopedagogical technology in the educational process; practical activities as an obligatory component of the educational process; use of communicative and gaming technologies; maximum involvement of audio devices when learning a foreign language; implementation of special trainings for teachers on the peculiarities of teaching children with special educational needs; increase in the weekly number of English lessons. Realization of this program will provide a comfortable learning environment for young students with visual impairments, which will contribute to the development of mental processes and the emotional-volitional sphere of blind and visually impaired children, which as a result will improve the mental activity of students and contribute to the effective knowledge assimilation of a foreign language.

Key words: blind and visually impaired children, primary school, problems of learning English language.

Вступ (Introduction). Розповсюдженість англійської мови (*далі* – АМ) у всьому світі свідчить про важливість її вивчення для кращої соціалізації та адаптації у сучасному соціумі. Формування англомовних компетенцій сліпих та слабозорих дітей все частіше стає об'єктом досліджень зарубіжних психологів та тифлопедагогів, які представлені у численних наукових дослідженнях [2; 3; 4; 5; 6; 7], аналіз яких допоможе нам сформулювати положення щодо особливостей навчання молодших школярів із порушеннями зору в українських загальноосвітніх закладах освіти.

Матеріали та методи (Materials and methods). Досліджуючи питання навчання іноземній мові (*далі* – ІМ) дітей з порушеннями зору у початковій школі було використано наступні педагогічні методи: теоретичні: аналіз, синтез, порівняння та систематизація дослідних науково-методичних праць іноземних науковців у галузі спеціальної педагогіки та психології, для виявлення теоретико-методичних засад та визначення стану сучасних підходів навчання ІМ дітей із порушеннями зору; конкретизація якісної багатосторонності існуючих педагогічних технологій у галузі спеціальної освіти; узагальнення вивченого матеріалу, на основі якого можна в подальшому запропонувати нові способи навчання ІМ дітей з порушеними функціями зорового аналізатора.

Результати (Discussion). АМ все більше, і більше набуває популярності в *Туреччині*, завдяки технологічним розробкам, збільшенню доходів від туризму, економічній інтеграції країни у світову економіку, потоку іноземних фільмів до країни, розповсюдження кабельного телебачення та приватних каналів (Asar, 2004). На підставі стрімкого поширення АМ у країні науковці у галузі спеціальної та інклюзивної освіти в Туреччині почали звертати увагу на можливі способи ефективного навчання АМ сліпих та слабозорих дітей (Süleyman Başaran, 2012; Abdullah Coşkun, 2013; Nihat Kocyigit та Pinar Sabuncu Artar, 2015; Havva ZORLUEL ÖZER та Neşe CABAROĞLU, 2018;).

Дослідження присвячені вивченню стану формування англомовних компетенцій дітей з порушеннями функцій зорового аналізатора (Süleyman Başaran, 2012), актуальним проблемам у загальноосвітніх школах Туреччини при навчанні ІМ дітей з порушеннями зору (Nihat Kocyigit та Pinar Sabuncu Artar, 2015) та було запропоновано методи вивчення АМ, як іноземної сліпими та слабозорими школярами (Abdullah Coşkun, 2013; Havva ZORLUEL ÖZER та Neşe CABAROĞLU, 2018).

Abdullah Coşkun у своїй праці описав особливості застосування методики ТЗ при вивченні АМ [2]. ТЗ або Talking tactile technology (розмовна тактильна технологія) – це метод навчання сліпих та слабозорих за допомогою використання тактильного планшету з сенсорною поверхнею, який може бути застосований, як пристрій вводу використовуючи набухаючий папір для створення 3D накладок і з'єднує аудіофайли з частинами накладок. Пристрій підключається до комп'ютера, працює за допомогою програмного компакт-диска та має тактильну поверхню, що створює сенсорні піктограми, які забезпечують звуковий зворотній зв'язок під час їх

натискання [2]. ТЗ було розроблено у Королівському національному коледжі для сліпих у Великобританії в Герефорд у співпраці з компанією із програмного забезпечення США.

Coşkun описав доцільність використання технології при навчанні школярів з порушеннями зору, спираючись на досвід сучасних науковців у галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології (F. Armstrong, 2011; H. A. Araluce, 2005 та ін.) та на результати проекту, який передбачав навчальні курси для вчителів EFL (English as a foreign language – англійська, як друга іноземна мова) щодо використання ТЗ, котрий був проведений RNC (Royal National College for the Blind – Королівський Національний Коледж для Сліпих) у Великобританії. У проекті взяли участь і турецькі вчителі АМ. Тренінг був проведений у AIBU (Abant İzzet Baysal University). Навчання для вчителів АМ передбачало дев'ять кроків:

- 1) ознайомлення із ТЗ;
- 2) використання та застосування розмовної тактильної технології;
- 3) частини накладок та їх використання;
- 4) покрокова демонстрація інформації;
- 5) демонстрація навчальних матеріалів;
- 6) застосування технології у ELT (English language teaching – навчання АМ);
- 7) практика (складання простого тактильного накладання);
- 8) питання, котрі часто виникають;
- 9) пленарне засідання (висновки).

Після завершення навчального тренінгу було проведено опитування вчителів АМ, які брали участь у проекті, щодо ефективності навчання використання ТЗ. Результати опитування показали, що знання педагогів мали позитивні зміни, загалом еволюція знань сягнула +1.85 із +2 максимально можливих [2, с. 292].

Abdullah Coşkun зазначив, що у наш час ELT матеріали для зрячих дітей візуально привабливі і, якщо ми хочемо щоб учні з порушеннями зору мали рівний доступ до таких самих стимулюючих матеріалів для вивчення АМ, як їхні зрячі однолітки, було б справедливо припустити, що ТЗ, який містить тактильні зображення, може стати позитивним додатком на уроках АМ, заохочуючи цих учнів брати участь у навчальній діяльності використовуючи візуальні наочності [2, с. 293].

Згідно вищезгаданих досліджень очевидним стає факт, що використання ТЗ є вдалою альтернативою навчання АМ сліпих та слабозорих дітей. Графічний планшет дає змогу учням з порушеннями функцій зорового аналізатора побачити за допомогою дотику, а потім почути необхідну інформацію за допомогою аудіофункцій, що у свою чергу допомагає краще розуміти та засвоювати навчальний матеріал.

Одним із етапів вивчення ІМ є процес засвоєння нової лексики. Турецькі науковці підкреслюють щодо важливості накопичення словникового запасу в процесі навчання ІМ, щоб допомогти учням досягти успіху у спілкуванні цільовою мовою (Carter та McCarthy, 2013). На особливості вивчення нових слів АМ молодшими школярами з порушеннями зору звернули свою

увагу науковці Н. Z. ÖZER і N. CABAROĞLUb [6]. У праці було досліджено методи оволодіння новою лексикою та зазначено проблеми з якими можуть стикатися учні з порушеннями зору при вивченні нових слів ІМ [6, с. 156–157]. На базі чого, Н. Z. ÖZER та N. CABAROĞLUb виокремили способи засвоєння нової лексики з ІМ для сліпих та слабозорих дітей:

- використання аудіо-додатків;
- використання інтерактивних завдань після ознайомлення з новими словами;
- багаторазове повторення нової лексики у ігровій діяльності;
- орфографічний зворотний зв'язок – спеціально розроблені комп'ютерні додатки для навчання лексики для дітей з порушеннями функцій зорового аналізатора [6, с.152–153].

Ефективність використання вищеназваних технологій при засвоєнні нової лексики з ІМ підтверджує і практично-наукове дослідження Н. Z. ÖZER та N. CABAROĞLUb, яке було проведено для трьох вчителів АМ у Туреччині міста Адана, котрі навчають незрячих та слабозорих дітей молодшої та середньої шкіл [6]. Метою дослідження було визначити практичні дієві методи формування лексичного запасу з ІМ дітей із зоровою депривацією. За допомогою опитування вищезгаданих вчителів було виділено наступні технології вивчення нових іноземних слів дітьми з порушеннями зору:

- використання слухових стратегій має позитивні результати при засвоєнні лексики;
- слухати записані нові слова вдома (на уроці записувати на диктофон нову лексику голосом вчителя, або учнів, в вдома їх багаторазово прослуховування);
- залучення допоміжних комп'ютерних технологій;
- постійне повторення нового матеріалу;
- використання аудіо-засобів;
- обмеження опори на візуальні предмети (малюнки, схеми, картки тощо);
- залучення мовних ігор [6, с. 155].

Щодо організаційної частини, вчителі АМ дітей із порушеннями функцій зорового аналізатора наголосили, про малу кількість уроків на тиждень (дві години). Усі три педагога одноставно стверджують про необхідність збільшення навчальних годин ІМ, оскільки, щоб вивчити мову – потрібно її постійно чути [6, с. 156]. Також, вчителі підкреслили необхідність спрощення програми, а саме зменшення вивчення граматики. Вчителі зазначили, що наявність складних граматичних тем лише заважає навчанню і не дає можливості учням зосередитися на вивченні мови [6, с. 155].

Практичні та теоретичні наукові дослідження турецьких педагогів та психологів є хорошим фундаментом для ефективного розвитку методології навчання АМ сліпих та слабозорих дітей.

Мексика також відноситься до країн, де АМ посідає чільне місце. На основі цього науковці (Garza A. M., Lourdes Gutiérrez Aceves M., Serrano Vila M. E., Pantić N., Florian. L.) багато уваги почали приділяти освіті дітей з ООП. Навчання АМ дітей з порушеннями зору у Мексиці перебуває на стадії активного розвитку. Освіта

дітей з порушеннями зору в країні потребує альтернативних способів навчання, враховуючи нестачу технологічного забезпечення освітніх закладів, де навчаються діти з психічними та (або) фізичними порушеннями. Погляди спеціальних педагогів та психологів мають гуманістичне спрямування та націлені на створення дієвих способів навчання дітей з ООП враховуючи потенційні можливості технічного забезпечення шкіл у Мексиці. У своїй праці науковці Pantić та Florian підкреслюють що саме вчитель має бути тим агентом змін, який дасть змогу навчатися дитині з ООП на такому ж рівні що й нормотипова дитина [8, с.340].

В напрямку навчання АМ, як другої іноземної було проведено дослідження у штаті Чіапас навесні 2018 року [3]. Дослідження розглядало еволюцію вчителів після досвіду навчання у АМ учнів з порушеннями функцій зорового аналізатора. Досвід вчителів дав свої плюси, дослідження показало що перешкоди, котрі виникають а процесі формування англомовних компетенцій дітей з функціональними порушеннями зору на практиці не є такими складними для вирішення, як сформовані стереотипи про це. Як свідчать практичні дослідження [3; 25], у Мексиці спостерігається тенденція недооцінки можливостей людей з ООП та сумніви в інтелектуальному розвитку таких людей. В останні роки такі хибні погляди почали змінюватися, розвиток спеціальної та інклюзивної освіти набуває позитивних змін.

Починаючи з 2009 року в країні почали впроваджувати тренінги щодо особливостей спеціального та інклюзивного навчання. Дослідження та спостереження процесу навчання сліпих та слабозорих дітей показали, що для навчання цієї категорії дітей ефективними є такі ж методики, що й для навчання нормотипових. Проте ці методики все ж потребують деяких модифікацій, тобто адаптацій навчальних матеріалів відповідно індивідуальних можливостей дітей з порушеннями зору [3, с. 1146].

Чіапас є одним з найбідніших міст Мексики, де доступність освіти для населення обмежена, проте незважаючи на цей факт педагоги намагаються створити умови, у яких навчання буде доступним усім дітям [3, с. 147]. Дослідження, яке було проведено у Чіапас показало, що навіть при відсутності матеріального забезпечення можна навчити кожну дитину. Навчати учнів та надихати їх вчитися це основна мета кожного вчителя [3, с. 147]. Основними завдання дослідження було змінити хибне твердження, що навчання дітей з порушеннями зору не може мати високих результатів та підвищити обізнаність вчителів щодо особливостей навчання сліпих та слабозорих учнів [3, с. 148].

Результати дослідження показали, що саме внутрішні бар'єри дітей з ООП є однією з вагомих причин неуспішності у навчанні, які власне формуються під впливом хибно сформованих соціальних поглядів. Вчителі не приділяють достатньо зусиль, не шукають способи подолання бар'єрів при навчанні дітей з порушеннями зору. Потрібно не боятися навчати сліпих та слабозорих учнів, а бути готовим зустріти потреби своїх учнів та шукати способи їх вирішити. Також педа-

гоги, котрі брали участь у дослідженні підкресли, що учням з порушеннями зору подобається працювати з тактильними ресурсами, тому доречно завжди продукувати та робити заготовки відповідно до теми уроку.

Висновком даного експерименту було те, що прості стратегії у більшості випадків найкращі. Готовність вивчати особливості роботи із дітьми з функціональними порушеннями зору і відавати трішечки свого часу та душі це ключ до успішного навчання дітей з ООП. Науковці підкреслюють: хороший вчитель – це той, хто може бути гнучким та креативним.

АМ набула популярності і серед індонезійського населення. Susanto та Deri Sis Nanda досліджували особливості формування англомовних компетенцій осіб з порушеннями зору в *Індонезії* [7]. Науковці описали у своїй праці унікальні методи навчання ІМ школярів з порушеннями зору. Susanto Susanto та Deri Sis Nanda виокремили два основні бар'єри під час навчання у класі: урок побудований на застосуванні картинок, схем, таблиць, малюнків тощо, тобто матеріалів, які вимагають використання зорових аналізаторів; вчитель необізнаний із специфікою роботи дітей з ООП [7, с. 83].

Науковці у своїй праці «Викладання та навчання англійської мови учнів з порушеннями зору» описали три питання, які розкривають особливості формування англомовних компетенцій дітей з депривацією зору, а саме:

1. Які стратегії навчання АМ, як іноземної (EFL) використовують у класі учитель та учень з порушеннями зору?

2. Які погляди учнів з порушеннями зору на їхній досвід вивчення англійської?

3. Який вплив матимуть ці дослідження на розвиток спеціальної освіти? [7, с. 84].

Знайти відповіді на ці запитання допомогли 3 вчителі та 15 учнів спеціальної школи у Індонезії міста Lampung. Дослідження включала опитування, інтерв'ю, спостереження учнів та вчителів в процесі навчання АМ. Запитання учням базувалися на їх інтересах і вподобаннях та мали на меті розкрити досвід вивчення ІМ в класі. Вчителі мали описати їхнє сприймання, загальні здібності та бажання навчати дітей з порушеннями зору.

Експеримент показав, що ефективним для навчання сліпих та слабозорих дітей буде використання допоміжних технологій (Hersh та Johnson, 2008), застосування рольових ігор, залучення музичних інструментів (Goldstein, 2000) та максимальний розвиток слухових навичок [7, с. 86–87]. Навчання дітей з ООП використовуючи зазначені технології дає перспективу розвитку цих дітей (Gabel, 2005) і може бути включений з точки зору як вчителів, так і батьків (Jenks, 2005).

Щодо використання шрифту Брайля вчителі, котрі брали участь в експерименті розійшлися у своїх твердженнях. Одні стверджують про необхідність виключення навичок письма дітей з порушеннями зору, оскільки це робить навчання складним та розсіює увагу дітей [7, с. 85–86]. Інші ж зазначили про необхідність освоєння шрифту Брайля, оскільки в майбутньому це розширить можливості дітей [7, с. 86–87].

Щодо досвіду навчання АМ з точки зору учнів, учасники зазначили, що вони стикаються з труднощами на уроках через недостатню адаптацію навчального матеріалу до їхніх фізичних можливостей та нечітке роз'яснення навчальної інформації [7, с.85]. Тобто основним бар'єром для учнів з депривацією зору на уроках АМ є «нестача уваги та часу» [7, с.85] з боку вчителя.

У своїй праці Susanto Susanto та Deri Sis Nanda описали дієві способи формування англомовних компетенцій учнів, та показали необхідність використання унікальних методів навчання дітей з порушеннями зору і з цими методами повинні ознайомлюватися спеціальні педагоги, оскільки ці знання створюватимуть підґрунтя для розвитку спеціальної та інклюзивної освіти і покращення рівня доступності до знань дітей з ООП.

Висновки (Results). Аналіз досліджень зарубіжних науковців показав, що збільшення уваги до особливостей навчання дітей з ООП набуває все більшої популярності у всьому світі. Розглянуті вище праці свідчать, що навчання сліпих та слабозорих дітей не є чимось неможливим. Розвиток та професійне вдосконалення педагога є базою, яка формує ефективну систему освіти для дітей з ООП. Дослідження науковців у галузі тифлопедагогіки показали, що індивідуальний підхід до кожного учня, адаптація навчального матеріалу, використання додаткових ресурсів, повага до дитини та любов до своєї справи дають можливість учням з порушеннями зору вивчати ІМ на такому ж рівні, у більшості випадків, як і зрячим.

Проаналізовані тифлопедагогічні праці також свідчать про те, що вивчення АМ дітьми з функціональними порушеннями зору буде ефективнішим за умови використання сучасних технічних пристроїв для сліпих та слабозорих. Ефективність використання цих сучасних ресурсів уже стало звичним явищем у багатьох розвинених країнах світу. Спробуємо далі дослідити та описати особливості їх застосування та функціонування.

Проведене нами поглиблене вивчення стану та особливостей навчання іноземної мови школярів з функціональними порушеннями зору у далекому зарубіжжі має на меті сформувати стратегії розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами на теренах України, зокрема запропонувати ефективні способи формування англомовних компетенцій школярів означеної категорії.

На нашу думку, програма дій, що забезпечить еволюцію системи освіти та покращення якості навчання незрячих та слабозорих школярів, передбачає: залучення тифлопедагогічної техніки у навчальний процес; практична діяльність, як обов'язковий компонент освітнього процесу; використання комунікативно-ігрових технологій; максимальне залучення аудіопристроїв при вивченні іноземної мови; впровадження спеціальних тренінгів для педагогів щодо особливостей навчання дітей з особливими освітніми потребами; збільшення тижневого навантаження англійської мови. Реалізація цієї програми забезпечуватиме комфортне навчальне середовище молодшим школярам з функціональними порушеннями зору, яке сприятиме розвитку психічних

процесів та емоційно-вольової сфери незрячих та слабозорих школярів, що в результаті покращуватиме розу-

мову діяльність учнів та сприятиме ефективному засвоєнню знань з іноземної мови.

