

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

# INCLUSION AND DIVERSITY

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 7, 2026



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2026

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 № 8 від 30.03.2026 р.)

**Головний редактор:**

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

**Члени редакційної колегії:**

**Бондаренко Ю. А.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Україна

**Дегтяренко Т. М.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Україна

**Косенко Ю. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти,  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Україна

**Миронова С. П.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Кам'янець-Подільський  
національний університет імені Івана Огієнка, Україна

**Пахомова Н. Г.** – доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту спеціальної та  
інклюзивної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Україна

**Супрун Д. М.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,  
Національний університет біоресурсів і природокористування України, Україна

**Чеботарьова О. В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порушень інтелектуального розвитку,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Україна

**Нітца Давідовіч (Nitza Davidovich)** – доктор педагогічних наук, професор, Аріельський університет, Ізраїль  
**Мірея Каналс-Ботінес (Mireia Canals-Botines)** – доктор філософії, Університет Вік – Центрального університету  
Каталонії, Іспанія

**Шарі Леа Вілсон (Shari Lea Wilson)** – доктор, Університет штату Вісконсін, Сполучені Штати Америки

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

<b>Богомаз Крістіна Сергіївна</b> СТАН СФОРМОВАНOSTI КУЛЬТУРИ БАТЬКІВСТВА У СІМ'ЯХ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	5
<b>Брушневська Ірина Миколаївна</b> ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ЛОГОПЕДИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	9
<b>Галецька Юлія Вячеславівна, Юрша Дарія Степанівна</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПАЛЬЦЕВОГО ТА КИСТЬОВОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ 4-5 РОКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	14
<b>Колишкін Олександр Володимирович</b> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРИКИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	19
<b>Мартинчук Олена Валеріївна, Ганевіч Софі Марі, Салюк Світлана Іванівна</b> КОМПЕТЕНТНІСТЬ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ SMART-ЦІЛЕЙ РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ОСВІТНИМИ ТРУДНОЦЬМИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	27
<b>Михальська Світлана Анатоліївна, Гаман Алла Миколаївна, Помирляну Олексій Тодорович</b> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ...	32
<b>Ніколенко Людмила Миколаївна</b> ФУНКЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	36
<b>Odyuchenko Larysa Kostiantynivna, Kosenko Yurii Mykolayovych, Skyba Tetiana Yuriiivna</b> TEACHING AND UPBRINGING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES THROUGH SCHOOL LOCAL HISTORY STUDIES.....	41
<b>Павлишина Наталія Борисівна</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	47
<b>Піддубна Оксана Михайлівна, Куниця Гліб Вікторович, Кирилук Дар'я Миколаївна</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО, ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ТА КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА.....	51
<b>Прядко Любов Олексіївна</b> АКТУАЛЬНІ ТРУДНОЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	55
<b>Савінова Наталія Володимирівна, Нездатна Анастасія Юрївна</b> ДІАЛОГІЧНА АКТИВНІСТЬ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	59
<b>Сулаєва Наталія Вікторівна, Пахомова Наталія Георгіївна</b> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ..	63
<b>Трояновська Марія Миколаївна</b> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ.....	71
<b>Фенко Марія Ярославівна, Симчукевич Юрій Васильович</b> ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ПЕРІОД ДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	75
<b>Шершньова Олена Володимирівна</b> АНАЛІТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВИКЛИКИ .....	81

# CONTENT

<b>Bohomaz Kristina</b> THE STATE OF FORMATION OF PARENTING CULTURE IN FAMILIES RAISING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS AT THE ASCERTAINING STAGE OF THE STUDY.....	5
<b>Brushnevskaya Iryna</b> Formation of basic speech therapy competencies of future special education specialists.....	9
<b>Haletska Yuliya, Yursha Daria</b> Features of the development of finger and hand praxis in children 4–5 years old with speech disorders.....	14
<b>Kolyshkin Oleksandr</b> Contemporary approaches to the development of psychomotor skills in children with intellectual disabilities through adaptive physical education.....	19
<b>Martynchuk Olena, Ganevitch Sophie, Saliuk Svitlana</b> Evaluating the competence of the psychological and pedagogical support team in formulating smart goals for children with special education needs: results of an empirical study.....	27
<b>Mykhalska Svitlana, Haman Alla, Pomyrlianu Oleksii</b> Ways of developing life skills in students with intellectual disabilities.....	32
<b>Nikolenko Liudmyla</b> Functions of inclusive organisational culture in higher education institutions.....	36
<b>Odynchenko Larysa Kostiantynivna, Kosenko Yurii Mykolayovych, Skyba Tetiana Yuriivna</b> Teaching and upbringing of students with intellectual disabilities through school local history studies.....	41
<b>Pavlyshyna Nataliia</b> Pedagogical conditions for forming mathematical competence of children with special educational needs in the conditions of inclusive learning.....	47
<b>Piddubna Oksana, Maksymchuk Anatolii, Kynytsia Hlib, Kyryliuk Daria</b> Implementation of Inclusive, Health-Preserving, and Communicative Components in the Process of Teaching Practice of Future Art Teachers.....	51
<b>Pryadko Lyubov</b> Current difficulties of the professional activity of a teacher's assistant in implementing the state standard of basic secondary education.....	55
<b>Savinova Nataliia, Nezdarna Anastasiia</b> Dialogical activity in children with severe speech disorders.....	59
<b>Sulaieva Nataliia, Pakhomova Nataliia</b> Training art teachers to work in an inclusive educational environment.....	63
<b>Troianovska Mariia</b> Features of the emotional and volitional sphere in schoolchildren with hearing impairments .....	71
<b>Fenko Mariia, Symchukevych Yuriij</b> Legal protection of children with special educational needs during martial law in a preschool education institution.....	75
<b>Shershneva Olena</b> Analysis of the implementation of inclusive education in Ukraine: trends and challenges.....	81

## СТАН СФОРМОВАНOSTI КУЛЬТУРИ БАТЬКІВСТВА У СІМ'ЯХ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Богомаз Крістіна Сергіївна,  
аспірантка 4-го курсу навчання

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка  
ORCID ID: 0009-0000-9270-1071

У статті представлені результати дослідження стану сформованості культури батьківства в сім'ях, які виховують дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру. Вони є відображенням констатувального етапу експерименту, спрямованого на визначення змісту і методів формування культури батьківства. Авторкою було досліджено стан сформованості кожного критерію культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС: когнітивного, комунікативного, емоційно-ціннісного та поведінкового. З'ясовано, що високий рівень когнітивного компоненту мають 20% респондентів ЕГ та 22% КГ, середній – 65% ЕГ та 60% КГ, низький – 15% респондентів ЕГ та 18% КГ. Високий рівень сформованості комунікативного компоненту культури батьківства мають 19% респондентів ЕГ та 20% КГ, на середньому перебувають 65% респондентів ЕГ та 63% КГ, на низькому – 16% ЕГ та 17% КГ. Високий рівень сформованості емоційно-ціннісного компоненту культури батьківства мають 35% респондентів ЕГ та 36% КГ, середнього рівня досягло 65% ЕГ та 63% КГ, на низькому рівні перебуває 1% учасників експерименту ЕГ та 2% КГ. Високий рівень сформованості поведінкового компоненту притаманний 15% ЕГ та 16% КГ, середній рівень мають 55% батьків ЕГ і відповідно 56% КГ, на низькому рівні знаходяться 30% респондентів ЕГ та 28% КГ. Узагальнено, що високий рівень сформованості культури батьківства мають 22% ЕГ та 24% КГ, середній рівень притаманний 62% ЕГ і 60% КГ, на низькому рівні перебувають 16% батьків ЕГ та КГ. Установлено, що основна увага має приділятися формуванню уміння взаємодії з невербальною дитиною, подоланню аутизації батьків, формуванню вмінь у батьків здійснювати профілактику небажаної поведінки та успішно долати її прояви, бути чутливими до проблем дитини, але не забувати і про себе, бути морально стійкими.

**Ключові слова:** діти з розладами аутистичного спектру, культура батьківства, молодший шкільний вік, рівні сформованості.

### **Bohomaz Kristina. The state of formation of parenting culture in families raising children with autism spectrum disorders at the ascertaining stage of the study**

The article presents the results of a study on the state of formation of parenting culture in families raising primary school children with autism spectrum disorders (ASD). These results reflect the ascertaining stage of the experiment, aimed at determining the content and methods for forming parenting culture. The author investigated the state of formation of each criterion of parenting culture in families raising children with ASD: cognitive, communicative, emotional-value, and behavioral. The study revealed the following data regarding the levels of the cognitive component: 20% of respondents in the experimental group (EG) and 22% in the control group (CG) have a high level; 65% in the EG and 60% in the CG have a medium level; and 15% in the EG and 18% in the CG have a low level. Regarding the communicative component, a high level of formation was observed in 19% of EG respondents and 20% of CG; a medium level in 65% of EG and 63% of CG; and a low level in 16% of EG and 17% of CG. For the emotional-value component, 35% of EG respondents and 36% of CG reached a high level; 65% of EG and 63% of CG reached a medium level; while 1% of EG participants and 2% of CG remained at a low level. The behavioral component showed a high level of formation in 15% of EG and 16% of CG; a medium level in 55% of EG and 56% of CG; and a low level in 30% of EG and 28% of CG respondents. In summary, a high level of parenting culture formation was found in 22% of the EG and 24% of the CG; a medium level was characteristic of 62% of the EG and 60% of the CG; and 16% of parents in both the EG and CG were at a low level. It was established that primary attention should be paid to developing skills for interacting with non-verbal children, overcoming parental autization, and forming the ability to prevent and successfully manage undesirable behavior. Furthermore, parents need to develop sensitivity to the child's problems while maintaining self-care and moral resilience.

**Key words:** children with autism spectrum disorders, parenting culture, primary school age, levels of formation.

**Вступ.** Сімейна освіта завжди є найбільш актуальною. Сім'я активно бере участь у передачі, накопиченні та перенесенні необхідних навичок і здібностей майбутнім поколінням. Для повноцінного функціонування сім'ї, потрібно поважати, любити, розуміти, приймати та підтримувати одне одного. Успіх сімейного виховання залежить від рівня сформованості культури батьківства.

Сучасне батьківство визначається на основі накопичених даних про пряму роль батьківських моделей поведінки в соціальному, емоційному та інтелектуаль-

ному розвитку дітей. Однак, батьківство не є незалежною змінною, яка пояснює повний розвиток дитини. Суб'єктивність дитини, її ідентичність та унікальність, її активність та здатність створювати обмеження та виходити за межі загальноприйнятих установок визначають унікальність дитини.

Цей аспект важливий для розуміння того, яким знанням слід надавати пріоритет у виховній роботі з батьками та їхньої готовності сприймати суб'єктивність дитини як свою перевагу. Це підкреслює важливість

знання психології особистості, механізмів формування ставлення та реакцій на події зовнішнього світу. Це все стосується родин, які виховують нейротипових дітей.

Формування культури батьківства у сім'ях, які виховують дитину з розладами аутистичного спектру (далі РАС) полягає у врахуванні специфіки функціонування таких сімей. Але такі сім'ї змушені стикатися з серйозними подіями через вимушені обставини, травму, відторгнення, біль, почуття провини, гнів і сором. Окрім звичайних проблем будь-якої нейротипової сім'ї підтримки, такі сім'ї стикаються з повсякденними проблемами годування особливої дитини, організації повсякденного життя, здатності стати автономними в майбутньому або ж залишення на самоті за відсутності соціалізації.

Дослідниця С. Давоян визначає такі характеристики батьків, які виховують дітей з розладом аутистичного спектру (РАС): тривожність особистості, депресія, невротизм, психоз, аутичні риси та систематизація. Згадані характеристики залежатимуть від генетики та впливу навколишнього середо. Обставини аутизму можуть бути соціальними, сімейними та психологічними. Порушення взаємодії між батьками та дитиною може призвести до аутизму у дитини та вплинути на його виникнення у батьків. Щоб запобігти цьому, необхідно працювати над формуванням культури батьківства.

**Матеріали та методи.** Для розв'язання поставлених завдань використано методи: теоретичний – для вивчення й аналізу науково-методичної літератури щодо визначення актуальних питань культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС; емпіричний – опитування батьків які виховують дітей з РАС молодшого шкільного віку.

**Результати дослідження.** Культуру батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС ми розглядаємо як складову загальної культури особистості батьків, що реалізується через комплекс знань, умінь та навичок, що слугують інструментом соціалізації дитини з РАС в умовах сім'ї.

Поняття «культура батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС представлена когнітивним, комунікативним, емоційно-ціннісним та поведінковим компонентами.

Висвітлені результати дослідження є відображенням констатувального етапу експерименту, спрямованого на визначення змісту і методів формування культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС молодшого шкільного віку.

Дослідження базувалося на гіпотезі про те, що організація роботи з батьками в закладі загальної середньої освіти та інклюзивному-ресурсному центрі підвищує ефективність сімейного виховання завдяки його широкому впливу на когнітивний, комунікативний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти у батьків дітей з розладами аутистичного спектру (РАС).

Діагностичним інструментарієм констатувального етапу став опитувальник для батьків розроблений нами на основі узагальнення теоретичних джерел.

Когнітивний компонент формування культури батьківства в сім'ях, які виховують дітей з РАС, визначає

знання, сприйняття та розуміння батьками специфічних процесів розвитку такої дитини, що може ефективно впливати на її інтелектуальний, соціальний та емоційний розвиток [1].

Ми пропонували респондентам опитувальник, який стосувався з'ясування знань батьків про детермінанти розвитку власної дитини, риси особистості та темперамент; специфіки взаємодії із зовнішнім світом; параметрів та показників дітей молодшого шкільного віку, а також розвитку можливостей дітей з РАС. Узагальнені результати вивчення когнітивного компоненту представлено у вигляді таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

**Діагностика стану сформованості когнітивного компоненту культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС на констатувальному етапі дослідження**

№	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
1	Високий	20	20	22	22
2	Середній	65	65	60	60
3	Низький	15	15	18	18
Всього		100	100	100	100

*Джерело: власні емпіричні дані.*

Високий рівень когнітивного компоненту сформованості культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС (20% респондентів досліджуваних експериментальної групи та 22% контрольної групи) свідчить про наявність у батьків окресленої категорії дітей повних та глибоких знань детермінант розвитку дітей з РАС (особливих здібностей, аутистичних рис, таких як кружляння, стимінг, ехолалія, польова поведінка), індивідуальних особливостей дитини та унікальності взаємодії з навколишнім світом. Батьки мають гарно розвинені можливості розуміння та інтерпретації параметрів і показників розвитку дітей молодшого шкільного віку та можливостей власних дітей (навичок самообслуговування, соціальної адаптації, комунікації з оточуючим), правильно реагують на зміни в поведінці та потребах дітей з РАС.

Середній рівень когнітивного компоненту сформованості культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС (65% респондентів експериментальної групи та 60% контрольної групи) притаманний для батьків, які не мають повних систематичних знань про детермінанти розвитку, індивідуальні особливості дитини та специфіку взаємодії з навколишнім світом. Батьки мають не повністю розвинені можливості розуміння та інтерпретації параметрів і показників розвитку дітей молодшого шкільного віку з РАС, частково правильно реагують на зміни в поведінці та потребах дитини з ООП.

Низький рівень когнітивного компоненту сформованості культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС (15% респондентів експериментальної групи та 18% контрольної групи) відображають батьків, яким

бракує знань про детермінанти розвитку, індивідуальні особливості дитини та специфіку взаємодії з навколишнім світом, нерозумінням параметрів і показників конкретної фази та розвитку можливостей у відповідь на зміни в поведінці та потребах.

Комунікативний компонент сформованості культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС включає здатність батьків ефективно спілкуватися зі своєю дитиною, передавати інформацію, розуміти потреби дитини, будувати довірливі стосунки та вирішувати конфлікти за допомогою мови, жестів та емоцій, щоб забезпечити не лише фізичний, а й психологічний та емоційний розвиток.

Узагальнені результати вивчення комунікативного компоненту представлено у таблиці (табл. 3).

Таблиця 3

**Діагностика стану сформованості емоційно-ціннісного компонента культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС констатувальному етапі дослідження**

№	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
1	Високий	19	19	20	20
2	Середній	65	65	63	63
3	Низький	16	16	17	17
Всього		100	100	100	100

*Джерело: власні емпіричні дані.*

Високий рівень сформованості комунікативного компоненту культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС (19% респондентів експериментальної групи та 20% контрольної групи) свідчить про наявність у батьків абсолютних навичок спілкування та розуміння один одного, не зважаючи на те, що більшість дітей з РАС є невербальними.