Література:

1. Гордєєва А.А. Досвід навчання англійської мови учнів початкової школи із функціональними порушеннями зору у закладах освіти різних країн світу. *Кваліфікаційна робота на отримання звання магістра*. Суми, 2022. С. 35–41.
2. Coşkun A. English Language Teaching for the Visually Impaired Learners: Training Non-native English Teachers. *International J. Soc. Sci. & Education*. Turkey, 2013. Vol. 4. P. 289–295. (Last accessed: 04.09.2022).
3. Garza A. M., Lourdes Gutiérrez Aceves M., Serrano Vila M. E. Creating an inclusive environment. Teaching English as a second language to the visually impaired in disadvantaged contexts: a case study from Chiapas, Mexico / Ed. S. Douglas. *British Council* London, 2018. P. 145–157.
4. Jennie S. Teaching your visually impaired child sign language. Wonder Baby. URL: Teaching Your Visually Impaired Child Sign Language | WonderBaby.org. (Last accessed: 08.07.2022).
5. Kocyigita N., Artar P. S. A challenge: Teaching English to Visually-impaired learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Turkey. Antalya: Izmir University, 2015. November 24. P. 689–694.
6. Özer H. Z., Cabaroğlu N. Teaching Vocabulary to Visually Impaired EFL Learners: A Small-Scale Study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*. Adana. Turkey, 2018. Vol. 47. P. 151–163.
7. Susanto S., Nanda D. S. Teaching and Learning English for Visually Impaired Students: An Ethnographic Case Study. *Indonesia: Journal of English Education*, 2018. Vol. 7 (1). P. 83–92.
8. Pantić N., Florian L. Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*. The University of Edinburgh, 2015. September 1. Vol. 6 (3). P. 332–351.
9. Дегтяренко Т.М. Концепція соціодинаміки корекційно-реабілітаційної діяльності. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 2. С. 11–21.

References:

1. Hordeeva A. A. (2022). Experience of teaching English in primary school for Visually Impaired Students in educational institutions around the world. *Qualification work for obtaining Master's Degree*. Sumy, 2022. pp. 35–41 [In Ukrainian]
2. Coşkun A. (2013). English Language Teaching for the Visually Impaired Learners: Training Non-native English Teachers. *International J. Soc. Sci. & Education*. Turkey, 2013. Vol. 4. P. 289–295. (Last accessed: 04.09.2022).
3. Garza A. M., Lourdes Gutiérrez Aceves M., Serrano Vila M. E. (2018). Creating an inclusive environment. Teaching English as a second language to the visually impaired in disadvantaged contexts: a case study from Chiapas, Mexico / Ed. S. Douglas. *British Council* London, 2018. P. 145–157.
4. Jennie S. Teaching your visually impaired child sign language. Wonder Baby. URL: Teaching Your Visually Impaired Child Sign Language | WonderBaby.org. (Last accessed: 08.07.2022).
5. Kocyigita N., Artar P. S. (2015). A challenge: Teaching English to Visually-impaired learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Turkey. Antalya: Izmir University, 2015. November 24. P. 689–694.
6. Özer H. Z., Cabaroğlu N. (2018). Teaching Vocabulary to Visually Impaired EFL Learners: A Small-Scale Study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*. Adana. Turkey, 2018. Vol. 47. P. 151–163.
7. Susanto S., Nanda D. S. (2018). Teaching and Learning English for Visually Impaired Students: An Ethnographic Case Study. *Indonesia: Journal of English Education*, 2018. Vol. 7 (1). P. 83–92.
8. Pantić N., Florian L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*. The University of Edinburgh, 2015. September 1. Vol. 6 (3). P. 332–351.
9. Dehtiarenko T.M. (2015) Concept Sociodynamics Correctional-Rehabilitation Activities. *Exceptional child: teaching and upbringing*, 2015. № 2. С. 11–21 [In Ukrainian].

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ СТРУКТУРИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Лисенко Інна Сергіївна,

викладач кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти

Ізмайльського державного гуманітарного університету

ORCID ID: 0009-0002-6254-5500

У статті розглядається міждисциплінарний підхід у логопедичній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) в умовах інклюзивного освітнього простору. Особлива увага приділяється формуванню граматичної структури мовлення як ключового етапу розвитку мовленнєвої компетентності у дітей із порушеннями мовлення. Автор аналізує сучасні наукові погляди та практичні методики, що сприяють подоланню дефіциту мовлення через інтеграцію роботи логопеда, психолога, педагога та інших фахівців.

Важливе місце відведено опису таких ефективних методів, як мовленнєве моделювання, лінгвістичні ігри, сенсорно-предметна підтримка та інтерактивно-ігрові технології. Ці підходи забезпечують поступове формування граматичних категорій через активну участь дитини в комунікативних ситуаціях, використання багатоканального сприйняття та емоційно забарвлених завдань. В статті підкреслюється важливість адаптації корекційних методів до індивідуальних особливостей кожної дитини, що забезпечує максимальну ефективність корекційної роботи. Окремо розглядаються інноваційні логопедичні технології, що впроваджуються у практику інклюзивної освіти, зокрема інтерактивно-ігрові методи, логоритміка, сенсомоторні вправи.

Проведений аналіз методик ілюструє, що міждисциплінарна взаємодія фахівців створює умови для формування не лише лексико-граматичних навичок, а й комплексного розвитку комунікативної компетентності дитини. Зазначено, що ефективність логопедичної роботи значно зростає при умові залучення родини та використання системного підходу в побудові навчально-корекційного процесу. Результати дослідження підтверджують, що комплексна підтримка в інклюзивному середовищі сприяє не лише подоланню мовленнєвих труднощів, а й успішній соціалізації дитини, підвищуючи якість її навчання та життя. Запропоновані методики можуть бути ефективно застосовані як у рамках індивідуального супроводу, так і в повсякденному навчально-виховному процесі інклюзивного закладу. Стаття розрахована на логопедів, педагогів, психологів, батьків дітей з мовленнєвими порушеннями, а також на науковців, які займаються проблематикою інклюзії та розвитку мовлення.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, граматична структура мовлення, інклюзивна освіта, логопедична робота, міждисциплінарний підхід.

Lysenko Inna. Formation of grammatical speech structure in children with general speech underdevelopment: an interdisciplinary approach within inclusive education

This article examines the interdisciplinary approach in speech therapy work with children who have general speech underdevelopment (GSU) within the context of inclusive educational environments. Special emphasis is placed on the formation of grammatical structures as a key stage in developing speech competence in children with speech impairments. The author analyzes current scientific perspectives and practical methodologies aimed at overcoming speech deficits through the integration of speech therapists, psychologists, educators, and other specialists.

An important place is given to the description of such effective methods as speech modeling, linguistic games, sensory-object support, and interactive game technologies. These approaches ensure the gradual formation of grammatical categories through the child's active participation in communicative situations, the use of multichannel perception, and emotionally charged tasks. The article highlights the importance of adapting corrective methods to the individual characteristics of each child to maximize the effectiveness of intervention. Innovative speech therapy technologies implemented in inclusive education practices are discussed, including interactive game-based methods, logorhythms, and sensorimotor exercises.

The analysis of these methods demonstrates that interdisciplinary collaboration among professionals creates conditions not only for the development of lexical-grammatical skills but also for the comprehensive development of communicative competence. It is noted that the effectiveness of speech therapy work significantly increases when the family is involved and a systemic approach is used in building the educational and correctional process. The research results confirm that comprehensive support in an inclusive environment contributes not only to overcoming speech difficulties but also to the child's successful socialization, improving the quality of their learning and life. The proposed methods can be effectively applied both as part of individual support and in the daily educational process of an inclusive institution. This article is intended for speech therapists, educators, psychologists, parents of children with speech disorders, as well as researchers focused on inclusion and speech development.

Key words: general speech underdevelopment, grammatical structure of speech, inclusive education, speech therapy, interdisciplinary approach.

Вступ. Розвиток мовлення – одна з ключових умов успішної соціалізації дитини та її повноцінної участі в освітньому процесі. У контексті інклюзивної освіти особливу актуальність набуває питання ефективної під-

тримки дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема – із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Така форма мовленнєвого порушення характеризується недоліками у всіх компонентах мовлення,

включаючи граматичну сторону, що суттєво ускладнює навчання й комунікацію дитини в умовах загальноосвітнього середовища.

Формування граматичної структури мовлення – один із найбільш складних і тривалих процесів логопедичної корекції при ЗНМ. Успішність цього процесу в інклюзивному класі значною мірою залежить від міждисциплінарної взаємодії всіх учасників освітнього процесу: логопеда, учителя початкових класів, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога та батьків. Комплексне поєднання їхніх зусиль забезпечує створення підтримувального мовленнєвого середовища, у якому дитина з ООП має змогу розвивати мовлення природним шляхом – у реальних комунікативних ситуаціях.

Матеріали та методи. У процесі роботи було використано комплекс теоретичних і емпіричних методів. Теоретичний аналіз охоплював наукову літературу з логопедії, інклюзивної педагогіки, психолінгвістики, нейропсихології. Емпіричну частину становив опис і аналіз логопедичної практики в умовах інклюзивного освітнього закладу, що здійснювалась у співпраці з педагогами, психологами, асистентами вчителів та батьками. Основними методами логопедичної корекції стали: метод мовленнєвого моделювання, лінгвістичні ігри, сенсорно-предметна підтримка, інтерактивно-ігрові технології.

Результати дослідження. Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – це складне мовленнєве порушення, що охоплює всі компоненти мовлення: фонетичну, лексико-граматичну й зв'язну. Згідно з визначенням Р. Е. Левіної, ЗНМ – це мовленнєвий розлад, за якого формування усного мовлення відбувається з відставанням і якісними порушеннями всіх його сторін, незалежно від збереженості слуху та інтелекту. За В. Д. Денисенко, така мовленнєва недостатність вимагає цілеспрямованого логопедичного втручання з урахуванням поетапного формування кожного мовного рівня [1, с. 57].

Окремої уваги потребує граматична структура мовлення – система засвоєння й використання граматичних норм у власному мовленні. Дослідження Т. Б. Філічевої та Г. В. Чіркиної доводять, що у дітей із ЗНМ спостерігається несформованість граматичних уявлень, труднощі у засвоєнні узгоджень (іменник – прикметник, іменник – дієслово), а також нестійке використання відмінкових форм і прийменникових конструкцій [3, с. 64].

Слід підкреслити, що граматична структура мовлення не формується ізольовано – вона тісно пов'язана з лексичним запасом, фонематичним сприйманням і когнітивною активністю дитини. Саме тому ефективна корекційна робота потребує залучення мультидисциплінарної команди, що діє злагоджено в інклюзивному середовищі.

Науковці (В. І. Селіванова, І. А. Капінос, І. Ю. Соловйова) наголошують, що лише за умов цілісного підходу – коли педагог, логопед, асистент учителя, психолог і соціальний педагог спільно планують навчально-корекційний процес – можна досягти сталих позитивних змін у мовленні дитини із ЗНМ.

Інклюзивна освіта ставить перед педагогічною спільнотою виклики, пов'язані з необхідністю забезпечення рівних можливостей навчання для дітей із особливими освітніми потребами (ООП). Формування граматичної структури мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) у такому контексті вимагає не лише професійної логопедичної підтримки, а й координації дій різних фахівців.

Міждисциплінарний підхід передбачає спільну діяльність логопеда, вчителя початкових класів, асистента вчителя, психолога, соціального педагога та батьків. Кожен із них виконує свою роль у створенні підтримувального мовленнєвого середовища, а також адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб дитини.

Згідно з дослідженнями О. О. Біляєвої, міждисциплінарна взаємодія забезпечує [3, с. 55]:

- комплексне виявлення і діагностику мовленнєвих труднощів;
- розробку індивідуальних корекційних програм;
- реалізацію цілісної підтримки мовленнєвого розвитку в різних контекстах (клас, побут, соціальне середовище);
- постійний моніторинг результатів і корекцію стратегій.

Вчитель початкових класів адаптує навчальні матеріали, вводить додаткові вправи на розвиток мовлення, стимулює використання граматично правильних конструкцій під час уроків. Логопед проводить спеціальні заняття, використовуючи сучасні методики, спрямовані на формування граматичної компетентності, водночас працює з педагогами над інтеграцією корекційних вправ у повсякденний освітній процес [1, с. 80].

Асистент учителя виконує роль посередника між дитиною та класом, допомагає у виконанні завдань, сприяє соціальній інтеграції. Практичний психолог підтримує емоційний стан дитини, працює над розвитком комунікативної мотивації, що є важливим фактором успішного формування мовлення.

Батьки – невід'ємна ланка міждисциплінарної команди. Їхня участь у домашніх заняттях, підтримка і мотивація значно підсилюють ефективність логопедичної роботи.

Таким чином, міждисциплінарний підхід є ключем до успішної корекції граматичних порушень у дітей із ЗНМ в умовах інклюзії. Важливою складовою є не лише узгодженість дій фахівців, а й гнучкість, індивідуалізація методик, що враховують унікальні особливості кожної дитини.

За А. В. Толстопахтих, ефективна логопедична корекція граматичних порушень у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) ґрунтується на поєднанні класичних та інноваційних методик, адаптованих до індивідуальних особливостей дитини. В інклюзивному просторі особливо важливо інтегрувати логопедичні вправи у повсякденний освітній процес, забезпечуючи повторюваність і системність [2, с. 154].

За рекомендаціями провідних фахівців – О. О. Біляєвої, Н. В. Нищеві, Т. Б. Філічевої – до найбільш ефективних методів належать наступні.

Метод лінгвістичних ігор є одним із найбільш ефективних засобів логопедичної корекції граматичних порушень у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), особливо в умовах інклюзивного освітнього середовища. Його сутність полягає у створенні ігрових ситуацій, що стимулюють дитину до мовленнєвої активності, розвитку граматичних навичок, а також у формуванні мотиваційної основи мовлення. На відміну від традиційних фронтальних логопедичних занять, де основний акцент робиться на повторюваності та механічному засвоєнню граматичних форм, лінгвістичні ігри забезпечують високий рівень залучення дитини до процесу, дозволяючи інтегрувати мовленнєві завдання у привабливий контекст. Це особливо важливо для дітей із ЗНМ, які часто мають супутні когнітивні порушення, знижену пізнавальну мотивацію, дефіцит концентрації уваги, труднощі у соціальній взаємодії [3, с. 74].

Логопедична гра виконує кілька функцій: діагностичну, корекційну, стимулювальну та розвивальну. Під час гри логопед не лише отримує інформацію про актуальний рівень мовленнєвого розвитку дитини, а й водночас моделює для неї комунікативну ситуацію, яка потребує використання певних граматичних форм (наприклад, відмінювання іменників, узгодження прикметників і числівників, вживання дієслівних форм тощо). Методика проведення лінгвістичних ігор базується на принципах поетапного формування граматичної компетентності, урахування мовленнєвих можливостей дитини, ігрової мотивації та варіативності мовного матеріалу. Важливо також дотримуватися дидактичної структури гри: мета, правила, матеріал, завдання, рефлексія.

Прикладом логопедичної лінгвістичної гри може бути гра «Хто що робить?», де дитині пропонується набір карток із зображеннями істот (дітей, тварин) і дієслів дії. Завдання – скласти просте речення типу: «Хлопчик читає», «Кішка спить», «Дівчинка мие руки». За допомогою цієї гри відпрацьовується узгодження підмета й присудка, використання правильної форми дієслова. Інша гра – «Чарівна торбинка», у якій діти навмання витягують предмети і описують їх, формулюючи розгорнуті речення. Логопед контролює правильність уживання прикметників, прийменників, порядку слів у реченні. Такі ігри дають змогу не лише автоматизувати граматичні структури, а й стимулювати розвиток мовленнєвого планування, що є критично важливим для дітей із ЗНМ.

Ефективність використання лінгвістичних ігор значно підвищується в умовах міждисциплінарної взаємодії фахівців інклюзивної команди. Зокрема, логопед співпрацює з учителем інклюзивного класу для адаптації мовленнєвих ігор до навчального матеріалу. Наприклад, під час вивчення теми «Пори року» педагог може використовувати логопедичні ігри, що включають граматичні структури: «Восени листя опадає», «Зима холодна», «Навесні тане сніг». Таким чином, мовленнєва корекція відбувається не ізольовано, а інтегровано в навчальний процес. Асистент вчителя виконує функцію посередника між логопедом і дитиною під час

виконання ігрових завдань у класі: допомагає дитині зорієнтуватися у правилах гри, слідкує за виконанням інструкції, підтримує емоційно.

Окрема роль належить психологу, який аналізує ігрову поведінку дитини, виявляє труднощі у прийнятті правил, міжособистісному спілкуванні, вміннях слухати і чергувати репліки. За результатами психологічного супроводу логопед може адаптувати гру – спростити завдання, використати підказки, змінити темп. Дефектолог надає рекомендації щодо урахування особливостей когнітивного розвитку дитини з метою правильного дозування складності ігрового матеріалу. Наприклад, при наявності загальної затримки психічного розвитку доцільно використовувати сюжетно-рольові ігри з чіткою структурою, з мінімальним мовним навантаженням на початкових етапах.

На завершальному етапі логопедичних ігор доцільним є використання елементів самоконтролю та самоперевірки. Наприклад, дитині пропонують самостійно перевірити своє речення за схемою: Хто? Що робить? Де? Як? Такий підхід формує у дітей з ЗНМ важливу навчальну навичку – самокорекцію, яка у майбутньому допоможе в успішному включенні у загальноосвітнє середовище.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що метод лінгвістичних ігор у поєднанні з міждисциплінарним супроводом є дієвим засобом формування граматичної компетентності у дітей із ЗНМ. Він дозволяє враховувати індивідуальні особливості дитини, створює сприятливе емоційне тло для мовленнєвої активності, сприяє інтеграції логопедичних знань у навчальну діяльність і життя дитини. Такий підхід відповідає сучасним вимогам інклюзивної освіти, орієнтованої на розвиток потенціалу кожної дитини.

Метод сенсорно-предметної підтримки посідає вагоме місце у сучасній логопедичній практиці, особливо при роботі з дітьми, які мають загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) і залучені до інклюзивного освітнього середовища. Цей підхід ґрунтується на положеннях сенсорної інтеграції та психолінгвістичних теоріях мовленнєвого розвитку, згідно з якими ефективне мовленнєве навчання неможливе без цілісного впливу на аналізатори, що беруть участь у сприйнятті, переробці й продукуванні мовної інформації.

Сенсорно-предметна підтримка реалізується шляхом використання різноманітних дидактичних матеріалів: предметів із різними фактурами, текстурованих карток, сенсорних доріжок, логопедичних мішечків із наповнювачами, піску, круп, фігурок з дерева, гуми, тканини тощо. Логопед комбінує ці об'єкти із завданнями на формування фонематичного сприймання, розвиток лексичних категорій, граматичних структур, зв'язного мовлення.

Прикладом методики є гра «Чарівна скринька»: дитина витягує з непрозорого мішечка предмет і на дотик намагається описати його властивості – твердий/м'який, гладкий/шершавий, холодний/теплый – а потім називає предмет і складає з ним речення. Це стимулює одночасне залучення тактильних, зорових

і мовленнєвих каналів. Таке багатоканальне навчання значно покращує мовленнєву активність, сприяє утворенню стійких нейронних зв'язків і полегшує закріплення граматичних форм.

У корекційній роботі з дітьми із ЗНМ логопед активно залучає предметно-ігрове середовище: лялькові будинки, набори посуду, іграшкові магазини, ферми, тематичні поля. Наприклад, під час теми «Магазин» дитина не просто називає продукти, а виконує дії: «Я купую яблука», «Мама обирає сир», «Ми платимо гроші». Таким чином, розвивається не лише граматики, а й розуміння соціальних ситуацій, тренуються мовленнєві функції у функціональному контексті.

Міждисциплінарна співпраця є ключовою умовою реалізації методу сенсорно-предметної підтримки. У цьому процесі логопед координує дії з педагогом, який формує відповідне середовище у класі: інтегрує сенсорні матеріали у навчання (наприклад, використання тактильних букв для читання), організовує простір за принципом зон – мовленнєва зона, сенсорна зона, зона руху. Асистент вчителя допомагає дитині взаємодіяти з предметами, підтримує її в ігровій взаємодії з однолітками, фіксує типові помилки та передає спостереження логопеду [4, с. 259].

Психолог у межах команди здійснює діагностику сенсорного профілю дитини (гіпо- або гіперчутливість), консультує логопеда щодо способів адаптації ігрового середовища, визначає рівень тривожності, фрустрації, що може виникати у дітей під час тактильного або слухового контакту. Психолог також може застосовувати сенсорну релаксацію (м'які ліхтарики, масажні кульки, елементи ароматерапії), яка полегшує мовленнєву активність і знижує опір.

Дефектолог здійснює оцінку когнітивного рівня дитини, її здатності до узагальнення, класифікації, переносу сенсорного досвіду в інші види діяльності. На основі цих даних логопед адаптує лексико-граматичний матеріал, добирає відповідні стимули. Наприклад, для дитини з труднощами абстрагування доцільно використовувати реальні предмети, а не зображення, оскільки об'ємна стимуляція полегшує розуміння значення слова і граматичної конструкції.

Метод сенсорно-предметної підтримки є також дієвим інструментом роботи з дітьми, які мають супутні порушення зорового або слухового сприйняття. Завдяки опорі на кінестетичні відчуття, дитина може компенсувати недостатній розвиток інших каналів. Наприклад, при нечіткій артикуляції логопед використовує дзеркало та тактильні стимулятори (вправа з кулькою на язичку), поєднуючи це із мовленнєвими завданнями: вимова, повторення, складання речення з відповідним словом.

Отже, сенсорно-предметна підтримка виступає не лише як допоміжний інструмент, а як повноцінний метод формування мовленнєвих навичок у дітей із ЗНМ. Вона активізує різні зони мозку, забезпечує опору на власний досвід дитини, дає змогу уникнути перевантаження та фрустрації, а також сприяє засвоєнню граматичних категорій у природному, функціональному середовищі. Такий підхід повністю відповідає цілям інклюзивної освіти – створення індивідуально адаптованого, різ-

номанітного та змістовного навчального середовища, де кожна дитина може реалізувати свій потенціал.

Метод мовленнєвого моделювання посідає особливе місце у логопедичній практиці, коли йдеться про подолання загального недорозвинення мовлення (ЗНМ) у дітей, залучених до інклюзивного освітнього простору. Його сутність полягає у побудові спеціально організованих мовленнєвих ситуацій, в яких дитина не лише сприймає мовні зразки, а й активно включається у їх варіативне відтворення, переказ, трансформацію, адаптацію до власного мовленнєвого досвіду.

Основою методу є положення психолінгвістики, нейропсихології та когнітивної лінгвістики. Згідно з теорією О.С. Ушакової, мовленнєве моделювання дозволяє розвивати не лише зовнішнє мовлення, а й внутрішні мовні структури – семантичну пам'ять, когнітивну гнучкість, операції аналізу й синтезу. Метод орієнтований на розвиток смислового навантаження мовлення, активізацію процесів формування висловлювань відповідно до ситуацій комунікації, що є особливо важливим для дітей із ЗНМ, які мають труднощі з побудовою логічно завершених фраз, зв'язного мовлення, розуміння причинно-наслідкових зв'язків [3, с. 90].

Практична реалізація методу мовленнєвого моделювання включає низку прийомів: подання мовного зразка дорослим, повторення з варіаціями, реконструкція текстів, створення власних висловлювань за аналогією, використання символічних моделей (таблиць, схем, піктограм), інсценізація. У контексті інклюзивного навчання важливо, щоб дитина із ЗНМ не лише пасивно спостерігала за зразками мовлення, а й була включена до активного мовленнєвого обміну з дорослими й однолітками.

У логопедичній практиці метод мовленнєвого моделювання реалізується через вправи типу «Склади речення за схемою», «Зміни слово – зміни речення», «Скажи по-іншому», «Доповни й поясни». Наприклад, логопед пропонує модель: [Хто?] + [Що робить?] + [Де?] – «Дівчинка грає у парку». Дитина змінює один або кілька компонентів: «Хлопчик читає у бібліотеці», «Мама готує вдома». Такі вправи дозволяють формувати синтаксичні навички, активізувати словник, навчити узгодженню в роді, числі, відмінку.

Особливістю методу є можливість використання предметної наочності, зображень, цифрових технологій для побудови моделей. У міждисциплінарному контексті логопед співпрацює з учителем початкових класів для узгодження мовленнєвих зразків, що застосовуються на уроках, і з асистентом, який закріплює ці зразки під час індивідуальних вправ чи перерв. Наприклад, якщо у класі вивчається тема «Транспорт», логопед разом із педагогом формує мовні моделі: «Це машина. Машина їде. Водій керує машиною». Дитина із ЗНМ тренується повторювати ці моделі, змінювати частини, складати подібні конструкції [3, с. 90].

З метою розвитку зв'язного мовлення використовуються моделювання розповідей. Логопед спочатку пропонує готову структуру (наприклад, «Хто? Що сталося? Чим закінчилось?»), потім ілюструє її на прикладі казки або короткого оповідання, а потім разом з дитиною відтворює й видозмінює сюжет, зберігаючи логічну послідовність.

Наприклад, за допомогою набору зображень дитина спочатку переказує знайому історію, потім змінює порядок подій або фінал, коментує дії персонажів, висловлює припущення: «А що буде, якщо...?». Така робота сприяє розвитку мовленнєвого планування, формуванню інтенціональності мовлення (мовленнєвих намірів).

Міждисциплінарна команда в методі мовленнєвого моделювання виконує чітко окреслені ролі. Психолог допомагає логопеду підібрати моделі відповідно до рівня емоційно-особистісного розвитку дитини. Наприклад, у дитини із високим рівнем тривожності краще працює моделювання на матеріалі добре знайомих ситуацій (родина, дім), тоді як дитина із стійкою самооцінкою краще засвоює нові моделі у фантазійному сюжеті. Асистент учителя фіксує труднощі дитини з відтворенням моделей, підказує способи перефразування. Дефектолог допомагає узгодити лексичний матеріал із загальними завданнями корекції пізнавального розвитку.

Сучасні цифрові технології також активно залучаються до методу мовленнєвого моделювання. Наприклад, програми типу Boardmaker, SymWriter або платформи інтерактивних коміксів (StoryJumper) дозволяють створювати мовні моделі, які дитина не просто сприймає, а конструює: додає героїв, дії, локації. Це підвищує мотивацію, розвиває вміння адаптувати мовлення до нового контексту, що є критично важливим для соціалізації в інклюзивному середовищі [3, с. 90].

Варто зазначити, що метод моделювання передбачає чітку поетапність: від імітації – до реконструкції, від простих моделей – до складних, від опори на зорову схему – до внутрішнього мовлення. Тільки така поступовість дозволяє сформувати міцні мовленнєві навички, які будуть перенесені у спонтанне спілкування. У цьому процесі велике значення має зворотний зв'язок: логопед фіксує правильне вживання моделі, підкріплює, надає варіанти і «розгортає» мовлення дитини, не обмежуючи її варіативність.

Загалом, метод мовленнєвого моделювання у логопедичній роботі з дітьми із ЗНМ в інклюзивному середовищі є високоефективним інструментом розвитку продуктивного мовлення. Він поєднує в собі індивідуалізацію, креативність, можливість варіації й закріплення через міждисциплінарну взаємодію. Такий підхід забезпечує не лише засвоєння мовних структур, а й поступове перенесення мовленнєвої активності у реальне комунікативне середовище.

Інтерактивно-ігровий метод є ще одним із найбільш ефективних підходів у логопедичній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), що навчаються в інклюзивних умовах. Його провідною метою є формування мовленнєвих навичок через гру – провідну діяльність дитини дошкільного та молодшого шкільного віку, яка активізує пізнавальні процеси, емоції, мотивацію до комунікації. У контексті інклюзії, гра стає засобом природного включення дитини з ООП у соціальні взаємодії, сприяє зменшенню мовленнєвої тривожності, розвитку навичок спілкування в групі.

Метод реалізується в різних формах: сюжетно-рольова гра, дидактична гра, інсценізація, ігри з прави-

лами, ігри-подорожі, логоритмічні вправи. Основний принцип – включення мовленнєвих завдань у ігровий контекст, що має емоційно значуще забарвлення. Наприклад, дитина не просто називає предмети, а «допомагає ведмедику зібрати речі в подорож», «шукає скарби з піратами», «розмовляє з інопланетянином». Завдяки грі з'являється мотив висловлюватися, навіть якщо мовленнєвий апарат дитини ще не повністю сформований [3, с. 90].

У логопедичній практиці з дітьми із ЗНМ широко використовуються мовленнєві ігри на розвиток фонематичного слуху («Упіймай звук», «Знайди риму»), лексичного запасу («Чарівна торбинка», «Що змінилось?»), граматичних категорій («Хто що робить?», «Зміни закінчення»), зв'язного мовлення («Склади казку», «Придумай продовження»). Наприклад, у грі «Відгадай, хто це» діти описують персонажа, використовуючи визначені логопедом мовні конструкції: «Це тварина. Вона велика. Має хобот. Це...». Подібна діяльність дозволяє формувати навички описового мовлення, узгодження частин речення.

В інклюзивному середовищі інтерактивно-ігровий метод дозволяє гармонізувати мовленнєвий розвиток дитини із ЗНМ з одночасним включенням у соціум класу. Діти з типовим розвитком слугують мовними моделями, допомагають партнерові по грі, а логопед спрямовує комунікацію. Наприклад, у грі «Логопедичне кафе» кожна дитина «замовляє» страви, а дитина із ЗНМ повинна записати замовлення, повторити його, запитати про інгредієнти. Така форма дозволяє практикувати питання-відповіді, послідовність фраз, варіативність конструкцій у реальному контексті.

Міждисциплінарний зв'язок реалізується через співпрацю логопеда з психологом (створення безпечного ігрового середовища, врахування емоційного стану дитини), учителем (інтеграція мовленнєвих ігор у загальний навчальний процес), асистентом (супровід гри, допомога у закріпленні мовленнєвих моделей), соціальним педагогом (розширення гри на неформальне середовище – перерви, групові заходи). Наприклад, під час гри «У магазині» педагог закріплює тему математики («Скільки коштує? Скільки потрібно?»), логопед – мовлення («Прошу... Дайте... Я купую... Я заплатив»), асистент контролює черговість, увагу до діалогу, а психолог відслідковує рівень напруження.

Окрему роль відіграє логоритміка як поєднання ритмічних рухів, музики та мовлення. У ході таких занять дитина вчиться супроводжувати слова рухом, дотримуватись ритму, що сприяє формуванню темпо-ритмічної організації мовлення. Ігри типу «Плесни, коли почуєш звук», «Придумай рух до слова», «Танцюй і повторюй» сприяють формуванню цілісної мовно-рухової реакції, яка підвищує впевненість у спілкуванні. Міждисциплінарна команда включає музичного керівника або хореографа, які адаптують вправи під фізичні можливості дитини [4, с. 160].

Сучасні технології дозволяють реалізувати інтерактивно-ігровий метод за допомогою цифрових логопедичних програм (Logopedia Plus), інтерактивних дошок, сенсорних панелей. Наприклад, гра «Паровозик

зі словами» передбачає, що дитина під'єднує «вагони» - слова, які логічно поєднані, наприклад, за родовою ознакою або послідовністю. Такі засоби інтегруються з роботами педагогів інформатики, що забезпечує реалізацію STEAM-компонента в логопедії.

Надзвичайно важливою умовою успішної реалізації інтерактивно-ігрового методу є систематичність, поступове ускладнення завдань, адаптація гри під рівень мовленнєвого розвитку дитини. Спочатку дитина виконує дії разом з логопедом, потім у парі з дитиною з нормотиповим розвитком, а згодом самостійно виступає ініціатором гри чи комунікативної ситуації. У логопедичній роботі це називається переходом від індукованого мовлення до спонтанного.

Таким чином, інтерактивно-ігровий метод виступає не лише технікою логопедичної роботи, а потужним засобом інклюзивної інтеграції дітей із ЗНМ. Він дозволяє гармонізувати пізнавальну та емоційно-соціальну сфери, включити дитину у реальні мовленнєві ситуації, сформувати досвід успішної комунікації, який надалі переноситься в повсякденне життя.

Усі перераховані методи потребують тісної співпраці між учасниками інклюзивного освітнього процесу. Саме системність і комплексність підходу забезпечують прогрес у формуванні граматичної компетентності.

Реалізація логопедичних методик із акцентом на поступове і системне формування граматичних категорій – від простих словосполучень до складних речень – у міждисциплінарній співпраці фахівців дозволяє забезпечити всебічний розвиток мовлення. Залучення психолога, асистента вчителя, педагога загального розвитку і батьків сприяє створенню єдиного корекційного простору, де граматичні навички закріплюються через різні види діяльності: інтерактивні ігри, сенсомоторні вправи, логоритмічні заняття.

Особливу увагу варто приділяти адаптації методик до індивідуальних потреб дитини із ЗНМ, враховуючи ступінь мовленнєвого дефіциту, когнітивні та мотиваційні особливості. Міждисциплінарний підхід забезпечує комплексну підтримку, яка не лише активізує мовленнєві процеси, а й створює сприятливі умови для формування граматичних структур, що є базою для розбудови зв'язного мовлення.

Висновки. Формування граматичної структури мовлення дітей із ЗНМ в інклюзивному просторі можливе і ефективно за умови цілеспрямованої міждисциплінарної роботи, що інтегрує логопедичні методи з психологічним супроводом, педагогічною підтримкою та активною участю сім'ї. Такий підхід сприяє не тільки подоланню мовленнєвих порушень, а й розвитку комунікативної компетентності, що є фундаментом соціальної адаптації та повноцінної інтеграції дитини у суспільство.

У підсумку можна зробити висновок, що формування граматичної структури мовлення у дітей із ЗНМ в інклюзивному освітньому середовищі потребує чіткої координації дій між фахівцями різного профілю. Встановлено, що найбільшу ефективність має системна реалізація інтегрованих методів: мовленнєвого моделювання, сенсорно-предметної підтримки, лінгвістичних ігор та інтерактивних технологій, адаптованих до вікових, когнітивних і соціальних особливостей дитини. Успішне застосування міждисциплінарного підходу сприяє розвитку не лише граматичних навичок, а й загальної комунікативної спроможності, підвищує мотивацію до навчання, знижує рівень тривожності, покращує соціальну адаптацію. Таким чином, запропонована модель логопедичної роботи має високий потенціал до практичного застосування у сучасній системі інклюзивної освіти.

Література:

1. Денисенко Д. В. Особливості лексико-граматичної складової мовлення у дітей із ЗНМ II рівня. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. С. 57–61.
2. Толстопахі А. В. Формування граматичної будови мовлення у дошкільників із ЗНМ на основі застосування наочності у корекційному процесі. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми : ФОП Цьома С. П., 2017. С. 154–157.
3. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2019 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. 196 с.
4. Федоренко С., Погребняк В. Шляхи оптимізації соціальної адаптації дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2(25), 259–271. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.270>

References:

1. Denysenko, D. V. (2018). Osoblyvosti leksyko-hramatychnoi skladovoi movlennia u ditei iz ZNM II rivnia. Suchasni problemy logopedii ta rehabilitatsii: Materialy VII Vseukrainskoi zaochnoi naukovopraktychnoi konferentsii (m. Sumy, 15 liutoho 2018 r.) (pp. 57–61). Sumy: FOP Tsioma S. P.
2. Tolstopiatykh, A. V. (2017). Formuvannia hramatychnoi budovy movlennia u doshkilnykiv iz ZNM na osnovi zastosuvannia naochnosti u korektsiinomu protsesi. Suchasni problemy logopedii ta rehabilitatsii: Materialy VI Vseukrainskoi zaochnoi naukovopraktychnoi konferentsii (pp. 154–157). Sumy: FOP Tsioma S. P.
3. FOP Tsioma, S. P. (Ed.). (2019). Suchasni problemy logopedii ta rehabilitatsii: Materialy VIII Vseukrainskoi zaochnoi naukovopraktychnoi konferentsii (m. Sumy, 15 liutoho 2019 r.). Sumy: FOP Tsioma S. P.
4. Fedorenko, S., & Pohrebniak, V. (n.d.). Shliakhy optymizatsii sotsialnoi adaptatsii doshkilnykiv iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia v inkluzyvnykh hrupakh zakladu doshkilnoi osvity. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: Shliakhy rozbudovy, 2(25), 259–271. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.270>

ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ ТА ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

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

Мрачковська Тетяна Леонідівна,
вчитель-дефектолог,
Кам'янець-Подільський навчально-реабілітаційний центр
ORCID ID: 0009-0005-8673-9387

У статті висвітлюються результати проведеного вивчення мотивації до навчальної діяльності у молодших школярів з розладами спектру аутизму та порушеннями інтелектуального розвитку.

Методами дослідження були аналіз літературних джерел та опитування молодших школярів з розладами спектру аутизму та порушеннями інтелектуального розвитку. Авторами розглянуто рівні мотивації навчальної діяльності молодших школярів (високий, достатній, середній, низький).

Проведене опитування свідчить, що високий рівень мотивації до навчання у школі виявлено лише серед деяких учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. У більшості молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку виявлено середній рівень мотивації. Так, учні мають загалом позитивне ставлення до школи, але школа більше приваблює поза навчальним процесом, школу відвідують без бажання, байдуже ставлення до вчителів, не симпатизують однокласникам.

Низький рівень мотивації до навчання у школі виявлено у більшості учнів з розладами спектру аутизму та незначної кількості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, що проявляється не сформованим / негативним ставленням до школи, небажанням відвідувати школу, негативним ставленням до вчителів, відсутністю товаришів у школі.

Встановлено, що позитивний емоційний фон у школі є характерним переважно для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, тоді як діти з розладами спектру аутизму частіше відчують негативні емоції та поганий настрій.

З'ясовано, що в учнів з розладами спектру аутизму переважають внутрішні позитивні мотиви, проте частіше спостерігається низький рівень мотивації та негативний емоційний фон у школі. Натомість учні з порушеннями інтелектуального розвитку демонструють вищий рівень загальної задоволеності шкільним середовищем і мають більш різноманітні форми пізнавального інтересу.

Ключові слова: мотивація навчальної діяльності; молодші школярі; розлади спектру аутизму; порушення інтелектуального розвитку; учні.

Mykhalska Svitlana, Mrachkovska Tetiana. Study of learning motivation in younger school students with autism spectrum disorders and intellectual disabilities

The article presents the results of a study on learning motivation in younger schoolchildren with autism spectrum disorders and intellectual disabilities.

The research methods included a review of literature sources and a survey of younger schoolchildren with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. The authors examined levels of learning motivation among younger pupils (high, sufficient, mediocre, low).

The survey revealed that a high level of motivation for school learning was found only in some pupils with intellectual disabilities. Most younger schoolchildren with intellectual disabilities demonstrated a medium level of motivation. These pupils generally have a positive attitude toward school, but they are more attracted to non-academic aspects of school life. They attend school without enthusiasm, show indifference toward teachers, and do not form close bonds with classmates.