Середній рівень комунікативного компоненту сформованості культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС (65% респондентів експериментальної групи та 63% контрольної групи) характерний для батьків, які проявляють часткову здатність спілкуватися зі своїми дітьми та слухати і чути одне одного.

Низький рівень комунікативного компоненту сформованості культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС (16% респондентів експериментальної групи та 17% контрольної групи) відображають нездатність батьків, які виховують дітей з РАС спілкуватися зі своїми дітьми та слухати одне одного.

Отже, як не прикро, але ми констатуємо наявність низького рівня сформованості культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС. Це можна пояснити тим, що батькам дуже важко було визначити тип вербальної поведінки, а також наявності двох протилежних відповідей в одній анкеті: «вступає в контакт» та «уникає контакту», також батькам дуже важко комунікувати з власними дітьми під час проявів стимулунгу.

Емоційно-ціннісний компонент культури батьківства включає створення та підтримку здорового емо-

ційного середовища в сім'ї, яка пережила крах надій та очікувань. Це забезпечує дитині з РАС відчуття комфорту, прийняття та любові незалежно від успіхів чи досягнень у будь-якій сфері діяльності [3].

Одержані результати свідчать, що наявність високого рівня сформованості емоційно-ціннісного компоненту культури батьківства мають (35% респондентів експериментальної групи та 36% контрольної групи) свідчить про те, що батьки виявляють чутливість до психологічних та соціальних потреб дитини, підтримують тісний емоційний зв'язок з дітьми. Переважна більшість респондентів (65% респондентів експериментальної групи та 63% контрольної групи) мають середній рівень сформованості окресленого компоненту культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС. Для таких батьків характерним є те, що вони не завжди чутливі до психологічних та соціальних потреб дитини, не мають з ними тісного емоційного зв'язку. Не дивлячись на наявність значних відсотків високого та середнього рівнів сформованості культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС, все ж таки спостерігаємо малий відсоток респондентів з низьким рівнем (1% респондентів експериментальної групи та 2% контрольної групи). Ці батьки є нечутливими до психологічних та соціальних потреб дитини, не мають тісного емоційного зв'язку зі своїми дітьми.

Таким чином, отримані дані свідчать про необхідність визначення системи формування культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС.

Поведінковий компонент культури батьківства розкриває конкретні дії, стилі виховання, методи взаємодії з дитиною, що демонструють батьківські установки та цінності: послідовність у правилах, використання винагород і покарань, активна участь у житті дитини, що формує її поведінку та розвиток. Батьки зосереджуються на розвитку соціально прийнятної поведінки у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) та придушенні небажаної поведінки [4].

Рівень сформованості зазначеного критерію узагальнює такий важливий феномен, як поведінка батьків дітей з РАС під час маніфестації розладу. Дані щодо його сформованості представлено у таблиці (табл. 4).

Високий рівень сформованості поведінкового компоненту культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС притаманний 15% респондентів експери-

Таблиця 4

**Діагностика стану сформованості поведінкового критерію культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС на констатувальному етапі дослідження**

№	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
1	Високий	15	15	16	16
2	Середній	55	55	56	56
3	Низький	30	30	28	28
Всього		100	100	100	100

*Джерело: власні емпіричні дані.*

ментальної групи та 16% контрольної групи. Ці батьки здатні уникати небажаної поведінки та запобігти деструктивній поведінці.

Як бачимо, це найменший відсоток високого рівня сформованості із усіх вивчених нами компонентів. Середнього рівня сформованості досягло 55% батьків експериментальної групи і відповідно 56 % контрольної групи. Вони не завжди можуть уникнути небажаної поведінки, але іноді можуть запобігти деструктивній поведінці.

І, нарешті, самий високий показник низького рівня сформованості 30% респондентів експериментальної групи та 28% контрольної групи. Це свідчить про те, що вони не в змозі як уникнути небажаної поведінки, так і запобігти деструктивній поведінці.

Отже, вивчення стану сформованості поведінкового критерію культури батьківства дає підстави стверджувати, що саме цьому компоненту необхідно приділяти дуже багато уваги.

Загальний рівень стану сформованості культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС констатувальному етапі дослідження окреслений нами як інтегрований показник прояву системи критеріїв. Отримані дані представимо у вигляді таблиці (табл. 5).

Проаналізуємо отримані дані.

Переважає стан сформованості культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС знаходиться на середньому рівні, що вже непогано, але наявність низького рівня вказує на гостру необхідність проведення роботи по її формуванню.

Таблиця 5

**Узагальнений рівень стану сформованості культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС на констатувальному етапі дослідження**

№	Рівні	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)
1	Високий	22	24
2	Середній	62	60
3	Низький	16	16
Всього		100	100

Джерело: власні емпіричні дані.

**Висновки.** Проведене емпіричне дослідження свідчить, що високий рівень сформованості культури батьківства мають 22% опитаних, які виховують дітей молодшого шкільного віку з РАС експериментальної та 24% контрольної групи. Середній рівень культури батьківства виявився більше, ніж у половини респондентів (62% експериментальної і 60% контрольної груп). Низький рівень мають 16% батьків експериментальної та контрольної груп. Такі результати спрямовують нас на розробку методики формування культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС у закладах загальної середньої освіти та в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Основна увага має приділятися формуванню уміння взаємодії в родині з невербальною дитиною, подоланню аутизації батьків, формуванню вмій у батьків здійснювати профілактику небажаної поведінки та успішно долати її прояви, бути чутливими до проблем дитини, але не забувати і про себе, бути морально стійкими.

**Література:**

1. Руденок, А. І. Особливості стосунків в сім'ях з дітьми з розладами аутистичного спектру. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 3. С. 71-75.*
2. Борисенко О.М. Психолого-педагогічні засади формування позитивного ставлення батьків до дітей з аутизмом. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ, 2014. Вип. 2. С. 56-65.*
3. Провальна Н.О. Поведінкові труднощі у дітей з розладами аутистичного спектра в молодшому шкільному віці. *Педагогічний пошук, №3, 2022. С. 34-39.*
4. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. К. : Фенікс, 2010. 368 с.

**References:**

1. Rudenok A. I. (2022) Osoblyvosti stosunkiv v simiakh z ditmy z rozladamy autystychnoho spektru. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Uzhhorod: Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2022. Vyp. 3. pp. 71-75 [in Ukrainian].*
2. Borysenko O.M. (2014) Psykholoho-pedahohichni zasady formuvannia pozytyvnoho stavlennia batkiv do ditei z autyzmom. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Vyp. 2. pp. 56-65 [in Ukrainian].*
3. Provalna N.O. (2022) Povedinkovi trudnoshchi u ditei z rozladamy autystychnoho spektra v molodshomu shkilnomu vitsi. *Pedahohichniy poshuk, №3. pp. 34-39 [in Ukrainian].*
4. Skrypnyk T. V. (2010) Fenomenolohiia autyzmu : monohrafiia. NAPN Ukrainy, In-t spets. pedahohiky. K. : Feniks. 368 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ЛОГОПЕДИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Брушневська Ірина Миколаївна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Волинського національного університету імені Лесі Українки  
ORCID ID: 0000-0002-3381-6490

*У статті розглянуто проблему формування базових логопедичних компетентностей майбутніх фахівців спеціальної освіти в умовах сучасної вищої освіти України. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення якісної професійної підготовки здобувачів вищої освіти, здатних здійснювати ефективну корекційно-розвиткову роботу з особами із мовленнєвими порушеннями різних вікових груп, зростанням вимог до рівня їхньої практичної та методичної підготовки. Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз особливостей формування базових логопедичних компетентностей майбутніх фахівців спеціальної освіти у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. У дослідженні використано комплекс теоретичних та емпіричних методів, зокрема аналіз і узагальнення наукових джерел, педагогічне спостереження, анкетування здобувачів вищої освіти. У статті уточнено сутність поняття «базові логопедичні компетентності» та визначено їхню структуру, що охоплює когнітивний, операційний, мотиваційно-ціннісний і рефлексивний компоненти. Охарактеризовано педагогічні умови формування зазначених компетентностей, серед яких інтеграція теоретичної та практико-орієнтованої підготовки здобувачів вищої освіти, використання активних та інтерактивних методів навчання, формування професійної мотивації та ціннісного ставлення до професійної діяльності, забезпечення рефлексивної спрямованості навчального процесу, методичне забезпечення та структурована подача змісту навчального матеріалу. Результати емпіричного дослідження підтвердили, що цілеспрямоване формування базових логопедичних компетентностей сприяє підвищенню рівня професійної готовності здобувачів вищої освіти, розвитку аналітичного мислення, усвідомленню значущості корекційно-розвиткової діяльності та формуванню позитивної професійної мотивації.*

**Ключові слова:** логопедія, спеціальна освіта, базові логопедичні компетентності, професійна підготовка, майбутні фахівці, вища освіта.