A low level of motivation to study at school was found in the majority of students with autism spectrum disorders and a small number of students with intellectual disabilities, which is manifested by an unformed / negative attitude towards school, reluctance to attend school, a negative attitude towards teachers, and the absence of friends at school.

It was found that a positive emotional atmosphere at school is more typical for children with intellectual disabilities, whereas children with autism spectrum disorders more frequently experience negative emotions and poor mood.

The study also revealed that pupils with autism spectrum disorders tend to have internal positive motives. However, they often display low motivation and a negative emotional background in the school environment. In contrast, pupils with intellectual disabilities demonstrate a higher level of general satisfaction with the school setting and show more diverse forms of cognitive interest.

Key words: motivation of educational activity; younger schoolchildren; autism spectrum disorders; intellectual disabilities; students.

Вступ. На сьогодні важливим питанням є вивчення становлення мотиваційної сфери у школярів. Зокрема, мотиви учіння у молодшому шкільному віці вивчали Л. Божович, О. Гнатюк, О. Гузенко, Ю. Приходько та ін. Особливості мотиваційної сфери у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку представлено у публікаціях Т. Докучиної, І. Матвійчук, М. Матвєєвої, В. Синьова, О. Хохліної та ін. Проблема мотивації учіння у дітей з розладами спектру аутизму не достатньо розкрита, її у своїх працях висвітлювали Л.Дробіт, К. Островська та ін. [1–6].

Метою нашого дослідження є вивчення мотивації до навчальної діяльності у молодших школярів з розладами спектру аутизму та порушеннями інтелектуального розвитку.

Матеріали та методи. Для вивчення мотивації до навчальної діяльності у молодших школярів з розладами спектру аутизму та порушеннями інтелектуального розвитку ми використали наступні методики: «Виявлення мотивації учіння», «Методика визначення мотивації школяра до навчання в школі»; «Мої думки». Для обробки результатів дослідження здійснили кількісний та якісний аналіз.

Ми виокремили чотири рівні мотивації навчальної діяльності молодших школярів:

1) високий (показники: сформоване позитивне ставлення до школи і до себе, як до школяра, учні з радістю йдуть до школи, в них є багато друзів у школі, вони симпатизують однокласникам, спостерігається позитивне ставлення до вчителів, притаманний високий рівень пізнавальної активності);

2) достатній (показники: ставлення до себе як до школяра практично сформоване, учні з радістю йдуть до школи, спостерігається швидше позитивне ставлення до вчителів та школи, є друзі у школі, вони симпатизують однокласникам);

3) середній (показники: позитивне ставлення до школи, але школа більше приваблює поза навчальним процесом, учні до школи йдуть без бажання, байдуже ставлення до вчителів, мають одного товариша у школі, не симпатизують однокласникам);

4) низький (показники: ставлення до себе як до школяра не сформоване, або негативне ставлення до школи, учні до школи не хочуть йти, спостерігається негативне ставлення до вчителів, товаришів у школі немає, не симпатизують однокласникам).

В опитуванні взяли участь 14 учнів з розладами спектру аутизму та 14 учнів з інтелектуальними порушеннями. Опитування проводилось на базі Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради.

Результати дослідження. Після проведення діагностичної методики «Виявлення мотивації учіння» нами було встановлено, що у 78,57% молодших школярів з розладами спектру аутизму та у 42,85% опитаних молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку переважають внутрішні позитивні мотиви учіння. Якщо виділяти зовнішні позитивні мотиви учіння, то вони виявлені у всіх школярів з порушеннями

інтелектуального розвитку і лише в 57,14% молодших школярів з розладами спектру аутизму.

Якщо говорити про зовнішню негативну мотивацію учіння, то вона більш характерна для молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку (зустрічається у 78,57% учнів). Серед молодших школярів з розладами спектру аутизму зовнішня негативна мотивація учіння спостерігається у 35,71% опитаних. Отримані результати є значними і негативними, що потребуватиме проведення додаткової корекційної роботи з метою формування позитивної зовнішньої мотивації учіння.

Соціальна значущість учіння притаманна однаково молодшим школярам, як з розладами спектру аутизму, так і учням з порушеннями інтелектуального розвитку. Вона спостерігається приблизно у п'ятій частині опитаних. Тому, педагогам під час навчання необхідно створювати умови і підбирати такі завдання для учнів, щоб отриманні знання вони могли застосовувати в різних практичних ситуаціях під час свого повсякденного життя.

Якщо говорити про мотивацію престижу навчання, то вона більш характерна для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (виявлена у 64,28%). Серед молодших школярів з розладами спектру аутизму вона спостерігається у 57,14%.

Визначаючи, серед молодших школярів з розладами спектру аутизму, вид навчальної діяльності, що приносить їм задоволення та який краще виходить, ми зафіксували такі відповіді: «фізичні вправи», «ліпити, малювати», «рахувати, ліпити, малювати» тощо.

Аналогічне опитування молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку показало більше різноманітних відповідей, зокрема наступні варіанти: «рахувати, читати», «рахувати, фізичні вправи», «додавати, віднімати, писати, фізичні вправи», «рахувати, додавати, читати, малювати», «додавати, читати, малювати, робити фізичні вправи» тощо.

Отже, порівнюючи результати виявлення мотивації учіння молодших школярів з розладами спектру аутизму та молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку нами було встановлено, що найменш значущою серед молодших школярів зазначених категорій однаково виявилась соціальна значущість учіння (притаманна лише 21,42% досліджуваних). В той час, як найбільш значимі мотиви учіння суттєво відрізняються. Так, серед молодших школярів з розладами спектру аутизму найзначимішими є внутрішні позитивні мотиви учіння (виявлено у 78,57% досліджуваних), а в усіх молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на першому місці знаходяться зовнішні позитивні мотиви учіння.

Провівши «Методику визначення мотивації школяра до навчання в школі» і проаналізувавши відповіді учнів ми встановили, що значній кількості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (78,57%) подобається в школі, в той час серед молодших школярів з розладами спектру аутизму таке ставлення виявлено лише в 42,85% опитаних. Це пояснюється тим, що перебування у людних місцях, де багато людей і досить шумно є не дуже комфортним для дітей з розладами спектру аутизму.

Лише 21,42% учнів з розладами спектру аутизму вранці з радістю йдуть до школи, решта бажає залишитись дома. Серед учнів з порушеннями інтелектуального розвитку бажання зранку йти до школи спостерігається частіше і виявлено у 57,14% опитаних.

Жоден учень не виявив бажання мати іншого вчителя. Можливо це пов'язано із тим, що учні з розладами спектру аутизму довго звикають до нових осіб у їхньому житті, для них адаптація триває довгий період, а так як вони вже звикли до вчителя, то зміна на іншого знову вимагатиме пристосування і звикання до нового вчителя, його манери і характеру.

Запитуючи про друзів, ми виявили, що 42,85% молодших школярів з розладами спектру аутизму та 57,14% молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку мають друзів в своєму класі. Варто відзначити, що досить незначна кількість учнів розповідають про школу дома та друзям.

Водночас симпатизують однокласникам 64,28% молодших школярів з розладами спектру аутизму та 78,57% молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Узагальнюючи результати проведеного опитування, можна зробити висновок, що лише 21,42% молодших школярів із розладами спектру аутизму мають позитивне ставлення до школи, при цьому їх здебільшого приваблюють не навчальні, а позанавчальні аспекти шкільного життя. У 57,14% учнів цього віку не сформоване уявлення про себе як про школяра. Варто також зауважити, що у 21,42% дітей виявлено негативне ставлення до школи, що, ймовірно, пов'язано з гучною атмосферою, великою кількістю людей (учителів, однокласників), а також із труднощами, які вони відчують під час навчання.

Порівнюючи результати опитування учнів з розладами спектру аутизму з результатами отриманими після опитування молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку слід відзначити, що позитивне ставлення до школи спостерігається в більшій кількості учнів, а саме в 57,14% опитаних учнів. Варто зазначити, що негативного ставлення нами не було виявлено. На відміну від молодших школярів із розладами спектру аутизму в 21,42% молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку сформоване ставлення до себе як до школяра.

Після проведення методики «Мої думки» нами було з'ясовано, що більшість молодших школярів з розладами спектру аутизму не знають, що їх найбільше приваблює в школі. На прохання продовжити речення «Мене приваблює в школі» лише декілька учнів зазначили, що «Можна гратися», «Що можна їсти».

У молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку були більш різноманітні відповіді. Вони, зокрема зазначали таке: «вчитися», «можна гратися», «спілкування з друзями», «конкурси, змагання».

Відповідаючи на питання «Навіщо потрібно ходити в школу?» половина молодших школярів з розладами спектру аутизму не змогли дати чіткої відповіді, тоді як

інша частина опитаних вказала, що відвідують школу тому, що «мама відправляє».

Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку потребу ходити до школи описують таким чином: «щоб я був розумним», «щоб вчитися», «щоб піти на роботу», «щоб вміти читати».

Щодо улюблених предметів, молодші школярі з розладами спектру аутизму виокремлювали малювання, працю, математику, або ж взагалі не виділяли жодного. Свої уподобання учні з розладами спектру аутизму пояснювали наступним чином: «Бо люблю», «Люблю додавати».

Учні з порушеннями інтелектуального розвитку виділяючи улюблений предмет давали наступні відповіді з поясненням:

- «математика, щоб гроші рахувати»,
- «українська мова, бо я знаю всі букви»,
- «українська мова, бо я українець і треба не говорити московською мовою»,
- «читання, бо не треба писати»,
- «математика, люблю додавати».

Найскладнішими предметами для молодших школярів з розладами спектру аутизму є: математика («Бо не знаю»), читання («Бо не вмію читати»), українська мова («Бо не люблю»).

Для молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку найскладнішими предметами виявились: математика («Бо важко», «Бо там є задачі», «Бо там задачі дурні»), музика («Не люблю співати»), українська мова («Бо не подобається»).

Під час вивчення емоційного стану та настрою молодших школярів в школі нами були отримані наступні результати: у 57,14% молодших школярів з розладами спектру аутизму в школі переважає поганий настрій, у 21,42% – плаксивий і у 21,42% мінливий, дратівливий.

Натомість серед молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку 78,57% демонструють переважно хороший настрій, а 21,42% – нормальний.

Відповідаючи на питання «Чим ти займаєшся в школі?» молодші школярі з розладами спектру аутизму зазначили наступне: «вчуся», «не знаю», «ліплю монстрів», «граюся», «їм, граюся».

Серед молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку зустрічались такі відповіді: «граю у шахи, вчуся», «граюся, дурію, вчуся, їм», «допомагаю однокласникам, розповідаю історії», «вчуся», «займаюсь, граюсь».

Це вказує на те, що обізнаність щодо цінності шкільного навчання сформована лише в невеликій частини учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Для більшості опитаних молодших школярів із обох груп головною приваблівістю школи є можливість гратися. Щодо предметних уподобань, учні переважно відзначали математику й українську мову як улюблені, хоча водночас ці дисципліни сприймалися ними як найскладніші.

Звертає на себе увагу, що позитивний емоційний фон у школі є характерним переважно для дітей з пору-

шеннями інтелектуального розвитку, тоді як діти з розладами спектру аутизму частіше відчують негативні емоції та поганий настрій.

Узагальнюючи дані експериментального дослідження, проведеного з використанням відповідних методик, було визначено рівні навчальної мотивації серед опитаних учнів.

Отже, високий рівень мотивації до навчання у школі виявлено лише серед учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (21,42%), середній рівень мотивації до навчання у школі спостерігається у 21,42% опитаних молодших школярів з розладами спектру аутизму та 57,16% опитаних молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Так, учні мають позитивне ставлення до школи, але школа більше приваблює поза навчальним процесом, учні до школи йдуть без бажання, байдуже ставлення до вчителів, мають одного товариша у школі, не симпатизують однокласникам.

Низький рівень мотивації до навчання у школі виявлено у 78,58% учнів з розладами спектру аутизму та 21,42% учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, що проявляється наступним чином: ставлення до себе як до школяра не сформоване, або негативне ставлення до школи, учні до школи не хочуть йти, спосте-

рігається негативне ставлення до вчителів, товаришів у школі немає, не симпатизують однокласникам.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що мотивація до навчання у молодших школярів з розладами спектру аутизму та учнів з порушеннями інтелектуального розвитку має різні джерела, рівень сформованості та емоційне підґрунтя. В учнів з розладами спектру аутизму переважають внутрішні позитивні мотиви, проте частіше спостерігається низький рівень мотивації та негативний емоційний фон у школі. Натомість учні з порушеннями інтелектуального розвитку демонструють вищий рівень загальної задоволеності шкільним середовищем і більш різноманітні форми пізнавального інтересу. Соціальна значущість навчання для обох груп залишається на низькому рівні, що потребує цілеспрямованої педагогічної роботи. Отримані результати свідчать про необхідність адаптації навчального процесу з урахуванням індивідуальних потреб і мотиваційних особливостей учнів.

Перспективами наукових досліджень вбачаємо у вивченні ролі педагогів та батьків у розвитку мотивації навчальної діяльності учнів з розладами спектру аутизму та порушеннями інтелектуального розвитку.

Література:

1. Гузенко О. А. Формування мотивації навчання молодших школярів в умовах особистісно орієнтованої освіти: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2002. 25 с.
2. Докучина Т.О. Формування мотивації досягнення успіху в учнів з інтелектуальними порушеннями як чинника соціальної компетентності. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 55. Том 1. С. 87–90.
3. Дробіт Л. Р. Особливості мотивації учіння у дітей з розладами аутистичного спектру. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі 05- соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 – Психологія. Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, 2021. 315 с.
4. Матвійчук І.І. Особливості мотивації учнів з інтелектуальними порушеннями до вивчення географії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. Вип.15. С. 155–165.
5. Михальська С., Миронова С., Докучина Т., Буйняк М. Роль корекційного педагога у формуванні мотивації до навчальної діяльності учнів з інтелектуальною недостатністю. *Pedagogika-Pedagogy*. 2023. Том 95. Номер 6. С. 740–748.
6. Островська К., Островський І., Дробіт Л. Мотивація учіння дітей з розладами спектру аутизму. *Психологічний часопис*. 2020. Вип. 6. № 4. С. 185–194.

References:

1. Huzenko, O. A. (2002). Formuvannya motyvatsiyi navchannya molodshykh shkolyariv v umovakh osobystisno ori-yentovanoyi osvity: avtoref. dys. kand. ped. nauk [Formation of learning motivation of younger schoolchildren in the conditions of personally oriented education: autoref. thesis Ph.D. ped. Sciences]. Kyiv: Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. 25 s. [in Ukrainian].
2. Dokuchyna, T. O. (2023). Formuvannya motyvatsiyi dosyahnennya uspiyku v uchniv z intelektual'nymy porushen-nyamy yak chynnyka sotsial'noyi kompetentnosti [Formation of motivation to achieve success in students with intellec-tual disabilities as a factor of social competence]. *Innovatsiyna pedahohika – Innovative Pedagogy*. Issue 55. Volume 1. pp. 87–90 [in Ukrainian].
3. Drobit, L. R. (2021). Osoblyvosti motyvatsiyi uchinnya u ditey z rozladamy autystychnoho spektru. Dysertatsiya na zdobuttya naukovooho stupenya doktora filosofiyi u haluzi 05 – sotsial'ni ta povedinkovi nauky za spetsial'nisty 053 – Psykholohiya [Peculiarities of learning motivation in children with autism spectrum disorders. Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field 05 – social and behavioral sciences, specialty 053 – Psychology]. Lviv: Ivan Franko National University. 315 s. [in Ukrainian].
4. Matviichuk, I.I. (2020). Osoblyvosti motyvatsiyi uchniv z intelektual'nymy porushennyamy do vyvchennya heohrafiyi [Peculiarities of motivating pupils with intellectual disorders to learning geography]. *Aktual'ni pytannya korektsiynoyi osvity (pedahohichni nauky) – Current issues of correctional education (pedagogical sciences)*. Volume 55. pp. 155–165 [in Ukrainian].
5. Mykhalska, S., Myronova, S., Dokuchyna, T., Buinyak, M. (2023). Rol' korektsiynoho pedahoha u formuvanni motyvatsiyi do navchal'noyi diyal'nosti uchniv z intelektual'noyu nedostatnistyu [The role of the special teacher in the formation of motivation for educational activities of students with intellectual disabilities]. *Pedagogika-Pedagogy*. Volume 95, Number 6, pp. 740-748 [in English].
6. Ostrovska, K., Ostrovskii, I., & Drobit, L. (2020). Motyvatsiya uchinnya ditey z rozladamy spektru autyzmu [Motivation to learning of children with autism spectrum disorders]. *Psychological Journal – Psychological journal*. Volume 6(4). pp. 185–194. [in Ukrainian].-

SOLVING THE PROBLEM OF INTERCONNECTION OF GEOGRAPHY LESSONS AND EXTRACURRICULAR WORK IN THE PRACTICE OF TEACHING AND UPBRINGING OF SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISORDERS

Odynchenko Larysa Kostiantynivna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Special Education and Inclusive
State Higher Education Institution "Donbas State Pedagogical University"

ORCID ID: 0000-0002-4629-0600

Researcher ID: D-8653-2018

Skyba Tetiana Yuriivna,

Teacher at the Department of Special and Inclusive Education
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

ORCID ID: 0000-0001-5346-1845

The article reveals the issue of interconnection of geography lessons and extracurricular educational work in special institutions of general secondary education from the point of view of the integrity and unity of interdependent influences on the cognitive activity and independence of school students with intellectual development disorders, a comprehensive approach to the formation of a worldview and a system of geographical knowledge, and the unification of teachers' efforts to achieve the results in teaching and upbringing of schoolchildren. The role of extracurricular educational work in increasing the effectiveness of the assimilation of the system of geographical knowledge by school students with intellectual disorders, and in correcting the shortcomings of the mental development of this category of children, is determined.

The peculiarities of the relationship between geography lessons and extracurricular correctional-educational work in the educational process of special schools have been analyzed. The variety of forms and ways of the relationship between classroom and extracurricular activities, the nature of the interaction of geography teachers with educators of school groups have been determined. Among the forms and ways of joint activity of teachers and educators, the discussion on the results of educational work, ensuring coordination of actions in the educational process through timely information and taking notes concerning the relationship between the teacher and class educators, combining joint efforts during the preparation and conduct of general school educational events prevail. It has been found that insufficient attention is paid to maintaining continuity in the calendar plans for educational work, designing the most effective methods of pedagogical interaction, conducting extracurricular activities in the main sections of educational work, taking into account the content of the geography curriculum.

The pedagogical conditions for strengthening the educational, upbringing and corrective impact of the relationship between geography lessons and extracurricular work in the educational process of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities have been determined. In order to increase the level of geographical knowledge of high school students with intellectual disabilities about the nature of Ukraine, the topics of corrective and educational activities related to geography lessons have been proposed; the organizational forms of their implementation and means of expanding ideas about the surrounding natural world have been specified; various types of productive tasks and exercises have been considered that are appropriate for solving educational and corrective tasks in the process of classroom and extracurricular work of a geographical orientation.

Key words: geography, lesson, extracurricular activities, educational activities, relationship, special educational institution, students with intellectual disabilities, pedagogical conditions.

Одинченко Лариса, Скиба Тетяна. Вирішення проблеми взаємозв'язку уроків географії та позакласної роботи в практиці навчання та виховання школярів з інтелектуальними порушеннями

У статті розкрито питання взаємозв'язку уроків географії та позаурочної виховної роботи в спеціальних закладах загальної середньої освіти з точки зору цілісності й єдності взаємозалежних впливів на пізнавальну активність і самостійність учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, комплексного підходу до формування світогляду та системи географічних знань, об'єднання зусиль педагогів щодо досягнення результатів навчання і виховання школярів. Визначено роль позакласної виховної роботи в підвищенні ефективності засвоєння учнями з інтелектуальними порушеннями системи географічних знань, здійсненні корекції недоліків психічного розвитку даної категорії дітей.

Проаналізовано особливості взаємозв'язку уроків географії та позакласної корекційно-виховної роботи в освітньому процесі спеціальних шкіл. Визначено різноманітність форм і шляхів взаємозв'язку урочної та позаурочної діяльності, характер взаємодії вчителів географії з вихователями груп подовженого дня. Встановлено, що серед форм і шляхів спільної діяльності педагогів переважають обговорення результатів навчально-виховної роботи, забезпечення координації дій в освітньому процесі через своєчасне інформування та ведення зошитів взаємозв'язку між вчителем і вихователями класу, об'єднання сумісних зусиль під час підготовки й проведення загальношкільних виховних заходів. З'ясовано, що недостатньо уваги приділяється дотриманню спадкоємності у календарних планах із навчальної та виховної роботи, проектуванню найбільш ефективних методів педагогічної взаємодії, проведенню позакласних заходів за основними розділами виховної роботи із урахуванням змістового контенту модельної навчальної програми з географії.

Визначено педагогічні умови посилення освітнього, виховного та корекційного впливу взаємозв'язку уроків географії та позакласної роботи у навчально-виховному процесі спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. З метою підвищення рівня географічних знань старшокласників із інтелектуальними порушеннями про природу України запропоновано теми корекційно-виховних заходів, пов'язаних із уроками географії; конкретизовано організаційні форми їх проведення та засоби розширення уявлень про навколишній світ природи; розглянуто різноманітні види продуктивних завдань і вправ, які є доцільними для розв'язання освітньо-корекційних завдань у процесі урочної та позаурочної роботи географічного спрямування.

Ключові слова: географія, урок, позакласна робота, виховні заходи, взаємозв'язок, спеціальний заклад освіти, учні з інтелектуальними порушеннями, педагогічні умови.

Introduction. In the educational process of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities, important tasks of today are being actualized – formation of subject competences in students, development of their mental abilities, growth of the potential of cognitive activity, correction of disorders of the mental sphere, ensuring entry into the social world and productive adaptation in it, and the labor training of students for independent life. An exceptional role belongs to the organic combination of all functions of the educational process: educational, upbringing, correctional-developmental.

In the school education system, an important role in solving the defined above tasks belongs to geography. Its content, being on the border of natural and social sciences, lays the foundations for the widespread introduction of various organizational forms of classroom and extracurricular work in order to involve students with intellectual disabilities in knowledge about the components of nature, the basics of economic activity, the population, understanding the interconnections and relationships between them, as well as acquiring integral abilities for full-fledged interaction of the individual with the surrounding world, nature, and society.

A successful solution to the problem of improving the quality of geographical knowledge of students with intellectual disabilities is possible if, in a special school, rational forms of interconnection of geography lessons with extracurricular educational work are consistently, purposefully and coherently implemented in the educational process, ways of pedagogical interaction between teachers and educators, as well as methodological approaches to the organization of educational and extracurricular activities are improved.

Materials and methods. To solve the tasks set, an analysis and generalization of scientific literature was carried out, school documentation was studied: the school extracurricular educational work plan, calendar and lesson plans of geography teachers, calendar plans of educational work of educators, notebooks of the relationship between the work of teachers and educators; conversations were held with teachers of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities.

Research results. The problem of interconnection of geography lessons and extracurricular educational work is revealed in the studies in the field of educational theory (O. Bonetska, Yu. Buhera, O. Verzhikhovska, A. Vysotska, I. Dmytriieva, I. Yeremenko, V. Kovalenko, A. Kozak, M. Kot, S. Myronova, V. Lypa, L. Odynchenko, O. Opa-liuk, I. Rudzelych, V. Syniov et al.) and special geography methodology (Yu. Haletska, S. Dubovskyi, V. Lypa, L. Odynchenko, V. Syniov, T. Skyba et al.).

In modern scientific works, the low cognitive activity of students with intellectual disabilities is determined (G. Blech, O. Boriak, I. Hladchenko, M. Matvieieva, S. Myronova, V. Syniov, I. Sukhina, S. Trykoz, O. Khokhlina, O. Chebotariova, N. Yarmola et al.). The lack of curiosity characteristic of this category of children, the low need for new impressions, the lack of cognitive processes formation in combination with the underdevelopment of intellectual functions significantly inhibit the accumulation of life experience [7]. This causes poor sensory experience, a limited supply of generalized ideas and elementary concepts, which complicates their mastery of the program material and increases the importance of combining educational work with educational activities of students in extracurricular time.

In a special school, the teacher ensures the solution of the tasks of educating students in extracurricular time, organizes extracurricular educational activities. Due to the organizational specificity of this type of institution, it is the teacher who accumulates the functions of educating a comprehensively developed personality in a purposeful correctional-educational process. Scientists consider many common and interesting forms and types of organizing leisure time for students with intellectual disabilities that are associated with educational activities in the lessons and continue in extracurricular time, such as: group work, observation of natural phenomena, conversations, social hours, excursions, thematic drawing, extracurricular reading, didactic game, etc. [1; 2; 3].

At the same time, the educational impact on the personality of a child with intellectual disabilities occurs in the system of geography lessons. The content of the model “Geography” for grades 7-10 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities involves implementation of the tasks of national-patriotic, civic, moral, environmental, labor, aesthetic, legal, economic education [5, p.3].

If educational work has a limited set of forms of implementing the main tasks (lesson, excursion, practical work), then extracurricular work on geography has in its arsenal a wider range of activities of mass, group and individual work. However, despite this difference, both the lesson and the educational event have common features, which allows continuing educational work on geography in the extracurricular educational activities of a special school. The approach of correctly determining by educators the volume and nature of geographical information for extracurricular activities, taking into account the knowledge and skills acquired by schoolchildren in the lessons, is appropriate. The reference point in the selection of cognitive material is

geography curriculum, which outlines the range of necessary educational achievements. The effectiveness of extracurricular educational activities related to geography lessons depends on the consistency of educational content during the calendar planning of classroom and extracurricular work, the comprehensive approach of the educator and teacher to the selection of informational geographical material, and specification of rational forms and methods of work [4; 6; 8].

Study of school documentation and conversations with geography teachers and educators of special institutions of different regions of Ukraine (Sumy, Zaporizhzhia, Donetsk) showed that all teachers take part in discussing the results of educational work, coordinate joint actions to improve the comprehensive impact on students with special educational needs, organize and jointly conduct educational activities at the general school level, less often at the group level. At the same time, in school practice, the possibilities of interrelating geography lessons and correctional-educational work are not fully realized. This especially applies to the joint determination of forms and methods of pedagogical interaction to achieve results, maintaining continuity in calendar plans for educational work, conducting educational activities taking into account the content of geography lessons, expanding the forms and methods of informing about students' success both in lessons and in self-training.

If the teacher's activity is regulated by uniform and mandatory program requirements, then the work of the educator requires a creative approach to determining the content, forms, methods and time of events. The educator has ample opportunities when organizing group work, extracurricular correctional-educational classes, evenings, communication hours, correspondence and full-time excursions to expand, deepen the knowledge and skills acquired by children in geography lessons, to develop cognitive interest, activity and independence of schoolchildren. Despite the dynamic nature of extracurricular activities, democratic in the choice of forms of educational work, educators indicate that they experience difficulties in correlating their work with the most important and complex topics of the geography course, in determining the appropriate volume of cognitive material of geographical content. In educational work plans, there is an episodic and one-sided connection between extracurricular activities and geography lessons, sometimes a mismatch between the topics of extracurricular activities and the program content of school geography courses, and a lack of continuity between educational geographical material and the content of upbringing events.

In the context of analyzing the connection between geography lessons and extracurricular work, it was found that most often educational activities on geographical topics are held after the lesson and are its continuation (expansion, enrichment of knowledge). Extracurricular activities on the relevant topic, before studying new material in a geography lesson, if organized, are most often associated with the use of local history materials. Teachers pay little attention to propaedeutic extracurricular work in geography, which creates prerequisites for the formation of new knowledge and a solid base of initial geographical ideas

and concepts. It is especially important and necessary for children with intellectual disabilities who have poor life experience and insufficiently differentiated and systematized geographical knowledge and skills.

Geography teachers use materials from extracurricular excursions and upbringing classes, children's personal experience, accumulated and formed knowledge of local history, depending on the goal. Before forming new knowledge, an introductory conversation is held in the lesson based on materials from extracurricular activities and students' life experience in order to update knowledge or clarify the state of formed geographical ideas and concepts. Sometimes these materials are used at the repetition stage or included in the lesson in order to consolidate and generalize knowledge or organize practical work. There were cases of insufficiently productive use of materials from extracurricular activities of geographical content in geography lessons. Teachers did not encourage students to independently analyze and operate with the information received, which reduced not only the educational, but also the corrective effect of the relationship between the lesson and extracurricular work. According to teachers of special schools, the specificity of the relationship between geography lessons and extracurricular work is due to the peculiarities of the educational and cognitive activity of students with intellectual disabilities. They include: a reduced ability of this category of children to transfer knowledge to other situations, underdevelopment of students' skills to generalize information from different sources into a holistic system, insufficient cognitive activity.

Strengthening the educational, upbringing and corrective impact of the relationship between geography lessons and extracurricular work in the educational process of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities can be achieved by comprehensively implementing certain pedagogical conditions. They include:

- diversification of forms of relationship between classroom and extracurricular work, taking into account the content of the model curriculum in geography and priority goals of students' upbringing in the class;
- expansion of the geographical topics of the extracurricular educational work;
- optimal selection of content, forms, methods of extracurricular educational work in accordance with the tasks of improving the quality of students' geographical knowledge in extracurricular time;
- inclusion of students with intellectual disabilities in various types of extracurricular activities, taking into account their age and individual characteristics, cognitive abilities and acquired geographical knowledge;
- development of cognitive interest in geographical material in schoolchildren, activation of their cognitive activity based on the use of various information sources, game technologies, independent search work in the correctional-educational process of a special school.

Geography lessons and extracurricular educational work provide a rational combination of students' reproductive and productive activity, the ratio of word and image, sensory and logical in educational cognition. Supplementation

of the lesson or extracurricular work is achieved by selecting pedagogically appropriate forms of interconnection. The choice of form is determined, first of all, by the didactic and correctional purpose of the lesson, as well as the specifics of the educational geographical material: its volume, degree of complexity, nature of presentation in the textbook.

When studying the section "Nature of Ukraine" in geography lessons in the 9th grade of a special school, we consider the following organizational forms and topics of educational activities to be appropriate: oral journal "Journey along the paths of the forest", educational conversation "Know and protect. Animal World of Ukraine", essay-work "Birds-Residents of Forests and Steppes", hour of communication "On the Trails of the Red Book of Ukraine", informational message "What do we know about plants and animals of Ukraine", quiz "Flora and fauna of the mixed forest zone", ecological quest "Forest Pharmacy. Rare medicinal plants of Ukraine", extracurricular reading "The Magic Book of Nature in the Works of Poets and Writers of Ukraine", virtual excursion "Reserves of Ukraine. Traveling Together", drawing competition "I Will Not Insult Nature", educational conversation "Environmental Protection Activities and Legislation of Ukraine", essay-miniature "Let's Preserve the Nature of Ukraine".

The purpose of extracurricular activities, which are conducted before geography lessons, is to create an appropriate base of sensory impressions or generalize schoolchildren's experience of sensory cognition, clarify and specify geographical ideas and concepts, acquire propaedeutic geographical knowledge. Extracurricular correctional-educational activities that follow geography lessons are aimed at consolidating and improving geographical ideas and concepts formed in students, systematizing and generalizing geographical knowledge and skills, their application in new situations, broadening horizons, and developing independence.

Increasing the emotional level of extracurricular activities and geography lessons is achieved using poems, essays, excerpts from works of art, video fragments, and virtual multimedia trips. They are a source of emotionally colored experiences that vividly and figuratively convey information about the surrounding natural world. This causes students with intellectual disabilities to revive their cognitive interest in the content of geographical material, and contributes to the accumulation of geographical ideas. For example, in order to expand and deepen geographical knowledge in geography lessons and after-school time, children can be offered to familiarize themselves with the content of poems, stories, and excerpts from works of art ("Animal Pantries" by V. Parkhomenko, "My Polissia" and "Forest" by N. Krasotkin, "Among the Steppes" by P. Myrnyi, "Kalynovi plomintsi" by V. Chukhlib, "Steppe Beauty" by V. Perepeliuk, "Dwellings of Animals" by V. Bondarenko, etc.).

Along with works of fiction, it is worth noting the independent reading of essays by students, highlighting the main idea, composing short messages based on the content of what was read, and drawing pictures for individual fragments of the text ("Spring Hydrangea", "White Swan", "Owl" by V. Hryshchenko; "Nature and We", "Spring Flowers", "Life in the Forest" by Yu. Smolych; "Trees are Our

Friends" by N. Dychko; "Protection of Birds" by M. Voinstvenskyi; "Nature of Ukraine" by N. Yarysheva; "Protected Places" by I. Pidoplichko, O. Yushchenko; "Pearls of Transcarpathia" by O. Travnevyi, etc.).

An important place in the structure of a geography lesson, an extracurricular educational lesson on geographical topics is given to various types of activities (mental, practical, game), which provide generalization of geographical knowledge and skills, correction of deficiencies in students' cognitive activity, increase of cognitive activity and interest in the process of cognition. Within the framework of this activity, the following tasks can be offered:

1. Recognition, drawing up a characteristic of objects and phenomena based on read excerpts from poems, works, descriptions, essays ("Read an excerpt from the story of O. Honchar, recognize the natural zone of Ukraine depicted in it"; "Recognize by descriptions"; "Read an excerpt from the poem of Ya. Kolas, name the tree species mentioned in it, describe the vegetation of the mixed forest zone", etc.).

2. Compiling a description of a plant (animal) according to the plan based on examining drawings of plants and animals, watching video fragments ("Look at the depicted animals of the biosphere reserve, describe one of the animals according to the plan: what is its name, what does it look like, what do you like about it", "Look at the depicted forest plants, name them, describe one of them", etc.).

3. Finding errors in the sentences provided ("protecting nature means: not polluting the environment, cutting down forests, planting forests, picking medicinal plants in reserves, creating parks and nature reserves to preserve plants and animals, making fires in the forest, not destroying bird nests, breaking inedible mushrooms, throwing garbage into water bodies", etc.).

4. Making sentences from the proposed words and phrases ("forest dwellers, lynx, brown bear, elk, bison; plant world, animal world, protection; teff, feather grass, wormwood, meadow sage, steppe zone; spruce, pine, beech, hornbeam, ash, maple, mixed forest zone", etc.).

5. Solving crosswords and puzzles, game exercises, guessing riddles, selecting questions for quizzes.

Conclusions. In special secondary education institutions for children with intellectual disabilities, the relationship between classroom and extracurricular work in geography is considered as a system of pedagogical interaction between teachers and educators. Thanks to the interaction of teachers and educators, the system of subject knowledge and skills is deepened in subsequent extracurricular activities, and various extracurricular geographical information, practical and life experience acquired by students in extracurricular time are successfully used in lessons. The complementarity of pedagogically appropriate educational and upbringing forms of the relationship between geography lessons and extracurricular work involves taking into account the content of geographical education and the guidelines for educating students in a special school, expanding the geographical topics of educational activities, and achieving a rational ratio of various types of students' reproductive and productive activities.

Література:

1. Вержиховська О. М., Бонецька О. М., Козак А. В. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку: Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута», 2013. 372 с.
2. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5–10 класи): Методичні рекомендації. К. : ВГСПО «Нац. Асамблея інвалідів України». К., 2012. 106 с.
3. Кот М. З. Теорія і методика виховної роботи: Навчальний посібник. К., 2011. 216 с.
4. Одинченко Л. К. До проблеми взаємозв'язку уроків географії і позакласної роботи в допоміжній школі. *Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна*. Вип. VII / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський, 2007. С. 221-223.
5. Одинченко Л. К., Скиба Т. Ю. Модельна навчальна програма «Географія» для 7–10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. 2024. 82 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1XucxJxkIxnUO2xhiSwAYlqt67Ne8bpcq/view>
6. Odynchenko L., Skiba T. To the problem of activation of the cognitive activity of mentally retarded students at the lessons of the course «Geography of Ukraine». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 4 (78). С. 417-426.
7. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К. : Знання, 2008. 359 с.
8. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К. : «МП Леся», 2010. 779 с.

References:

1. Verzhikhovska O. M., Bonetska O. M., Kozak A. V. (2013). Teoriia i spetsialna metodyka vykhovannia ditei z osoblyvostiamy intelektualnoho rozvytku [Theory and special methods of raising children with intellectual disabilities]: Navchalno-metodychnyi posibnyk. Kamianets-Podilskyi : TOV «Drukarnia Ruta». 372 s. [in Ukrainian].
2. Vysotska A. M. (2012). Orhanizatsiia pozaklasnoi vykhovnoi roboty v spetsialnykh navchalnykh zakladykh dlia ditei z rozumovoiu vidstalistiю (5-10 klasy) [Organization of extracurricular educational work in special education institutions for children with mental retardation (5-10 grades)]: Metodychni rekomendatsii. K. : VHSPO «Nats. Asambleia invalidiv Ukrainy». 106 s. [in Ukrainian].
3. Kot M. Z. (2011). Teoriia i metodyka vykhovnoi roboty [Theory and methods of educational work]: Navchalnyi posibnyk. Kyiv. 216 s. [in Ukrainian].
4. Odynchenko L. K. (2007). Do problemy vzaiemozv'язku urokiv heohrafii i pozaklasnoi roboty v dopomizhnii shkoli [On the problem of the relationship between geography lessons and extracurricular work in a special school]. *Zb. naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu: Seriia sotsialno-pedahohichna*. Vyp. VII / Za red. O. V. Havrylova, V. I. Spivaka. Kamianets-Podilskyi. S. 221–223. [in Ukrainian].
5. Odynchenko L. K., Skyba T. Iu. (2024). Modelna navchalna prohrama «Heohrafiia» dlia 7–10 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Model curriculum “Geography” for grades 7–10 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. 82 s. URL: <https://drive.google.com/file/d/1XucxJxkIxnUO2xhiSwAYlqt67Ne8bpcq/view> [in Ukrainian].
6. Odynchenko L., Skiba T. (2018). To the problem of activation of the cognitive activity of mentally retarded students at the lessons of the course «Geography of Ukraine». *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: nauk. zhurnal*. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. № 4 (78). S. 417-426. [in English].
7. Synov V. M., Matvieieva M. P., Khokhlina O. P. (2008). Psykholohiia rozumovo vidstaloї dytyny [Psychology of a mentally retarded child]: pidruchnyk. K. : Znannia. 359 s. [in Ukrainian].
8. Synov V. M. (2010). Psykholoho-pedahohichni problemy defektolohii ta penitentsiarii [Psychological and pedagogical problems of defectology and penitentiary]. K. : «MP Lesia». 779 s. [in Ukrainian].