### **Brushnevska Iryna. Formation of basic speech therapy competencies of future special education specialists**

*The article examines the problem of formation of basic speech therapy competences of future specialists in special education in the conditions of modern higher education of Ukraine. The relevance of the study is determined by the need to ensure high-quality professional training of higher education applicants capable of effective corrective and developmental work with persons with speech disorders of different age groups, increasing requirements for the level of their practical and methodical training. The purpose of the article is the theoretical substantiation and analysis of the peculiarities of the formation of basic speech therapy competencies of future specialists of special education in the process of professional training in institutions of higher education. The study used a complex of theoretical and empirical methods, in particular, analysis and generalization of scientific sources, pedagogical observation, questionnaires of students of higher education. The article clarifies the essence of the concept of «basic speech therapy competencies» and defines their structure, which covers cognitive, operational, motivational-value and reflective components. The pedagogical conditions for the formation of these competencies are characterized, including the integration of theoretical and practice-oriented training of higher education applicants, the use of active and interactive learning methods, the formation of professional motivation and value attitude to professional activity, ensuring the reflective orientation of the educational process, methodical support and structured presentation of the content of the educational material. The results of the empirical study confirmed that the purposeful formation of basic speech therapy competencies contributes to increasing the level of professional readiness of higher education applicants, the development of analytical thinking, awareness of the importance of corrective and developmental activities, and the formation of positive professional motivation.*

**Key words:** speech therapy, special education, basic speech therapy competences, professional training, future specialists, higher education.

**Вступ.** Сучасна система підготовки фахівців спеціальної освіти України функціонує в умовах впровадження компетентнісного підходу, що зумовлює переосмислення змісту та результатів професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Відповідно до положень Міністерства освіти і науки України та вимог стандартів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта [1; 2], результатом навчання має бути сформованість комплексу загальних і фахових (спеціальних) компетентностей, необхідних для здійснення корекційно-розвиткової, діагностичної, консультативної та просвітницької діяльності.

На думку фахівців у галузі організації професійної підготовки вчителів-логопедів, актуальною проблемою сучасної вищої освіти є необхідність переосмислення підходу до освітньої діяльності здобувачів вищої освіти, відмова від морально застарілої дидактичної моделі й переходу на позиції гуманістичної освітньої парадигми зі студентоцентричним підходом. Це зумовлює необхідність створення педагогічних умов для отримання освіти, на основі кращих досягнень національної освіти та європейських традицій, формування в студентів особистісних якостей, загальнокультурних і професійних компетентностей [3, с 89].

Компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [1].

У закордонній професійній спільноті (наприклад, Американська асоціація мовлення, мови й слуху – ASHA) існують компетентнісні рамки (competency frameworks) для аудіології й логопедії, які чітко описують, які знання, навички й здібності має мати фахівець на різних рівнях [4].

У межах підготовки фахівців в галузі освіти компетентності найчастіше поділяють на загальні та спеціальні (фахові, предметні). Оскільки ми розглядаємо проблему формування професійних спеціальних компетентностей, які є важливими для успішної діяльності фахівців за спеціалізацією 016.01 Логопедія, тож зосередимо нашу увагу на формуванні саме базових логопедичних компетентностей.

Логопедична компетентність – це інтеграція знань, умінь, навичок, особистісних якостей та ставлень, необхідних для успішної професійної діяльності вчителя-логопеда. Ця діяльність передбачає організацію діагностичного, корекційного, педагогічного, реабілітаційного, консультативно-просвітницького процесу (супроводу) з особами із мовленнєвими порушеннями різних вікових груп.

Водночас аналіз наукових джерел (О. Мартинчук, Т. Мельніченко, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, Л. Стахова, Л. Федорович та ін.) засвідчує відсутність єдиного підходу до визначення структури саме базових логопедичних компетентностей як фундаменту професійної діяльності фахівця [5; 6; 7]. Зокрема, О. Мартинчук при визначенні поняття «професійна компетентність» виділені наступні критерії:

- знання, уміння та навички, що визначають особистісну та професійну підготовленість фахівця до відповідної сфери діяльності;
- професійна позиція фахівця (система настанов та ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього та навколишнього досвіду, особистісні досягнення фахівця в професійній діяльності);
- індивідуально-психологічні особливості (стійке поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які зумовлюють індивідуальність та особливість фахівця);
- акмеологічні інваріанти фахівця (внутрішні чинники, які зумовлюють потребу фахівця в саморозвитку та самовдосконаленні) [8, с. 131].

Окрім цього, сучасні умови інклюзивної освіти, міждисциплінарної взаємодії та цифровізації корекційного процесу актуалізують необхідність перегляду змістового наповнення логопедичних компетентностей та визначення їх структурних компонентів. Саме тому актуальною на сучасному етапі є суперечність між суспільним запитом на висококваліфікованого фахівця, здатного ефективно здійснювати логопедичний супровід осіб з різними порушеннями мовлення, та недостатньою теоретичною конкретизацією поняття «базові

логопедичні компетентності» і умов їх формування у процесі професійної підготовки [9]. Зазначене зумовлює актуальність дослідження проблеми визначення змісту, структури та педагогічних умов формування базових логопедичних компетентностей майбутніх вчителів-логопедів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз особливостей формування базових логопедичних компетентностей майбутніх фахівців спеціальної освіти у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти.

**Матеріали та методи.** Для досягнення мети дослідження та розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Серед теоретичних методів застосовано аналіз, синтез і узагальнення наукових джерел з проблем професійної підготовки фахівців спеціальної освіти, формування логопедичних компетентностей, а також сучасних підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Це дало змогу уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження та визначити структуру базових логопедичних базових логопедичних компетентностей майбутніх фахівців спеціальної освіти.

До емпіричних методів дослідження віднесено педагогічне спостереження за навчальною діяльністю здобувачів вищої освіти, анкетування. Педагогічне спостереження здійснювалося у процесі аудиторної та позааудиторної роботи студентів з метою виявлення рівня сформованості базових логопедичних умінь, особливостей професійного мислення та готовності до аналізу типових практичних логопедичних ситуацій.

Анкетування проводилося з метою з'ясування ставлення здобувачів вищої освіти до процесу формування базових логопедичних компетентностей, рівня усвідомлення значущості логопедичних знань для майбутньої професійної діяльності, а також самооцінки готовності до виконання елементарних корекційно-розвиткових завдань. В опитуванні взяли участь 25 здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, які навчаються на другому курсі за освітньо-професійною програмою «Корекційна психопедагогіка та логопедія» спеціальності 016 Спеціальна освіта у Волинському національному університеті імені Лесі Українки. Анкетування мало анонімний характер і здійснювалося на засадах добровільності та конфіденційності.

Для обробки отриманих результатів застосовувалися методи якісного та кількісного аналізу, що дало змогу узагальнити результати дослідження та виявити тенденції у формуванні базових логопедичних компетентностей майбутніх фахівців спеціальної освіти.

**Результати дослідження.** Формування базових логопедичних компетентностей є важливим складником професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти та позитивно впливає на рівень їхньої готовності до подальшої фахової діяльності. Аналіз результатів педагогічного спостереження за навчальною діяльністю здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня показав, що системне опрацювання базових логопедичних понять під час вивчення освітніх

компонентів «Основи логопедії» та «Логопедія з практикумом», ознайомлення з типовими мовленнєвими труднощами, використання симуляційних та імітаційних технологій у професійній підготовці фахівців сприяють розвитку аналітичного мислення та усвідомленню логіки корекційно-розвиткової діяльності.

Базові логопедичні компетентності є складним інтегративним утворенням, яке поєднує когнітивний, операційний, мотиваційно-ціннісний і рефлексивний компоненти, та забезпечує готовність здобувачів вищої освіти до подальшої фахової діяльності (табл. 1).

З метою з'ясування ставлення здобувачів вищої освіти до проблеми формування базових логопедичних компетентностей та визначення рівня усвідомлення їх значущості було проведено анкетування 25 здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта.

За результатами анкетування встановлено, що більшість здобувачів вищої освіти усвідомлюють значущість базових логопедичних теоретичних знань та практичних навичок для майбутньої професійної діяльності. На запитання «Чи вважаєте Ви формування базових логопедичних компетентностей необхідним етапом професійної підготовки?» 84% опитуваних (21 студентка) – відповіли «так, безумовно», 12% (3 студентки) – «швидше так», 4% (1 студентка) – «важко відповісти». Здобувачі вищої освіти відзначили, що формування базових логопедичних компетентностей допомагає їм краще орієнтуватися в класифікації мовленнєвих порушень, розуміти завдання комплексної оцінки розвитку осіб з мовленнєвими труднощами, корекційно-розвиткової діяльності, а також формує початкову готовність до взаємодії із зазначеною категорією осіб.

На запитання «Як Ви оцінюєте свій рівень базових логопедичних знань?» 16% опитуваних зазначили високий рівень, 60% – достатній, 20% – середній, 4% – початковий. Більшість здобувачів освіти оцінюють свій рівень як достатній, що свідчить про позитивну динаміку навчального процесу. Водночас наявність середнього та початкового рівнів вказує на необхідність подальшого вдосконалення методичного забезпечення.

При визначенні найбільш ефективних форм навчання особливу увагу респонденти звернули на значення використання симуляційних та імітаційних технологій у професійній підготовці фахівців, зокрема аналізу типових логопедичних ситуацій (76%), вико-

нання навчально-професійних завдань (72%) та рефлексивного обговорення фрагментів логопедичної практики (68%), роботу з діагностичними матеріалами (64%). Це сприяло усвідомленню взаємозв'язку між теоретичними знаннями та практичною діяльністю, а також розвитку рефлексивних умінь та професійної відповідальності. Домінування практико-орієнтованих форм навчання підтверджує потребу в активних методах формування компетентностей.

На запитання «Чи вплинуло вивчення освітнього компонента «Основи логопедії» на Ваше професійне самовизначення?» отримали такі відповіді: 72% – «так, підвищило інтерес до професії», 20% – «так, частково», 8% – «суттєвого впливу не відчула». Отримані результати свідчать про позитивний вплив освітнього компонента на формування професійної ідентичності здобувачів вищої освіти.

Узагальнення отриманих результатів дозволяє стверджувати, що цілеспрямоване формування базових логопедичних компетентностей забезпечує поступовий перехід здобувачів вищої освіти від засвоєння теоретичних положень до усвідомленого застосування знань у моделюванні елементарних логопедичних дій. Все це є необхідною передумовою подальшої фахової підготовки фахівців спеціальної освіти.

Формування базових логопедичних компетентностей майбутніх вчителів-логопедів є цілеспрямованим і системним процесом, ефективність якого значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов. У контексті дослідження педагогічні умови розглядаються як сукупність організаційно-методичних, змістових і психолого-педагогічних чинників, що забезпечують результативність професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

На основі аналізу наукових джерел і власного педагогічного досвіду виокремлено такі ключові педагогічні умови:

1. *Інтеграція теоретичної та практико-орієнтованої підготовки здобувачів вищої освіти.* Ефективне формування базових логопедичних компетентностей можливе за умови органічного поєднання теоретичних знань із практичним моделюванням професійних ситуацій. Теоретичний матеріал має супроводжуватися аналізом практичних кейсів, виконанням ситуаційних завдань, обговоренням фрагментів професійної діяльності. Така інтеграція сприяє розвитку аналітичного мислення, формуванню здатності застосовувати знання

Таблиця 1

**Структура базових логопедичних компетентностей майбутніх фахівців спеціальної освіти**

Компонент компетентності	Змістова характеристика	Освітній результат
Когнітивний	Знання основ логопедії, класифікацій мовленнєвих порушень, завдань логопедичної роботи	Усвідомлення теоретичних основ логопедії
Операційний	Початкові вміння аналізувати мовленнєві труднощі, визначати мету і складові корекційного маршруту	Готовність до виконання елементарних логопедичних дій, завдань корекційно-розвиткової роботи
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомлення значущості логопедичної діяльності, позитивне ставлення до обраної професії	Сформованість професійної мотивації
Рефлексивний	Здатність до самооцінки власних знань та умінь, аналіз професійних ситуацій	Розвиток професійного мислення

в умовах наближених до професійних, усвідомленню алгоритму корекційно-розвиткової роботи.

2. *Використання активних та інтерактивних методів навчання.* Формування компетентностей потребує переходу від репродуктивного засвоєння знань до діяльнісного навчання. Тому у процесі навчання доцільним є застосування аналізу педагогічних ситуацій, моделювання логопедичних занять з різною категорією осіб із мовленнєвими порушеннями, групових обговорень, рольових вправ, елементів симуляційних технологій. Такі методи забезпечують залучення студентів до професійної діяльності на рівні навчального моделювання, що сприяє розвитку професійної рефлексії та відповідальності.

3. *Формування професійної мотивації та ціннісного ставлення до професійної діяльності.* Важливою педагогічною умовою є створення освітнього середовища, у якому майбутній фахівець усвідомлює соціальну значущість професії. Це передбачає, зокрема, проведення гостьових лекцій, зустрічей із кращими фахівцями-практиками міста, котрі ознайомлюють з реальним кейсами із власної логопедичної практики, відбувається обговорення етичних аспектів роботи, формування позитивної професійної ідентичності. Мотиваційно-ціннісний компонент виступає внутрішнім регулятором професійного становлення здобувачів вищої освіти.

4. *Забезпечення рефлексивної спрямованості навчального процесу.* Формування базових логопедичних компетентностей неможливе без розвитку здатності здобувачів вищої освіти до самоаналізу та самооцінювання. Організація рефлексивної діяльності передбачає обговорення виконаних завдань, аналіз типових помилок, ведення навчальних рефлексивних звітів, самооцінювання рівня сформованості знань і вмінь. Саме рефлексія сприяє усвідомленню професійному зростанню майбутніх фахівців.

5. *Методичне забезпечення та структурована подача змісту навчального матеріалу.* Важливою умовою є чітка логіка подання навчального матеріалу – від загальнотеоретичних засад до конкретних прикладних аспектів логопедичної корекційно-розвиткової діяльності. Систематизований зміст освітніх компонентів

дозволяє здобувачам вищої освіти сформувати цілісне уявлення про структуру фахової допомоги особам із мовленнєвими порушеннями різних вікових груп.

Таким чином, педагогічні умови формування базових логопедичних компетентностей є взаємопов'язаними та взаємозумовленими. Їхня комплексна реалізація забезпечує поступовий перехід здобувачів вищої освіти від засвоєння теоретичних знань до усвідомленого застосування їх у навчально-професійній діяльності, створює підґрунтя для подальшого професійного становлення майбутніх фахівців спеціальної освіти.

**Висновки.** У результаті проведеного дослідження обґрунтовано актуальність формування базових логопедичних компетентностей майбутніх фахівців спеціальної освіти як необхідної умови їхньої професійної підготовки у закладі вищої освіти. Встановлено, що базові логопедичні компетентності є складним інтегративним утворенням, яке поєднує когнітивний, операційний, мотиваційно-ціннісний і рефлексивний компоненти, та забезпечує готовність здобувачів вищої освіти до подальшої фахової діяльності. Доведено, що ефективність формування зазначених компетентностей значною мірою залежить від інтеграції теоретичної підготовки з практико-орієнтованими формами навчання, використання інтерактивних методів, використання симуляційних та імітаційних технологій, рефлексії навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Результати емпіричного дослідження підтвердили, що цілеспрямоване формування базових логопедичних компетентностей сприяє підвищенню рівня професійної готовності здобувачів вищої освіти, розвитку аналітичного мислення, усвідомленню значущості корекційно-розвиткової діяльності та формуванню позитивної професійної мотивації. Отримані дані засвідчують доцільність системного впровадження відповідних педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні можливостей поглибленого формування логопедичних компетентностей на наступних етапах професійної підготовки, розробленні та апробації спеціалізованих методик і навчально-методичних матеріалів.

#### Література:

1. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від «01» червня 2017 № 600. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>
2. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – ступеня бакалавра – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf>
3. Кузенко О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів-логопедів в процесі професійної підготовки. *Освітній простір України*. 2018. №14. С. 88-96. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.14.88-96>.
4. ASHA's Competency Frameworks. Audiology and Speech-Language Pathology. About the Competency Frameworks. <https://www.asha.org/practice/competency-frameworks/>
5. Мартинчук О. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. №24. С. 77-83.
6. Рібцун Ю. Науково-теоретичні аспекти професійної діяльності вчителя-логопеда. *Логопед*. 2012. № 1 (13) січень. С. 2-7.
7. Федорович Л. Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів-логопедів у вищих навчальних закладах. *Імідж сучасного педагога*. 2005. № 6-7. С. 7-11.