БАЛАНС ІНКЛЮЗИВНОСТІ Й АДАПТИВНОСТІ: НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Пиптюк Павло Федорович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету
ORCID ID: 0000-0002-8188-2046
Researcher ID: NHQ-0644-2025

Омельяненко Галина Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету
ORCID ID: 0000-0002-0490-4133
Researcher ID: NIU-2941-2025

Парій Світлана Борисівна,

старша викладачка кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету
ORCID ID: 0000-0002-4246-6699
Researcher ID: LQK-3502-2024

У статті розглядаються теоретико-практичні засади інклюзивного та адаптивного фізичного виховання в умовах сучасної освітньої системи, зокрема в контексті реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами на доступ до фізичної активності. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування освітнього простору, що відповідає міжнародним стандартам інклюзивності, правам людини та принципам рівного доступу. Авторами проаналізовано поняттєвий апарат інклюзивного та адаптивного фізичного виховання, окреслено спільні й відмінні риси цих підходів, а також їхнє місце в системі фізичного розвитку дітей з ООП.

У роботі здійснено огляд ключових міжнародних документів (Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, рекомендацій ЮНЕСКО, Хартії з фізичної активності, стратегії ВООЗ) та українського законодавства (Закони України «Про освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Концепція інклюзивного навчання, Санітарний регламент), які регламентують реалізацію інклюзивних і адаптивних практик у сфері фізичного виховання. Особливу увагу приділено аналізу практичних моделей, запроваджених у країнах Європи, США та Канаді, які можуть бути релевантними для впровадження в українській системі освіти.

Позитивними аспектами дослідження є виявлення прогресу у нормативному забезпеченні та методичній підтримці інклюзивного фізичного виховання, а також підкреслення ролі міждисциплінарної взаємодії у створенні безпечного й ефективного освітнього середовища. До основних бар'єрів автори відносять відсутність уніфікованих стандартів адаптивного фізичного виховання, недостатній рівень підготовки педагогів, обмежену інфраструктуру та фрагментарність реалізації політик інклюзії.

У підсумку стаття обґрунтовує потребу в системному оновленні методологічного підґрунтя та практичних механізмів реалізації фізичного виховання для всіх учнів, з акцентом на забезпечення індивідуальних потреб, соціальної інтеграції та реалізації фізичного потенціалу. Робота становить науково-практичну цінність для дослідників, освітян та політиків, зацікавлених у модернізації галузі фізичної культури з позицій інклюзивності.

Ключові слова: інклюзивне фізичне виховання, адаптивне фізичне виховання, особливі освітні потреби, нормативно-правове забезпечення.

Pyptiyk Pavlo, Omelianenko Halyna, Parii Svitlana. The Balance of Inclusivity and Adaptivity: Normative Foundations, Challenges, and Prospects

The article examines the theoretical and practical foundations of inclusive and adaptive physical education within the contemporary educational system, particularly in the context of implementing the rights of children with special educational needs (SEN) to access physical activity. The relevance of the study stems from the need to develop an educational environment aligned with international inclusivity standards, human rights, and principles of equal access. The authors analyze the conceptual framework of inclusive and adaptive physical education, highlights their common and distinctive features, and outlines their respective roles in the physical development of children with SEN.

The study provides a comprehensive review of key international documents – including the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, UNESCO guidelines, the International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport, and the WHO Global Action Plan – as well as Ukrainian legislation (such as the Laws of Ukraine «On Education», «On Physical Culture and Sports», the Concept of Inclusive Education, and the Sanitary Regulations) governing the implementation of inclusive and adaptive practices in

the field of physical education. Particular attention is paid to practical models implemented in European countries, the United States, and Canada, which could be relevant for adaptation within the Ukrainian educational context.

The positive aspects of the research include the identification of progress in regulatory support and methodological guidance for inclusive physical education, as well as the emphasis on the role of interdisciplinary collaboration in fostering a safe and effective educational environment. Among the primary challenges noted by the authors are the lack of unified standards for adaptive physical education, insufficient teacher training, limited infrastructure, and the fragmented implementation of inclusion policies.

In conclusion, the article substantiates the need for a systematic renewal of the methodological framework and practical mechanisms for implementing physical education for all students, with an emphasis on addressing individual needs, fostering social integration, and enabling the realization of physical potential. The study holds scholarly and practical value for researchers, educators, and policymakers interested in modernizing the field of physical education from the standpoint of inclusivity.

Key words: inclusive physical education, adaptive physical education, special educational needs, regulatory framework.

Вступ. У сучасному суспільстві, яке активно декларує цінності рівності, прав людини та доступності, питання інклюзивної та адаптивної освіти набувають особливої ваги. В межах цього процесу фізичне виховання постає як не лише інструмент зміцнення здоров'я, а й важливий чинник соціалізації, розвитку комунікативних і моторних навичок, формування самооцінки та впевненості в собі. Водночас для учнів з особливими освітніми потребами (ООП) саме участь у фізичній культурі часто виявляється ускладненою через відсутність відповідної інфраструктури, методик навчання, підготовлених фахівців і системної підтримки з боку освітнього середовища [1].

Згідно з положеннями Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, кожна дитина має право на повноцінну участь у всіх сферах освіти, включно з фізичним вихованням [2]. Проте в реаліях шкільної практики в Україні включення дітей з ООП у заняття з фізичної культури часто має формальний або фрагментарний характер. Відсутність чітких стандартів адаптивного фізичного виховання, обмежене використання принципів універсального дизайну, нестача ресурсного забезпечення та недостатній рівень знань вчителів у сфері інклюзії створюють бар'єри для забезпечення якісного фізичного розвитку всіх учнів.

Водночас міжнародний досвід, зокрема стандарти APENS (США), демонструє ефективні підходи до підготовки адаптивних фахівців, розробки індивідуальних програм та міждисциплінарної взаємодії у фізичному вихованні дітей з різними типами порушень. Це дозволяє створити більш гнучке, безпечне й результативне освітнє середовище, у якому принцип «фізичне виховання для всіх» стає не лише гаслом, а й реальністю.

Таким чином, пошук балансу між інклюзивністю (як освітньою політикою участі) та адаптивністю (як практикою диференційованого підходу) є актуальною науковою та практичною проблемою, що потребує глибокого вивчення, концептуального переосмислення та оновлення методологічного забезпечення в галузі фізичної культури та спорту. Це особливо важливо в контексті модернізації української освіти та наближення її до європейських та міжнародних стандартів інклюзивності.

Матеріали та методи. Дослідження базується на аналізі міжнародних та національних нормативно-правових актів України. У роботі застосовано методи системного й порівняльного аналізу, контент-аналіз документів, а також узагальнення освітніх практик

у сфері інклюзивного й адаптивного фізичного виховання, впроваджених у різних країнах.

Результати дослідження. У сучасній педагогіці все частіше порушуються питання доступності освітніх послуг для осіб з особливими освітніми потребами [3]. Це стосується й сфери фізичного виховання, що є невіддільним компонентом гармонійного розвитку особистості. У цьому контексті важливо розрізнити поняття інклюзивного фізичного виховання та адаптивного фізичного виховання, кожне з яких має свою мету, принципи та підходи до реалізації.

Інклюзивне фізичне виховання – це педагогічний підхід, який передбачає спільну участь дітей з типовим розвитком та дітей з інвалідністю у заняттях фізичною культурою в межах загальноосвітнього середовища [4]. Основна мета інклюзивного фізичного виховання – забезпечення рівних умов для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних чи ментальних особливостей, шляхом усунення бар'єрів і впровадження підтримувальних стратегій [5]. Такий підхід ґрунтується на принципах Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, де наголошується на праві кожної дитини на повноцінну участь у спортивному житті школи [6].

Адаптивне фізичне виховання – це спеціально організована форма фізичного виховання, спрямована на задоволення індивідуальних потреб осіб з інвалідністю або з обмеженими можливостями здоров'я. У центрі уваги адаптивного фізичного виховання – індивідуалізація фізичного навантаження, корекція рухових порушень та формування життєво необхідних рухових навичок з урахуванням функціонального стану дитини [7]. Адаптивне фізичне виховання може проводитись як у спеціальних групах, так і індивідуально.

Таким чином, інклюзивне фізичне виховання зосереджене на створенні середовища, де всі можуть навчатися разом, а адаптивне – на врахуванні специфічних фізичних можливостей кожного учня для досягнення максимальної ефективності та безпеки занять.

Інклюзивне та адаптивне фізичне виховання, попри різні підходи до організації навчального процесу, мають спільну мету – забезпечення доступу до фізичної активності для осіб з особливими освітніми потребами. Обидва напрямки спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я, розвиток рухових умінь і соціалізацію учнів.

Схожість між цими формами полягає у визнанні індивідуальних можливостей кожної дитини, необхідності гнучкості у виборі методів викладання, а також у важливості створення безпечного та підтримуваль-

ного середовища для занять. І в інклюзивному, і в адаптивному підході використовуються модифіковані програми, спеціальні вправи та індивідуальний супровід за потреби [8].

Однак між ними існують концептуальні відмінності. Інклюзивне фізичне виховання акцентує на спільному навчанні дітей з різними можливостями в одній групі, підтримуючи ідею рівноправної участі. Його основне завдання – забезпечити участь дитини з інвалідністю у загальному освітньому процесі на рівні з іншими [9].

Натомість адаптивне фізичне виховання орієнтоване на вузько спрямовану роботу з конкретною категорією учнів, часто в умовах спеціалізованих груп або занять. У центрі уваги – адаптація фізичного навантаження до індивідуальних потреб, лікувальна та профілактична функція [10].

Таким чином, попри спільні цілі, інклюзивне та адаптивне фізичне виховання відрізняються підходами до організації, ступенем інтеграції та характером підтримки учасників освітнього процесу (рис. 1).

Розуміння концептуальних засад інклюзивного та адаптивного фізичного виховання дозволяє чітко визначити їх місце та функцію в сучасному освітньому процесі. Проте ефективна реалізація цих підходів

у практиці можлива лише за умов наявності відповідного правового підґрунтя.

Організація інклюзивного та адаптивного фізичного виховання ґрунтується на широкому спектрі міжнародних та національних нормативно-правових актів, які визначають права осіб з інвалідністю на рівний доступ до освіти та фізичної активності.

Одним з найвагоміших міжнародних документів слід вважати Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, що закріплює право осіб з інвалідністю на рівний доступ до фізичного виховання та спорту. Зокрема, стаття 24 гарантує інклюзивну освіту, а стаття 30 – участь у спортивному та культурному житті [6].

Міжнародну конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю прийнято Генеральною Асамблеєю ООН 13 грудня 2006 року [11], ратифіковано Україною у 2009 році. Документ передбачає обов'язок держав забезпечити рівні права осіб з інвалідністю у всіх сферах життя, зокрема в освіті та фізичній культурі.

Згідно зі статтею 24 «Освіта», держави-учасниці визнають право осіб з інвалідністю на інклюзивну освіту, яка передбачає рівний доступ до занять фізичною культурою разом з іншими учнями. У документі наголошується на важливості створення умов, що доз-

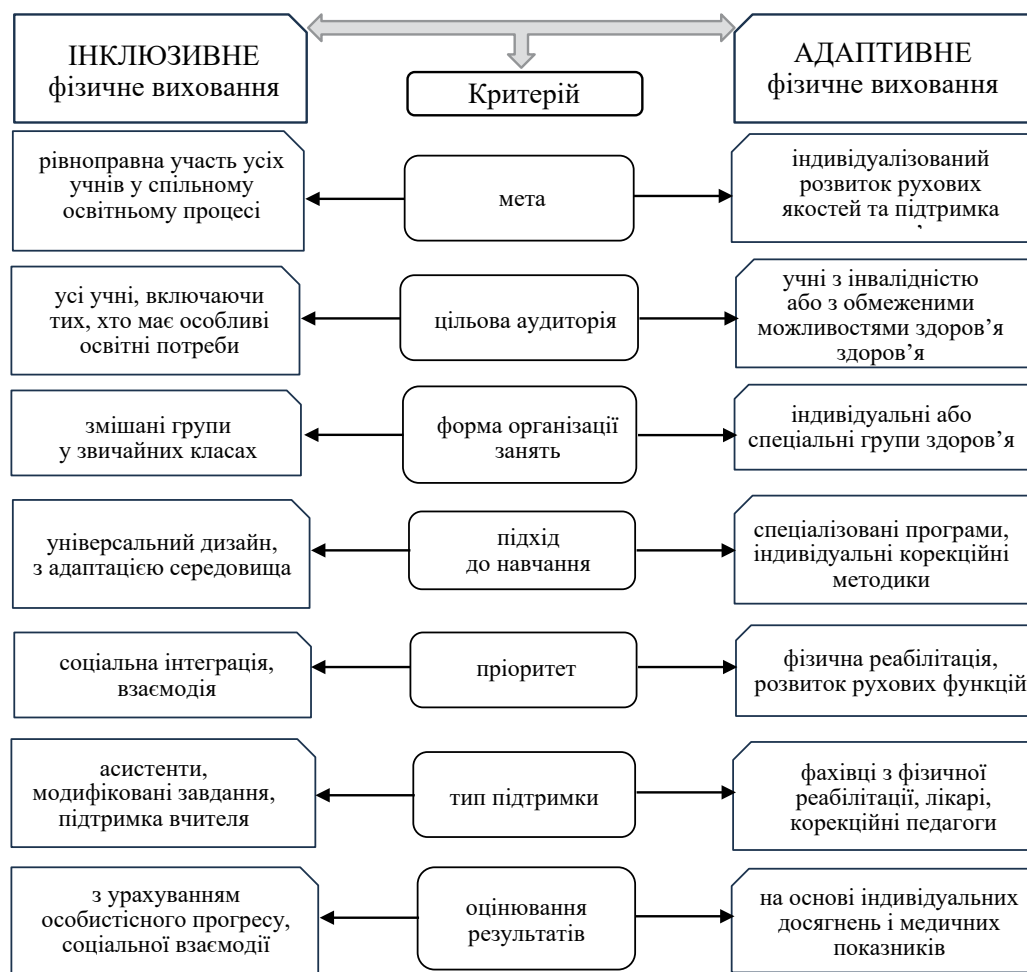


Рис. 1. Порівняльний аналіз підходів до інклюзивного та адаптивного фізичного виховання в освітньому середовищі

воляють реалізувати освітній потенціал кожного учня, у тому числі через доступ до адаптованих фізкультурних програм та кваліфікованої педагогічної підтримки.

Стаття 30 «Участь у культурному житті, відпочинку, дозвіллі та спорті» гарантує особам з інвалідністю рівні можливості для участі в спортивній діяльності. Особлива увага приділяється забезпеченню доступу дітей з інвалідністю до дозвіллевих і спортивних активностей у межах шкільної системи. У пункті 5(d) цієї статті зазначено: «Держави-учасниці вживають відповідних заходів для того, щоб забезпечити дітям з інвалідністю рівний з іншими дітьми доступ до участі в іграх, дозвіллі, відпочинку та спортивних заходах, включаючи такі заходи в рамках шкільної системи» [6].

Таким чином, Конвенція ООН не лише визначає загальні принципи недискримінації, а й конкретно зобов'язує держави створювати інклюзивне середовище для занять фізичною культурою, включаючи програмні, організаційні та кадрові аспекти.

Не менш вагомими є Рекомендації ЮНЕСКО щодо інклюзивної освіти, що наголошують на потребі адаптації навчального середовища та програм, зокрема у сфері фізичного виховання, щоб забезпечити участь усіх учнів. У 2017 році ЮНЕСКО опублікувало посібник «A Guide for ensuring inclusion and equity in education», який підкреслює важливість адаптації навчального середовища та програм для забезпечення участі всіх учнів, включаючи сферу фізичного виховання [12].

У цьому документі наголошується, що інклюзивна освіта вимагає системних змін, які охоплюють:

- адаптацію навчальних програм – забезпечення гнучкості в навчальних планах, щоб вони відповідали різноманітним потребам учнів;
- підготовку вчителів – забезпечення професійного розвитку педагогів для роботи в інклюзивному середовищі;
- створення сприятливого середовища – розробка політик і практик, які підтримують участь усіх учнів у навчальному процесі.

Окрім того, у контексті фізичного виховання ЮНЕСКО розробило «Quality Physical Education (QPE) Policy Guidelines», які надають рекомендації щодо забезпечення інклюзивного фізичного виховання. Ключові аспекти цих рекомендацій включають: інклюзивний підхід у забезпеченні участі всіх учнів у фізичному вихованні, незалежно від їхніх фізичних чи інтелектуальних можливостей; адаптацію навчального процесу з використанням гнучких методів навчання, які враховують індивідуальні потреби учнів; підготовку кадрів шляхом забезпечення професійного розвитку вчителів фізичного виховання для роботи в інклюзивному середовищі [13].

На допомогу освітнім політикам, керівникам закладів освіти, вчителям та іншим фахівцям, які працюють над впровадженням інклюзивних практик у навчальному процесі Міжнародним бюро освіти ЮНЕСКО (UNESCO-IBE) був розроблений «Ресурсний пакет для підтримки інклюзії та рівності в освіті» [14]. Цей ресурсний пакет призначений для сприяння інклюзії та рівності в освіті, надаючи практичні інструменти та реко-

мендації для освітніх установ, практичні інструменти для впровадження інклюзивних підходів у навчальному процесі. Він є частиною серії «Навчальних інструментів для розробки навчальних програм» і включає три взаємопов'язані посібники, які охоплюють:

- аналіз національних політик у сфері інклюзивної освіти;
- розвиток інклюзивних шкільних середовищ;
- використання педагогічних підходів, що сприяють інклюзії [15].

Міжнародна хартія фізичного виховання, фізичної активності та спорту (International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport), затверджена в 1978 році, оновлена у 2015 році, щоб відобразити сучасні виклики – включно з інклюзією, правами людини та сталим розвитком. Оновлена Хартія відображає сучасні виклики та тенденції в галузі фізичного виховання та спорту, включаючи принципи гендерної рівності, недискримінації та соціальної інклюзії. Вона слугує нормативною основою для розробки політик і стратегій у сфері фізичної активності та спорту, спрямованих на забезпечення доступу до фізичної активності для всіх, незалежно від фізичних чи ментальних можливостей [16].

Глобальна стратегія ВООЗ з питань фізичної активності 2018-2030 рр. під назвою «Більше активних людей для здоровішого світу» закликає держави створювати інклюзивні можливості для участі у фізичних вправах усіх груп населення, включно з людьми з інвалідністю. Особливий акцент робиться на: інклюзії людей з інвалідністю, гендерній рівності, доступності фізичної активності в усіх вікових групах [17].