8. Мартинчук О. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 130-136.

9. Каплієнко А. Соціальний запит до рівня професійної компетентності сучасного вчителя-логопеда. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. № 1 (15), 113-124. <https://doi.org/10.33189/epns.v1i15.15>

#### References:

1. Metodichni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity [Methodological recommendations for the development of higher education standards]. Zatverdzheno Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid «01» chervnia 2017 № 600. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf> [In Ukrainian]

2. Standart vyshchoi osvity Ukrainy pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity – stupenia bakalavra – z haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika spetsialnosti 016 Spetsialna osvita. [Standard of higher education of Ukraine of the first (bachelor's) level of higher education – bachelor's degree – in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy of the specialty 016 Special education]. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf> [In Ukrainian]

3. Kuzenko, O. (2018). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv-lohopediv v protsesi profesiinoy pidhotovky [Formation of professional competence of future speech therapists in the process of professional training]. *Osvitnii prostir Ukrainy*. №14. S. 88-96. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.14.88-96>. [In Ukrainian]

4. ASHAs Competency Frameworks. Audiology and Speech-Language Pathology. About the Competency Frameworks. <https://www.asha.org/practice/competency-frameworks/> [In English]

5. Martynchuk, O. (2016). Zmist i struktura profesiinykh kompetentnosti maibutnoho vchytelia-lohopedy [Content and structure of professional competences of the future speech therapist teacher]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. №24. S. 77-83. [In Ukrainian]

6. Ribtsun Yu. (2012). Naukovo-teoretychni aspekty profesiinoy diialnosti vchytelia-lohopedy [Scientific and theoretical aspects of the professional activity of a speech therapist teacher]. *Lohoped*. № 1 (13) sichen. S. 2-7. [In Ukrainian]

7. Fedorovych L. (2005). Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnix pedahohiv-lohopediv u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theory and practice of training future speech therapists in higher educational institutions]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. № 6-7. S. 7-11. [In Ukrainian]

8. Martynchuk O. (2014). Sutnist poniattia ta zmist profesiinoy kompetentnosti fakhivtsiv u sferi inkluzyvnoho navchannia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia [The essence of the concept and content of professional competence of specialists in the field of inclusive education of children with severe speech disorders]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serii 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*. Vyp. 28. S. 130-136. [In Ukrainian]

9. Kapliienko A. (2021). Sotsialnyi zapyt do rivnia profesiinoy kompetentnosti suchasnoho vchytelia-lohopedy [Social request to the level of professional competence of a modern speech therapist teacher]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. № 1 (15), 113-124. <https://doi.org/10.33189/epns.v1i15.15>. [In Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 23.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПАЛЬЦЕВОГО ТА КИСТЬОВОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ 4–5 РОКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

**Галецька Юлія Вячеславівна,**

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

**Юрша Дарія Степанівна,**

здобувачка 3 курсу  
ОП Спеціальна освіта (Логопедія)  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
ORCID ID: 0009-0006-6609-8903

*В статті описано особливості розвитку пальцевого та кистьового праксису у дітей середнього дошкільного віку з порушеннями мовлення. Визначено, що праксис означає виконання свідомих, високоорганізованих, цілеспрямованих та довільних координованих рухових дій. Кінестетичний праксис відповідає за сприймання, збереження та аналіз інформації про положення і рухи власного тіла, що надходить унаслідок подразнення шкірних рецепторів і пропріорецепторів. Кінетичний праксис відповідає за реалізацію рухової діяльності та функціонально пов'язаний із ділянкою кори лобових часток, з якої надходять нервові імпульси, що запускають роботу м'язів, сухожиль і суглобів. Доведено, що формування моторної організації мовлення тісно пов'язане з розвитком загальної моторики дитини. Під час підготовки дитини до активного мовлення важливо приділяти увагу не лише артикуляційним вправам, а й тренуванню рухів пальців рук; кисть руки можна розглядати як частину мовленнєвого апарату, а рухову проєкційну зону кисті – як додаткову мовленнєву область мозку. Встановлено, що у дітей з порушеннями мовлення нерідко спостерігаються прояви загальної моторної недостатності, а також відхилення у розвитку дрібної моторики рук. Серед найбільш поширених порушень відзначаються недостатня регуляція довільних рухів, знижена координація та чіткість їх виконання, труднощі переключення між рухами й автоматизації нових дій, наявність супутніх або зайвих рухів, а також загальна неузгодженість і хаотичність моторних актів. Для вивчення пальцевого кінестетичного праксису було обрано два субтести (пальцевий праксис поз за зоровим зразком (роги кози, бублик, зайчик, тризуб); пальцевий праксис за кінестетичним зразком). Дослідження кінестетичного праксису показали: високий рівень сформованості виявлено у 40% дітей, середній рівень – у 30%, низький рівень – у 30%. Дослідження кінетичного праксису виявило такі результати: високий рівень – 30% дітей, середній рівень – 50%, низький рівень – 20% дітей.*

**Ключові слова:** порушення мовлення, дошкільники, пальцевий праксис, кистьовий праксис.

### ***Haletska Yuliya, Yursha Daria. Features of the development of finger and hand praxis in children 4–5 years old with speech disorders***

*The article describes the features of the development of finger and hand praxis in middle preschool children with speech disorders. It is determined that praxis means the performance of conscious, highly organized, purposeful and voluntary coordinated motor actions. Kinesthetic praxis is responsible for the perception, storage and analysis of information about the position and movements of one's own body, which comes as a result of irritation of skin receptors and proprioceptors. Kinetic praxis is responsible for the implementation of motor activity and is functionally related to the area of the frontal lobe cortex, from which nerve impulses come that trigger the work of muscles, tendons and joints. It has been proven that the formation of the motor organization of speech is closely related to the development of the child's general motor skills. When preparing a child for active speech, it is important to pay attention not only to articulation exercises, but also to training the movements of the fingers; the hand can be considered as part of the speech apparatus, and the motor projection zone of the hand as an additional speech area of the brain. It has been established that children with speech disorders often exhibit manifestations of general motor deficiency, as well as deviations in the development of fine motor skills of the hands. Among the most common disorders are insufficient regulation of voluntary movements, reduced coordination and clarity of their execution, difficulties in switching between movements and automating new actions, the presence of concomitant or unnecessary movements, as well as general incoordination and chaos of motor acts. Two tests were chosen to study finger kinesthetic praxis (finger praxis of poses according to a visual model (goat horns, bagel, bunny, trident); finger praxis according to a kinesthetic model). Studies of kinesthetic praxis showed: a high level of formation was found in 40% of children, an average level in 30%, a low level in 30%. Studies of kinetic praxis revealed the following results: a high level in 30% of children, an average level in 50%, a low level in 20% of children.*

**Key words:** speech disorders, preschoolers, finger praxis, hand praxis.

**Вступ.** У науковій літературі праксис визначають як збірне поняття для свідомих, високоорганізованих, цілеспрямованих та довільних координованих рухових дій. А саме Ч. Ньюкіктьєн, стверджував, що праксис – це виконання складних дій, які включають наступні компоненти: перехід через середню лінію тіла, планування й виконання послідовних дій, орієнтування тіла у просторі та зорово-просторові уявлення [8].

Значний внесок у вивчення проблеми праксису зробив Х. К. Ліпман, який визначав праксис як систему предметних і довільних дій, а порушення цієї системи позначав терміном «апраксія». У своїх працях він довів, що апраксія не пов'язана з м'язовою слабкістю чи паралічами, а є наслідком ураження вищих рівнів організації руху. Також, вчений зазначав, що вищі функції не зосереджені в певних мозкових структурах, а є результатом асоціативних зв'язків між сенсорними та моторними компонентами пам'яті [9]. Формування складних і координованих рухів забезпечується кінестезією – безперервним надходженням інформації від пропріоцепторів під час виконання всіх рухів. На основі анатомічних досліджень Х.К. Ліпман припустив, що заплановані та керовані дії контролюються тім'яною корою головного мозку. Він показав, що порушення координації мимовільних м'язових рухів свідчить про захворювання або травми центральної нервової системи і не пов'язане з м'язовою слабкістю. Вчений також довів, що ушкодження тім'яної кори перешкоджає виконанню вивчених послідовних дій, необхідних для досягнення бажаного результату за командою. Такі порушення координації простих мимовільних рухів він назвав апраксією розвитку [9].

Проблема пальцевого та кистьового праксису представлена у працях багатьох науковців, зокрема, нейропсихологічні основи праксису досліджували такі дослідники, як Х. К. Ліпман [9], Г. Доман, Ч. Ньюкіктьєн [8], І. Григорова, Л. Соколова, Ю. Рібцун [6] тощо. Особливості порушень праксису у дітей з мовленнєвими порушеннями висвітлені у дослідженнях З. Ленів [3], Н. Пиляєвої [5], Ю. Рібцун [6], О. Сушко [3], О. Белової [7], С. Коноплястої [7], М. Моги [4], М. Єфименка [1] тощо.

**Матеріали та методи.** Кінестетичний (ідеомоторний) праксис формується за участю вторинних зон нижніх відділів постцентральної області лівої півкулі мозку, а також тім'яних і лобних ділянок кори. Відповідає за сприймання, збереження та аналіз інформації про положення і рухи власного тіла, що надходить унаслідок подразнення шкірних рецепторів і пропріорецепторів, локалізованих у м'язах, сухожиллях, суглобах і зв'язках, зазначає Ю. Рібцун [6]. Кінетичний (еферентний) праксис відповідає за реалізацію рухової діяльності та функціонально пов'язаний із премоторною ділянкою кори лобових часток, з якої надходять нервові імпульси, що запускають роботу м'язів, сухожил'я і суглобів [5].

К. Зелінська-Любченко та інші вказують, що мовлення, як і вся когнітивна сфера людини, у своїх вищих формах розвитку пов'язане з працею та виконанням складних мануальних операцій, основи яких закладаються ще на етапах формування загальної та дрібної

моторики. Нейрофізіологічним підґрунтям цього процесу є близьке розташування в корі головного мозку моторної зони, відповідальної за рухи пальців рук, та мовленнєвого рухового центру, що зумовлює їх функціональну взаємодію: активація рухового аналізатора стимулює мовленнєву діяльність [2].

Ю. Рібцун зазначає, що праксис відіграє надважливу роль у життєдіяльності людини протягом усього онтогенезу – від народження до похилого віку. У ранньому віці він проявляється у формуванні комплексу поживлення, розвитку зорово-рухової координації, хапальних рухів, предметно-маніпулятивної діяльності та становленні прямоходіння. У дошкільному періоді праксис забезпечує оволодіння навичками самообслуговування, розвиток ігрової, дослідницької, образотворчої та конструктивної діяльності, а також участь у рухливих іграх [6].

З. Ленів та О. Сушко у своїх дослідженнях розкрили питання взаємозв'язку моторної організації мовлення та загальної моторики. Формування моторної організації мовлення тісно пов'язане з розвитком загальної моторики дитини. Під час підготовки дитини до активного мовлення важливо приділяти увагу не лише артикуляційним вправам, а й тренуванню рухів пальців рук. На основі їх спостережень кисть руки можна розглядати як частину мовленнєвого апарату, а рухову проєкційну зону кисті – як додаткову мовленнєву область мозку [3].

О. Белова, С. Конопляста виділяють нейропсихологічні дослідження, які вказують на те, що різні форми апраксії виникають внаслідок окремих ушкоджень півкуль головного мозку. Зокрема, ураження лобових часток призводить до розладів динамічного (кінетичного) праксису, який характеризується порушенням автоматизованих рухових дій, що негативно позначається на формуванні навичок письма на початкових етапах навчання. Оволодіння писемним мовленням виступає важливою передумовою успішного засвоєння навчальної програми, тому порушення моторного праксису можуть суттєво ускладнювати освітній процес. Візуально-просторова (конструктивна) апраксія, локалізація ураження якої розташоване у тім'яно-потиличній ділянці, проявляється у порушенні цілеспрямованих дій, зумовлених недостатністю зорово-просторового орієнтування. Діти з таким типом апраксії зазнають труднощів у розрізненні правої та лівої сторін, а також у розумінні значення просторових прийменників («над», «під», «за» тощо). Кінестетична (аферентна) апраксія полягає у порушенні керування рухами внаслідок недостатнього контролю за положенням і станом виконавчих органів. Основним її проявом є нездатність довільно надавати певні пози кисті, руки або органів артикуляційного апарату та локалізація ураження знаходиться у тім'яній частці [7].

Встановлено, що у дітей з порушеннями мовлення нерідко спостерігаються прояви загальної моторної недостатності, а також відхилення у розвитку дрібної моторики рук. У повсякденній діяльності діти дошкільного та молодшого шкільного віку цієї категорії часто зазнають труднощів під час виконання точних і координованих рухів пальців. Серед найбільш поширених

порушень відзначаються недостатня регуляція довільних рухів, знижена координація та чіткість їх виконання, труднощі переключення між рухами й автоматизації нових дій, наявність супутніх або зайвих рухів, а також загальна неузгодженість і хаотичність моторних актів.

Наведені положення зумовлюють актуальність емпіричного вивчення особливостей ручного та пальцевого праксису у дітей з порушеннями мовлення. Для вивчення пальцевого кінестетичного праксису було обрано два субтести.

**Субтест №1. Пальцевий праксис поз за зоровим зразком** (роги кози, бублик, зайчик, тризуб). Оцінювання: 3 бали (досліджуваний зробив 4 рухи рукою, тривалість утримання кожної пози – 5 секунд, впорався без допомоги); 2 бали (виконано 2-3 вказівки, тривалість утримання від 3 до 4 секунд); 1 бал (виконано 1 рух рукою, утримуючи декілька секунд).

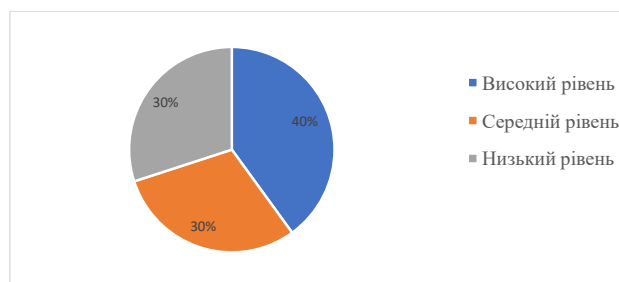
**Субтест №2. Пальцевий праксис за кінестетичним зразком.** Дитина заплющує очі, логопед з пальців та кисті руки дитини пасивно створює певну позу. Через 5 секунд розправляє долоню дитини. І завдання дитини самостійно відтворити задану позу, із розплющеними очима. Після відтворення дитина кладе вільно руку на стіл та відтворює ту саму позу іншою рукою. Оцінювання: 3 бали (повторення 3 поз, двома руками); 2 бали – (виконання 2 вказівок); 1 бал (виконано 1 рух, тільки однією рукою).

**Результати дослідження.** Було обстежено 10 дітей 4-5 років з порушеннями мовлення. Результати матеріалів дослідження за бальною системою оцінювання було занесено у сформований протокол, який дозволив виявити у дітей три рівні розвитку праксичних дій, а саме високий, середній та низький (див. табл. 1).

Аналіз результатів дослідження кінестетичного праксису засвідчив, що: високий рівень сформованості виявлено у 40% дітей; середній рівень – у 30% дітей; низький рівень – у 30% дітей (див. рис. 1).

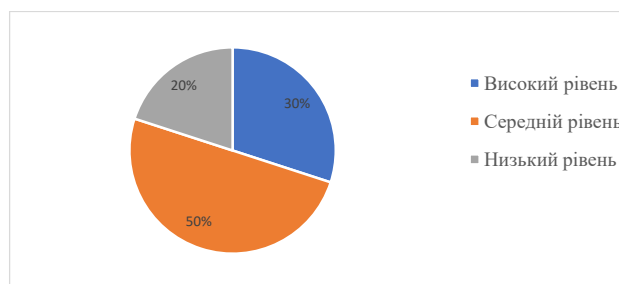
Домінуючим рівнем кінестетичного праксису є високий рівень (40%). Отримані дані свідчать про те, що хоча найбільша частка дітей продемонструвала високий рівень сформованості кінестетичного компонента, сукупний показник середнього та низького рів-

нів (60%) вказує на наявність у більшості обстежених труднощів у відтворенні пальцевих поз, диференціації рухів та утриманні заданої пози без додаткової зорової або допоміжної опори. Це може свідчити про недостатню сформованість аферентних механізмів рухового аналізатора, зокрема пропріоцептивного контролю та кінестетичних відчуттів.