План дій ВООЗ чітко визначає необхідність забезпечення рівного доступу до можливостей для фізичної активності, активного відпочинку та спорту для осіб з інвалідністю. Це включає:

- адаптацію інфраструктури – створення доступних спортивних та рекреаційних об'єктів;
- підготовку фахівців – навчання персоналу для роботи в інклюзивному середовищі;
- розробку політик – впровадження стратегій, що враховують потреби осіб з інвалідністю у фізичній активності.

Ці заходи спрямовані на усунення бар'єрів та сприяння повноцінній участі осіб з інвалідністю у фізичній активності.

Міжнародні документи підкреслюють необхідність системного підходу до забезпечення рівного доступу до освіти, фізичної активності та спорту для всіх, зокрема для осіб з інвалідністю, а також на створення інклюзивного освітнього середовища.

Огляд міжнародних нормативно-правових документів дає змогу усвідомити ключові принципи, на яких ґрунтується інклюзивна та адаптивна практика у сфері фізичного виховання й спорту. Вони визначають глобальні стандарти та зобов'язання держав щодо забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних чи ментальних особливостей. Водночас важливо розуміти, як ці принципи реалізуються на національному рівні.

Наступним кроком є аналіз українських нормативно-правових актів, які регулюють організацію інклюзивної освіти та фізичного виховання в умовах сучасної освітньої системи. Ці документи не лише адаптують міжнародні вимоги до національного контексту, а й визначають конкретні механізми впровадження інклюзивних підходів у практику роботи закладів освіти України.

У Законі України «Про освіту» закріплено основи інклюзивної освіти як системи освітніх послуг, що базується на принципах недискримінації, доступності та врахування освітніх потреб кожного учня. Зокрема, стаття 26 визнає інклюзивне навчання як механізм забезпечення рівного доступу до освіти, включаючи фізичне виховання. Закон передбачає адаптацію освітніх програм, участь асистентів учня й учителя, а також фінансування відповідних ресурсів, що створює правові умови для залучення дітей з особливими освітніми потребами до занять фізичною культурою [18].

Закон України «Про фізичну культуру і спорт» визначає рівний доступ громадян до занять фізичною культурою та спортом як одне з основних прав, незалежно від стану здоров'я чи наявності інвалідності. У статті 7 закріплено право осіб з інвалідністю на заняття фізичною культурою та спортом на рівні з іншими, а також обов'язок держави створювати відповідні умови для їх реалізації. Закон передбачає розвиток адаптивної фізичної культури та підтримку інклюзивних програм у закладах освіти, що є ключовим для інтеграції дітей з особливими потребами в систему фізичного виховання [19].

Цей закон є ключовим нормативно-правовим актом, що регулює питання забезпечення прав осіб з інвалідністю на заняття фізичною культурою і спортом в Україні. Він встановлює обов'язки держави щодо створення відповідних умов, фінансування та підтримки організацій, що працюють у цій сфері.

Концепція розвитку інклюзивного навчання в Україні, затверджена Міністерством освіти і науки (наказ МОН №912 від 01.10.2010 р.), визначає стратегічні напрями формування інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти, включаючи сферу фізичного виховання. Вона визначає інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти всім учасникам освітнього процесу, зокрема дітям з особливими освітніми потребами. Документ підкреслює важливість створення безбар'єрного освітнього середовища, адаптації навчальних програм, фізичного простору та забезпечення професійної підготовки педагогічних працівників. У сфері фізичного виховання Концепція наголошує на необхідності впровадження адаптованих фізкультурних занять та розвитку індивідуальних підходів, що сприяють залученню всіх дітей до активного способу життя.

У контексті фізичного виховання Концепція наголошує на необхідності:

- адаптації навчальних програм з фізичного виховання з урахуванням індивідуальних потреб учнів з ООП;

- залучення фахівців з фізичної реабілітації та лікувальної фізичної культури до проведення занять;
- забезпечення доступності спортивної інфраструктури та обладнання для всіх учнів;
- проведення корекційно-розвиткових занять з використанням фізичних вправ, спрямованих на розвиток моторики та координації [20].

Цей документ є ключовим нормативно-правовим актом, що визначає напрямки розвитку інклюзивної освіти в Україні, включаючи аспекти фізичного виховання, та встановлює завдання для закладів освіти щодо створення інклюзивного навчального середовища.

Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти містить норми, що регламентують умови організації фізичного виховання з урахуванням принципів інклюзивності. Документ передбачає адаптацію фізичних навантажень відповідно до стану здоров'я учнів, а також забезпечення умов для участі дітей з ООП у заняттях фізичною культурою. Це відповідає вимогам щодо створення безпечного, доступного та здоров'язбежувального освітнього середовища. Документ передбачає створення інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує рівний доступ до всіх аспектів шкільного життя для учнів з ООП. Це включає:

- адаптацію фізичного середовища – забезпечення безбар'єрного доступу до приміщень, включаючи спортивні зали та майданчики;

- організацію навчального процесу – врахування індивідуальних потреб учнів при плануванні розкладу та тривалості занять;

- забезпечення спеціального обладнання та засобів навчання, необхідних для участі учнів з ООП у фізичній активності [21].

Регламент є важливим керівним документом, що регулює питання організації безпечного та інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти України, зокрема у сфері фізичного виховання та активності учнів з особливими освітніми потребами.

Окрім того, доцільно звернути увагу на освітні та методичні рекомендації, які розробляються Міністерством освіти і науки України та Інститутом модернізації змісту освіти. Саме ці документи конкретизують положення законодавства та надають практичні орієнтири для ефективного впровадження інклюзивного та адаптивного фізичного виховання у закладах освіти. Міністерство освіти і науки України (МОН) та Інститут модернізації змісту освіти (ІМЗО) розробили низку освітніх і методичних рекомендацій, спрямованих на підтримку інклюзивного та адаптивного фізичного виховання в закладах освіти.

Зокрема, МОН регулярно видає листи з методичними рекомендаціями щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. Ці документи містять вказівки щодо адаптації навчального середовища, підготовки педагогів та забезпечення доступності освітніх послуг для всіх учнів [22].

ІМЗО також надає нормативну базу та методичні матеріали, які охоплюють питання освіти осіб з осо-

бливими потребами, включаючи інклюзивне навчання та адаптивне фізичне виховання [23].

Крім того, існують навчально-методичні посібники, які пропонують ефективні технології навчання, методичні рекомендації щодо адаптації навчального середовища та поради для педагогів [24].

Ці ресурси сприяють впровадженню інклюзивного та адаптивного фізичного виховання, забезпечуючи педагогів необхідними знаннями та інструментами для роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Порівняльний аналіз міжнародних і національних нормативно-правових актів свідчить про спільне прагнення до забезпечення рівного доступу осіб з інвалідністю до освіти та фізичної активності. Міжнародні документи – зокрема Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, рекомендації ЮНЕСКО, оновлена Міжнародна хартія фізичного виховання та Глобальна стратегія ВООЗ – встановлюють глобальні стандарти, які зобов'язують держави створювати інклюзивне освітнє та спортивне середовище через адаптацію програм, підготовку кадрів та забезпечення доступності. Своєю чергою, українське законодавство – Закони України «Про освіту» та «Про фізичну культуру і спорт», Концепція розвитку інклюзивного навчання, Санітарний регламент – адаптує ці стандарти до національного контексту, закріплюючи конкретні механізми впровадження інклюзивної освіти та фізичного виховання. Таким чином, національні акти є інструментами реалізації міжнародних зобов'язань, орієнтуючись на створення безбар'єрного середовища та забезпечення активної участі осіб з інвалідністю у навчальному й фізкультурно-спортивному процесі.

Реалізація інклюзивного та адаптивного фізичного виховання у закладах освіти потребує комплексного підходу, що охоплює адаптацію освітнього середовища, навчальних програм, методичних підходів, а також належного технічного та кадрового забезпечення. У багатьох країнах світу та в Україні впроваджуються практики, які засвідчують ефективність інклюзивних моделей фізичного виховання. У світі реалізовано низку освітніх ініціатив, які мають на меті інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами у процес фізичного виховання.

У США працює ініціатива Unified Physical Education, започаткована організацією Special Olympics, яка дозволяє учням з інвалідністю та без неї разом брати участь у фізичній активності. Це сприяє формуванню позитивного мікроклімату та толерантного середовища в школі [25].

У Фінляндії запроваджено індивідуальні плани фізичної активності для учнів з інвалідністю, що базуються на мультипрофесійному підході за участі вчителів, лікарів і батьків [26].

Польська програма «Active Schools for All» спрямована на створення рівного доступу до фізичного виховання для дітей з особливими освітніми потребами. Запроваджено моделі інклюзивних уроків фізичного виховання із залученням асистента вчителя,

а також інструменти для оцінювання індивідуального прогресу. В межах шкільної команди підтримки налагоджена співпраця з родинами, фізіотерапевтами та психологами [27].

Німецька сучасна модель інтеграційних спортивних гуртків у школах «Kooperationssport» передбачає залучення до занять в одній групі дітей з різними фізичними можливостями. Особлива увага приділяється соціальній взаємодії, розвитку толерантності та командної співпраці, здійснюється тісна співпраця з параспортивними асоціаціями та тренерами адаптивного спорту [28].

Шкільні стратегії фізичного залучення учнів з особливими освітніми потребами працює в Канаді. З метою реалізації цієї стратегії створено програми з роздільним та інклюзивним навчанням, залежно від потреб учня; застосовуються адаптивні технології, зокрема інвалідні візки для спорту, трекери активності, спеціальні м'ячі; розроблено ресурси для вчителів: платформи з планами уроків, відеоінструкціями, методиками модифікації вправ [29].

В Україні, за підтримки міжнародних донорів, реалізується проєкт «Інклюзія в дії». В межах проєкту працюють ініціативи, спрямовані на розвиток інклюзивної фізичної культури. Зокрема, в освітніх закладах впроваджуються адаптовані програми фізичного виховання для учнів з особливими освітніми потребами. Ці програми передбачають використання візуальних підказок, індивідуалізованих завдань та спеціальних методик, що сприяють залученню всіх учнів до активної участі у фізичній культурі [10].

Висновки. Інклюзивне та адаптивне фізичне виховання в умовах сучасної освітньої системи України постає як складова частина реалізації права кожної дитини на доступ до якісної освіти та фізичної активності. На основі аналізу міжнародного досвіду, законодавчого забезпечення та освітніх практик можна зробити висновок про поступове формування нормативного, педагогічного та організаційного підґрунтя для впровадження принципів інклюзії у сфері фізичної культури.

До позитивних тенденцій слід віднести: нормативну імплементацію положень Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, зокрема статей 24 і 30, у національне законодавство України; розвиток концептуального розмежування і доповнення інклюзивного та адаптивного підходів у фізичному вихованні; наявність законодавчих гарантій рівного доступу до фізичної активності (закони України «Про освіту», «Про фізичну культуру і спорт»); появу методичних рекомендацій і освітніх ресурсів, що розкривають можливості адаптації навчального середовища.

Водночас існує низка системних бар'єрів, що стримують повноцінну реалізацію інклюзивного фізичного виховання. Зокрема, відсутність уніфікованих стандартів адаптивного фізичного виховання з урахуванням універсального дизайну.

Таким чином, реалізація інклюзивного та адаптивного фізичного виховання вимагає подальшого системного дослідження, оновлення методологічної

бази та створення умов для практичної реалізації підходів, що поєднують соціальну справедливість, педагогічну ефективність і фізичну безпеку. Перспективними напрямками наукових розвідок є розробка

національних стандартів адаптивного фізичного виховання, вивчення міждисциплінарних моделей взаємодії, а також аналіз ефективності локальних ініціатив у контексті освітньої інклюзії.

Література:

1. Язловецька О. В. Проблеми розвитку інклюзивної освіти у сфері фізичної культури в Україні. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Випуск 200, С. 171–175.
2. United Nations General Assembly. Sixty-first session. Item 67 (b). Human rights questions: human rights questions, including alternative approaches for improving the effective enjoyment of human rights and fundamental freedoms. URL: <https://surli.cc/igpkhk> (дата звернення: 10.04.2025).
3. Воротинцева О. Реалізація концепції інклюзивної освіти: роль інклюзивно-ресурсних центрів. *Inclusion and Diversit*. 2025. Випуск 5. С. 10–14.
4. Аксьонова О. П. Стратегії інклюзивного фізичного виховання: міжнародний досвід. *Psychological sciences*. 2024. № 32 (225). С. 12–16.
5. Васкан І. Г. Специфіка змісту уроків у системі адаптивної фізичної культури в ЗЗСО. *Олімпійський та паралімпійський спорт*. 2024. Випуск 1. С. 39–42.
6. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (офіційний переклад). URL: <https://surli.li/kvweas> (дата звернення: 15.04.2025).
7. Адаптивне фізичне виховання : навч. посібник / уклад.: Осадченко Т. М., Семенов А. А., Ткаченко В. Т. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с.
8. Загура Ф. Зубрицький Я. Впровадження адаптивної фізичної активності у інклюзивне фізичне виховання здобувачів вищої освіти з інвалідністю. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Том 12, № 8. С. 27–33.
9. Гук. Г., Боднар І. Основні проблеми інклюзивного фізичного виховання дітей з особливими потребами. *Педагогічні науки*. 2022. № 79. С. 7–15.
10. Петрухнов О. Громко Є. Адаптивне фізичне виховання: сутність, принципи, завдання та перспективи розвитку. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення*. 2025. № 2025. С. 177–185.
11. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). URL: <https://surli.lu/zrdguf> (дата звернення: 10.04.2025).
12. A Guide for ensuring inclusion and equity in education. URL: <https://surli.li/vbctai> (дата звернення: 20.04.2025).
13. Quality Physical Education (QPE) Policy Guidelines. URL: <https://surli.li/uapplu> (дата звернення: 20.04.2025).
14. A Resource Pack for Supporting Inclusion and Equity in Education. URL: <https://surli.li/xrajgk> (дата звернення: 20.04.2025).
15. Training Tools for Curriculum Development. URL: <https://surli.li/beqsyu> (дата звернення: 20.04.2025).
16. International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport. URL: <https://surli.li/gkhpgs> (дата звернення: 20.04.2025).
17. WHO Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world. URL: <https://surli.li/lhtned> (дата звернення: 20.04.2025).
18. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. Ст. 380.
19. Про фізичну культуру і спорт : Закон України від 24.12.1993 р. № 3808-XII. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1994. № 14. Ст. 80.
20. Концепція розвитку інклюзивного навчання в Україні. URL: <https://surli.lu/sctsxr> (дата звернення: 15.05.2025).
21. Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти : наказ Міністерство охорони здоров'я України від 25.09.2020 р. № 2205. URL: <https://surli.li/sjewto> (дата звернення: 15.05.2025).
22. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році : лист Міністерства освіти і науки України від 03 вересня 2024 р. № 6/679-24. URL: <https://surli.li/qlhncq> (дата звернення: 15.05.2025).
23. Освіта осіб з особливими потребами. Нормативна база. URL: <https://surli.li/lrlmz> (дата звернення: 15.05.2025).
24. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
25. Unified Physical Education. URL: <https://surli.lu/qbeubs> (дата звернення: 21.05.2025).
26. Jahnukainen M., Hienonen N., Lintuvuori M., Lempinen S. Inclusion in Finland: Myths and realities. In *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling*. Singapore : Springer Nature Singapore, 2023. P. 401–415.
27. Poland country physical activity factsheet 2024. URL: <https://surli.li/edggwa> (дата звернення: 21.05.2025).
28. DSJ. Deutsche Sportjugend. Participation and diversity in sport. URL: <https://surli.lu/xbkbug> (дата звернення: 21.05.2025).
29. Locke M., Fahie K., Zakaria T., Malecki J., Morrison H., Goswell J. Inclusion of Students of All Abilities in School-Based Physical Activity Experiences A Guidebook. Canada : Physical and Health Education, 2023. 48 p.

References:

1. Yazlovetska, O. V. (2022). Problemy rozvytku inkluzyvnoi osvity u sferi fizychnoi kultury v Ukraini [Problems of inclusive education development in the field of physical culture in Ukraine]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, (200), 171–175 [in Ukrainian].
2. United Nations General Assembly. (n.d.). *Human rights questions: human rights questions, including alternative approaches for improving the effective enjoyment of human rights and fundamental freedoms*. Retrieved April 10, 2025, from <https://surli.cc/igpkhk>

3. Vorotyntseva, O. (2025). Realizatsiia kontseptsii inkliuzyvnoi osvity: rol inkliuzyvno-resursnykh tsentriv [Implementation of the concept of inclusive education: the role of inclusive resource centers]. *Inclusion and Diversity*, (5), 10–14 [in Ukrainian].
4. Aksionova, O. P. (2024). Stratehii inkliuzyvnoho fizychnoho vykhovannia: mizhnarodnyi dosvid [Strategies of inclusive physical education: international experience]. *Psychological Sciences*, (32), 12–16 [in Ukrainian].
5. Vaskan, I. H. (2024). Spetsyfika zmistu urokiv u systemi adaptyvnoi fizychnoi kultury v ZZSO [Specifics of lesson content in the system of adaptive physical culture in general secondary education institutions]. *Olimpiiskyi ta paralimpiiskyi sport – Olympic and Paralympic Sport*, (1), 39–42 [in Ukrainian].
6. United Nations. (n.d.). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Retrieved April 15, 2025, from <https://surl.li/kvweas>
7. Osadchenko, T. M., Semenov, A. A., & Tkachenko, V. T. (2014). *Adaptyvne fizyчне vykhovannia: navchalnyi posibnyk* [Adaptive physical education: a textbook]. Uman: VPC «Vizavi» [in Ukrainian].
8. Zahura, F., & Zubrytskyi, Ya. (2024). Vprovadzhennia adaptyvnoi fizychnoi aktyvnosti u inkliuzyvne fizyчне vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity z invalidnistiu [Implementation of adaptive physical activity in inclusive physical education of higher education students with disabilities]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 12(8), 27–33 [in Ukrainian].
9. Huk, H., & Bodnar, I. (2022). Osnovni problemy inkliuzyvnoho fizychnoho vykhovannia ditei z osoblyvymy potrebamy [Main problems of inclusive physical education of children with special needs]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, (79), 7–15 [in Ukrainian].
10. Petrukhnov, O., & Hromko, Ye. (2025). Adaptyvne fizyчне vykhovannia: sutnist, pryntsypy, zavdannia ta perspektyvy rozvytku [Adaptive physical education: essence, principles, tasks, and development prospects]. *Aktualni problemy fizychnoho vykhovannia riznykh verstv naseleennia – Current Issues of Physical Education of Various Population Groups*, (2025), 177–185 [in Ukrainian].
11. United Nations. (n.d.). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Retrieved April 10, 2025, from <https://surl.lu/zrdguf>
12. UNESCO. (n.d.). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Retrieved April 20, 2025, from <https://surl.li/vbctai>
13. UNESCO. (n.d.). *Quality Physical Education (QPE) Policy Guidelines*. Retrieved April 20, 2025, from <https://surl.li/uapplu>
14. UNESCO. (n.d.). *A Resource Pack for Supporting Inclusion and Equity in Education*. Retrieved April 20, 2025, from <https://surl.li/xrajgk>
15. UNESCO. (n.d.). *Training Tools for Curriculum Development*. Retrieved April 20, 2025, from <https://surl.li/beqsyu>
16. UNESCO. (n.d.). *International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*. Retrieved April 20, 2025, from <https://surl.li/gkhpqs>
17. World Health Organization. (n.d.). *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. Retrieved April 20, 2025, from <https://surl.li/lhtned>
18. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). *Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII* [On Education: Law of Ukraine dated September 5, 2017, No. 2145-VIII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (38–39), Art. 380 [in Ukrainian].
19. Verkhovna Rada Ukrainy. (1994). *Pro fizychnu kulturu i sport: Zakon Ukrainy vid 24.12.1993 r. № 3808-XII* [On Physical Culture and Sports: Law of Ukraine dated December 24, 1993, No. 3808-XII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (14), Art. 80 [in Ukrainian].
20. Ministry of Education and Science of Ukraine. (n.d.). *Kontseptsiiia rozvytku inkliuzyvnoho navchannia v Ukraini* [Concept of Inclusive Education Development in Ukraine]. Retrieved May 15, 2025, from <https://surl.lu/sctsxp>
21. Ministry of Health of Ukraine. (2020). *Pro zatverdzhennia Sanitarnoho rehlementu dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: nakaz vid 25.09.2020 r. № 2205* [On Approval of the Sanitary Regulation for General Secondary Education Institutions: Order dated September 25, 2020, No. 2205]. Retrieved May 15, 2025, from <https://surl.li/sjewto>
22. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). *Pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu osib z osoblyvymy osvitnimi potrebamy u 2024/2025 navchalnomu rotsi: lyst vid 03.09.2024 r. № 6/679-24* [On the Organization of the Educational Process for Persons with Special Educational Needs in the 2024/2025 Academic Year: Letter dated September 3, 2024, No. 6/679-24]. Retrieved May 15, 2025, from <https://surl.li/qlhncq>
23. Ministry of Education and Science of Ukraine. (n.d.). *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy. Normatyvna baza* [Education of Persons with Special Needs. Regulatory Framework]. Retrieved May 15, 2025, from <https://surl.li/lrlmz>
24. Kolupaeva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimi potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Teaching Children with Special Educational Needs in an Inclusive Environment: Educational and Methodical Manual]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
25. Special Olympics. (n.d.). *Unified Physical Education*. Retrieved May 21, 2025, from <https://surl.lu/qbeubs>
26. Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M., & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and realities. In *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling* (pp. 401–415). Singapore: Springer Nature Singapore.
27. World Health Organization. (2024). *Poland country physical activity factsheet 2024*. Retrieved May 21, 2025, from <https://surl.li/edggwa>
28. Deutsche Sportjugend. (n.d.). *Participation and diversity in sport*. Retrieved May 21, 2025, from <https://surl.lu/xbkbug>
29. Locke, M., Fahie, K., Zakaria, T., Malecki, J., Morrison, H., & Goswell, J. (2023). *Inclusion of Students of All Abilities in School-Based Physical Activity Experiences: A Guidebook*. Canada: Physical and Health Education.

ОСОБЛИВОСТІ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ І БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Прядко Любов Олексіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0002-7168-4601

У статті представлені результати дослідження партнерської взаємодії асистента вчителя і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. У ході дослідження встановлено, що партнерська взаємодія між асистентом вчителя і батьками дітей з ООП розглядається як форма соціальної взаємодії, яка будується на принципах рівноправності і автономності суб'єктів, їх взаємній відповідальності. Авторкою було досліджено питання змін у професійній діяльності асистента вчителя у період воєнного стану, актуальні проблеми професійної діяльності партнерської взаємодії асистентів вчителя і батьків, зміни у вимогливості батьків дітей з ООП до асистента вчителя. Виявлено, що стовідсотково відбулися значні зміни у професійній діяльності асистентів вчителів, оскільки всі опинилися в складних кризових умовах. Актуальними проблемами професійної діяльності партнерської взаємодії асистента вчителя з батьками дітей з ООП було визначено: методичний і технічний супровід дистанційного навчання; зосередження професійної уваги асистента вчителя на психологічній підтримці дітей з ООП та їх батьків; наявність «занадто начитаних» батьків дітей з ООП та завищені очікування від розвитку власних дітей; необхідність підвищення системи комунікації з батьками дітей з ООП, наявність у батьків «власного погляду» на навчання і виховання дітей з ООП, необхідність суворого контролю за батьками дітей з ООП, які самі мають особливі освітні потреби; консультування батьків дітей з ООП стосовно залежності їх дітей від гаджетів; специфіка роботи з внутрішньо переміщеними батьками дітей з ООП. Доведено, що переважна більшість батьків стали набагато вимогливішими до асистентів вчителів, менша частина батьків взагалі втратили інтерес до навчання, а деякі батьки втомилися від дітей своїх і хотіли б їх віддати до школи.

Ключові слова: асистенти вчителів, діти з особливими освітніми потребами, заклад загальної середньої освіти, нова українська школа партнерська взаємодія.

Pryadko Lyubov. Features of partnership interaction between teacher's assistant and parents of children with special educational needs in the terms of martial law

The article presents the results of study of partnership interaction between teacher's assistant and parents of children with special educational needs in terms of martial law. The study established that partnership interaction between teacher's assistant and parents of children with special educational needs is considered as a form of social interaction, which is built on the principles of equality and autonomy of its subjects, their mutual responsibility. The author investigated the issues of changes in professional activity of teacher's assistant during the martial law period, current problems of professional activity of partnership interaction of teacher's assistants and parents, changes in demands of parents of children with special educational needs on the teacher's assistant. It was found that significant changes in professional activity of teacher's assistants have completely occurred, since everyone found themselves in difficult crisis conditions. The following was identified as current problems of the professional activity of partnership interaction of teacher's assistant and parents of children with special educational needs: methodological and technical support of distance learning; focusing the professional attention of teacher's assistant on psychological support of children with special educational needs and their parents; the presence of 'overly well-read' parents of children with special educational needs and inflated expectations of development of their own children; the need to improve the communication system with parents of children with special educational needs, the presence of parents of 'their own view' on education and upbringing of their children with special educational needs, the need for strict control over parents of children with special educational needs who have special educational needs themselves; counseling parents of children with special needs regarding their children's addiction to gadgets; specifics of working with internally displaced parents of children with special needs. It has been proven that the vast majority of parents have become much more demanding of teacher assistants, a smaller part of parents have lost interest in learning altogether, and some parents are tired of their children and would like to send them to school.

Key words: teacher's assistants, children with special educational needs, secondary education institution, New Ukrainian school, partnership.

Вступ. Військовий час ставить нові виклики для всієї наукової спільноти та батьків дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП). За таких умов зростає роль учителя, і саме від його вміння ефективно спілкуватися та взаємодіяти з учнями залежить як успішність навчання, так і адаптація підростаючого покоління до сучасних викликів.

Сучасні освітні заклади здійснюють заходи щодо психологічної підтримки, національно-патріотичного виховання, мотивації, злагодженості та ефективності всіх учасників освітнього процесу. Батьки повинні намагатися зберігати рівновагу, контролювати свої реакції та дії та не показувати дитині з ООП свої емоційні переживання та страхи. У будь-якій ситуації

батькам необхідно привести себе в дуже стабільний психологічний стан, який обов'язково допоможе зберегти ментальне здоров'я дитини. В умовах воєнного стану стрес, криза, нестабільність суттєво змінюють ефективність навчального процесу [1, с. 8].

Спільна взаємодія між учасниками освітнього процесу сприяє створенню якісного освітнього середовища, яке забезпечує розвиток кожного залученого учасника.

Безперервний розвиток дитини можливий лише тоді, коли вчителі, асистенти вчителів та батьки працюють разом як партнери. Учителі повинні бути готові адаптуватися до сучасних обставин і оволодіти новими методами та підходами до роботи з учнями. В умовах воєнного стану це передбачає гнучкість у плануванні, організації та проведенні занять, готовність надати психологічну підтримку дітям, колегам і батькам [2].

Вони мають сприяти розвитку комунікативних навичок учнів, що допоможе їм краще адаптуватися до нових ситуацій і конструктивно взаємодіяти з іншими. Через воєнний стан традиційна освіта може бути незручною або недоступною. Від спільної роботи батьків і вчителів виграють усі сторони навчального процесу. Батьки беруть активну участь у житті своїх дітей, тому вони починають краще їх розуміти та налагоджувати стосунки.

Особливу роль у цій ситуації відіграє професійна діяльність асистентів вчителів, які є посередниками між дитиною з ООП і дітьми з нормотиповим розвитком та вчителем. Асистенти вчителів можуть допомогти в організації та проведенні різних заходів: читання книжок, слухання дитячих розповідей, допомога дітям у виконанні різних видів творчої роботи, виконання практичних робіт за алгоритмами тощо. Дітям дуже подобається бачити своїх батьків у ролі вчителів та помічників, і це ще один приклад того, як дорослі ставляться до інших дітей.

Під час спілкування з батьками асистенти вчителів дізнаються більше про дитину з ООП, її специфіку, унікальність сімейного виховання, середовище її виховання та розвитку.

Отже, важливо зазначити, що партнерська взаємодія учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану є найактуальнішою проблемою нашого суспільства.

Матеріали та методи. Для розв'язання поставлених завдань використано методи: теоретичний – для вивчення й аналізу науково-методичної літератури щодо визначення актуальних питань партнерської взаємодії асистентів вчителів закладу загальної середньої освіти і батьків дітей з ООП; емпіричний – опитування асистентів вчителів закладу загальної середньої освіти і батьків дітей з ООП в Сумському інституті післядипломної освіти.

Результати дослідження. Положення про партнерство виражають загальноновизнану концепцію прав людини, яка базується на двох ключових цінностях – людській гідності та рівності. Ці пріоритети є ключовими для концепції «Нова українська школа» [3, с.9].

Нова українська школа визначила основні завдання педагогіки партнерства:

1) подолання інертного мислення,

2) перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу.

Дитиноцентризм як особистісно орієнтована модель навчання та виховання передбачає стимулювання активності дітей у корекційно-освітньому процесі, орієнтацію на їхні інтереси та переживання, забезпечення свободи і прав дитини. Забезпечує морально-психологічний комфорт дитини з урахуванням її вікових та особистісних особливостей у всіх проявах її діяльності [3, с. 14].

Поняття «партнерська взаємодія» розглядається як форма соціальної взаємодії, в основі якої лежать принципи рівноправності та автономії суб'єктів, їх взаємної відповідальності:

- взаємозв'язок суб'єктів і вплив питань на вирішення актуальних проблем;
- взаємодія, спрямована на коригування рішень, цілей, дій і поведінки суб'єктів;
- толерантне ставлення учасників до ситуації партнера;
- рівність сторін у виборі шляхів вирішення питань;
- добровільне визнання партнерських відносин та рівня залучення до спільної діяльності;
- реалізація обраних партнерами цілей, шляхів, методів, інструментів на основі згоди, доброї волі, довіри, рівності тощо;
- взаємовигідні інтереси сторін, повага та врахування інтересів одна одної, оскільки вирішальним є взаємна корисність;
- спільна взаємна відповідальність за дії, виконання поставлених завдань, прийняті індивідуальні обов'язки, досягнуті результати.

З метою визначення особливостей партнерської взаємодії асистентів вчителів і батьків дітей з ООП в умовах воєнного стану лабораторією інклюзивного та інтегрованого навчання Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти було проведено опитування серед асистентів вчителів закладів загальної середньої освіти Сумської області.

У дослідженні взяли участь 150 асистентів вчителів міста Суми та Сумської області. Оскільки одним із напрямів партнерської взаємодії учасників освітнього процесу є залучення до освітнього процесу особисто батьків дітей з ООП, фокусом нашого дослідження стали актуальні проблеми партнерської взаємодії з батьками асистентів вчителів у воєнний час. Практика доводить, що сучасних батьків не цікавлять нудні зустрічі в класі, а більше вони переймаються майбутніми можливостями розвитку власних дітей. Для реалізації цієї потреби асистенти вчителів повинні використовувати технології залучення батьків до освітнього процесу.

Багато сучасних батьків працюють у багатьох ролях: помічники, експерти, порадики, організатори заходів. Це дає їм можливість проводити час з вчителями, асистентами вчителів, ставити запитання, спостерігати за успіхами власної дитини, особисто переживати труднощі співпраці.

З метою визначення проблем партнерської взаємодії асистентів вчителів і батьків дітей з ООП респондентам були поставлені такі питання:

1) Чи відбулися зміни у діяльності асистента вчителя у період воєнного стану?

2) Які актуальні проблеми професійної діяльності партнерської взаємодії Ви можете відзначити?

3) Які зміни у вимогливості батьків дітей з ООП до асистента Ви можете відзначити?

Перейдемо до висвітлення отриманих даних дослідження.

Стосовно змін партнерської взаємодії асистента вчителя та батьків під час воєнного стану ми отримали наступні відповіді: всі респонденти (100%) зазначили, що відбулися значні зміни, оскільки всі опинилися в складних кризових умовах. Підтвердженням цього є наявність таких відповідей: «батьки часто перебувають у стресі, мають фінансові чи емоційні труднощі, а інколи навіть змушені були виїхати з дому, а тому їм важче приділяти увагу дітям і співпрацювати зі школою чи спеціалістами»; «асистенти вчителів стали не просто помічниками у навчанні чи вихованні, а ще й підтримкою для сімей»; «часто треба допомагати батькам розібратися, як зберегти психологічний спокій у родині, як підтримати дитину під час обстрілів чи переїзду, або навіть як організувати дистанційне навчання, якщо школа працює онлайн»; «асистенти вчителів стали більше спілкуватись, давати поради і часто виступають як «посередники» між школою та родиною, щоб всі могли працювати разом навіть у таких непростих умовах».

Відповідно актуальних проблем професійної діяльності партнерської взаємодії асистента вчителя ми отримали досить поліморфні відповіді:

1) методичний і технічний супровід дистанційного навчання (75%);

2) зосередження професійної уваги асистента вчителя на психологічній підтримці дітей з ООП та їх батьків (56%);

3) наявність «занадто начитаних» батьків дітей з ООП та завищені очікування від розвитку власних дітей (17%);

4) необхідність підвищення системи комунікації з батьками дітей з ООП, які не завжди є адекватними (16%);

5) наявність у батьків «власного погляду» на навчання і виховання дітей з ООП, який не співпадає з професійним поглядом асистента вчителя (15%);

6) необхідність суворого контролю за батьками дітей з ООП, які самі мають особливі освітні потреби (13%);

7) консультивання батьків дітей з ООП стосовно залежності їх дітей від гаджетів (11%);

8) специфіка роботи з внутрішньо переміщеними батьками дітей з ООП (10%).

Отримані результати наштовхують нас на думку, що виходом із кризової ситуації, що склалася є партнерська взаємодія з батьками, що заснована на засадах добровільності, рівності, порозуміння та взаємодопомоги.

Батьки дітей з ООП є партнерами, а не об'єктами взаємодії. Їхні позиції, думки та вибір у питаннях освіти та виховання дітей необхідно розуміти та брати до уваги.

Навчальні стосунки з батьками дітей з особливими потребами мають ґрунтуватися на глибокій повазі, відповідальності та усвідомленні громадянського обов'язку.

Дуже специфічними, на наш погляд, відбулися зміни у вимогливості батьків дітей з ООП до асистента вчителя.

Переважає більшість батьків стали набагато вимогливішими до асистентів вчителів (48%). Про це свідчить наявність таких відповідей: «вони хочуть, щоб їхніх дітей добре навчали і виховували», «чекають, що це зробить школа чи інші фахівці, а не вони самі»; «батьки мають багато інформації з інтернету і часто вірять у все підряд, навіть у сумнівні поради, що ускладнює співпрацю»; «надто опікуються дітьми, а через це важко знайти спільну мову і допомогти дитині з ООП».

Батьки взагалі втратили інтерес до навчання, ігнорують виконання домашніх завдань дітьми, посиляючись на те, що найголовніше – здоров'я та життя дитини, її безпека (34%). Асистенти вчителя відзначають, «батьки не звертають уваги на навчання»; «не контролюють вихід дитини на навчання он-лайн».

Батьки дітей з ООП «втомилися від дітей своїх і хотіли б їх віддати до школи» 18%.

Узагальнимо отримані результати дослідження партнерської взаємодії асистента вчителя з батьками:

1. Різноманітність ставлення батьків дітей з ООП до навчання та виховання (49%).

2. Слабка комунікація між закладом і батьками (21%).

3. Занадто прискіпливий контроль з боку батьків до діяльності асистента вчителя (17%).

4. Нечітка регламентованість батьківських повноважень в організації освітнього процесу (13%).

Висновки. Навчання дітей у умовах воєнного стану забезпечується ціною надлюдської фізичної та розумової праці вчителів, асистентів вихователів, дітей ООП, їхніх батьків та всіх, хто забезпечує освітнє середовище. Асистент вчителя у сучасних умовах має бути другом, радником, а родина комфортним середовищем для побудови освітньої траєкторії такої дитини. Запорукою продуктивного стилю спілкування асистента вчителя є його увага до дитини з ООП, ентузіазм у своїй роботі, професійне володіння організаційними прийомами та стабільність у стосунках. Партнерська взаємодія спрямована на підтримку навчання студентів, розвиток їхньої мотивації та інтересу до знань, а також формування стійких навичок. Нові методи та технології створюють можливості для участі родини та інших учасників у навчально-виховному процесі, підвищують його ефективність, створюють психологічно комфортне освітнє середовище.

Література:

1. Барчій М. С. Воронова О. Ю. Партнерська педагогічна взаємодія в умовах воєнного стану. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*, випуск 2, 2024. С. 5-8.
2. Деркачук О. С. Борщ Е.В. Допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, Вип. 3, 2023. С. 73-78.
3. Ковальчук В.А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.
4. Якщо батьки – партнери. Сучасні форми роботи з батьками першокласників / авт.-упоряд. І. В. Оніщенко. Х. : Вид. група «Основа», 2019. 141 с. (Серія «Нова українська школа»).

References:

1. Barchii M. S., Voronova O. Yu. (2024) Partnerska pedahohichna vzaiemodiia v umovakh voiennoho stanu. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriiia Psykholohiia*, Vypusk 2. pp. 5-8 [in Ukrainian].
2. Derkachuk O. S. Borshch E.V. (2023) Dopomoha batkam ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy v umovakh voiennoho stanu. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriiia «Pedahohika. Psykholohiia»*, Vyp. 3. pp.73-78 [in Ukrainian].
3. Kovalchuk V.A. (2023) Pedahohika partnerstva u profesiinii diialnosti vchytelia: navch. posib. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU pp. 100 [in Ukrainian].
4. Yakshcho batky – partnery (2019) Suchasni formy roboty z batkamy pershoklasnykiv / avt.-uporiad. I. V. Onishchenko. Kh. : Vyd. hrupa «Osnova» 141 p. [in Ukrainian].

НОТАТКИ

Наукове видання

INCLUSION AND DIVERSITY

Науковий журнал

Випуск 6, 2025

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Підписано до друку: 24.06.2025 р.
Формат 60х84/8. Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 6,04.
Замов. № 0825/642. 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
Е-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.