**Рис. 1. Результати дослідження кінестетичного праксису**

Аналіз результатів дослідження кінестетичного праксису показав такі результати: високий рівень – 30% дітей; середній рівень – 50% дітей; низький рівень – 20% дітей (див. рис. 2).



**Рис. 2. Результати дослідження кінестетичного праксису**

Домінуючим рівнем кінестетичного праксису є середній рівень (50%). Встановлено, що у дітей із порушеннями мовлення переважають труднощі динамічної організації рухів, переключення з одного рухового акту на інший, збереження ритму та послідовності мотор-

Таблиця 1

**Протокол дослідження пальцевого та кистьового кінестетичного праксису**

Дитина	Вік	Завдання №1	Завдання №2	Загальна кількість балів	Рівень В – високий С – середній Н – низький
X <sup>1</sup>	5 років	2 б.	2 б.	4 б.	С
X <sup>2</sup>	5 років	3 б.	2 б.	5 б.	В
X <sup>3</sup>	5 років	1 б.	1 б.	2 б.	Н
X <sup>4</sup>	5 років	2 б.	3 б.	5 б.	В
X <sup>5</sup>	4 роки	3 б.	1 б.	4 б.	С
X <sup>6</sup>	5 років	2 б.	3 б.	5 б.	В
X <sup>7</sup>	5 років	3 б.	2 б.	5 б.	В
X <sup>8</sup>	5 років	1 б.	0 б.	1 б.	Н
X <sup>9</sup>	4 роки	1 б.	0 б.	1 б.	Н
X <sup>10</sup>	5 років	2 б.	1 б.	3 б.	С

них програм. Переважання середнього рівня свідчить про часткову сформованість еферентних механізмів рухової діяльності за наявності труднощів програмування та автоматизації рухових серій. Порівняльний аналіз отриманих результатів дозволяє зробити висновок, що рівень сформованості кінестетичного та кінетичного праксису у дітей середнього дошкільного віку з порушеннями мовлення є неоднорідним. При цьому кінетичний праксис характеризується більшою часткою дітей із середнім рівнем розвитку (50%), тоді як у структурі кінестетичного праксису кількісно переважає високий рівень (40%), однак із незначною різницею між показниками.

Результати дослідження підтверджують наявність специфічних труднощів у формуванні моторних програм, просторово-рухових уявлень та кінестетичного контролю. Виявлені особливості обґрунтовують необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вдосконалення як аферентних (чуттєвих), так і еферентних (рухових) компонентів праксису.

**Висновки.** Рівень сформованості рухової сфери дитини суттєво впливає на становлення мовлення, пізнавальних процесів і загальний психофізичний розви-

ток. У зв'язку з цим вивчення стану загальної моторики дітей є важливим і необхідним напрямом логопсиходіагностичної роботи, оскільки дозволяє комплексно оцінити особливості розвитку дитини та визначити ефективні шляхи корекційно-розвивального впливу. Отже, аналіз науково-теоретичних джерел показав, що праксис є складною вищою психічною функцією, яка ґрунтується на взаємодії сенсорних і моторних систем головного мозку та забезпечує виконання довільних, цілеспрямованих рухових дій. Пальцевий і кистьовий праксис відіграють важливу роль у психомоторному й мовленнєвому розвитку дитини, оскільки їх формування тісно пов'язане з дозріванням нейрофізіологічних механізмів і функціонуванням мовленнєвих центрів. У дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення виявляються специфічні труднощі у формуванні праксичних дій, що проявляються в недостатності координації, точності та послідовності рухів, що, своєю чергою, зумовлює необхідність цілеспрямованого дослідження та корекційного впливу на розвиток пальцевого й кистьового праксису. Перспективним напрямком нашого дослідження є розробка методичних рекомендацій для фахівців та батьків з розвитку пальцевого та кистьового праксису у дошкільників.

#### Література:

1. Єфименко М. М. Корекція кистьових функцій у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 7(1). С. 122-133.
2. Зелінська-Любченко К. О. Розвиток дрібної моторики у дітей із мовленнєвими порушеннями. *Європейські інтеграційні процеси у фізичному вихованні та спорті*. 2024. С. 123-152.
3. Ленів З. П., Сушко О. І. Практичні аспекти формування ручного праксису в дітей із порушеннями мовлення. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2012. № 21. С. 158–161. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2012\\_21\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_42)
4. Мога М. Д. Розвиток кистьового (пальцевого) праксису в дітей: монографія. Полтава: ПДАУ, 2023.
5. Пилияєва Н. С. Проблема вивчення праксису та його відхилень у спеціальній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77(2). С. 38-43. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2021\\_77%282%29\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2021_77%282%29_9)
6. Рібцун Ю. В. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. № 3. С. 49–55. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726830/1/Рібцун\\_Юлія\\_49\\_55.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726830/1/Рібцун_Юлія_49_55.pdf)
7. Bielova, O., & Konopliasta, S. (2023). Description of kinesthetic and kinetic motor praxis in older preschool children with speech disorders. *Sport Pedagogy*, 5, 386–394. <https://doi.org/10.15561/26649837.2023.0505>
8. Charles Njikiktjen, Daria Riva. Brain Lesion Localization and Developmental Functions : Frontal lobes, Limbic system, Visuocognitive system. UK: John Libbey Eurotext ltd. 2012. 288 p.
9. Hugo Karl Liepmann and apraxia. *Clin Med (Lond)*. 2009 Oct; 9(5): 466–470. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4953459/>

#### References:

1. Yefymenko, M. (2016). Korektsiia kystovykh funktsii u ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku [Correction of hand functions in children with psychophysical development disorders]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity – Current issues of correctional education*. Pedagogichni nauky. Vyp. 7(1). S. 122-133. [in Ukrainian]
2. Zelinska-Liubchenko, K. (2024). Rozvytok dribnoi motoryky u ditei iz movlennievymy porushenniamy [Development of fine motor skills in children with speech disorders]. *Yevropeyski intehratsiini protsesy u fizychnomu vykhovanni ta sporti – European integration processes in physical education and sports*. S. 123-152. [in Ukrainian]
3. Leniv, Z. , Sushko, O. (2012). Praktychni aspekty fomuvannia ruchnoho praksysu v ditei iz porushenniamy movlennia [Practical aspects of developing manual praxis in children with speech disorders]. *Naukovyi chasopys – Scientific journal. Korektsiina pedahohika*. № 21. S. 158–161. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2012\\_21\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_42) [in Ukrainian]
4. Moha, M. (2023). Rozvytok kystovoho (paltsevoho) praksysu v ditei [Development of hand (finger) praxis in children]. Monohrafiia. Poltava: PDAU. [in Ukrainian]
5. Pyliiaieva, N. (2021). Problema vyvchennia praksysu ta yoho vidkhylen u spetsialnii literaturi [The problem of studying praxis and its deviations in special literature]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*. № 77(2). S. 38-43. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2021\\_77%282%29\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2021_77%282%29_9) [in Ukrainian]

6. Ribtsun, Y. (2021). Vyvchennia praksyschnykh funktsii molodshykh shkolariv z osoblyvymy movlennievymy potrebamy [Study of the praxis functions of younger schoolchildren with special speech needs]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*. № 3. S. 49–55. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726830/1/Рібцун\\_Юлія\\_49\\_55.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726830/1/Рібцун_Юлія_49_55.pdf) [in Ukrainian]
7. Bielova, O., & Konopliasta, S. (2023). Description of kinesthetic and kinetic motor praxis in older preschool children with speech disorders. *Sport Pedagogy*, 5, 386–394. <https://doi.org/10.15561/26649837.2023.0505>
8. Njiokiktjien, C., Riva, D. (2012). Brain Lesion Localization and Developmental Functions: Frontal lobes, Limbic system, Visuocognitive system. UK: John Libbey Eurotext ltd. 288 p.
9. Hugo Karl Liepmann and apraxia. (2009). *Clin Med (Lond)*. 9(5): 466–470. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4953459/>.

Дата першого надходження статті до видання: 24.02.2026  
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.03.2026  
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРИКИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

**Колишкін Олександр Володимирович,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0002-1129-3254

Researcher ID: ABA-4866-2021

Scopus-Author ID: 57430339000

*У статті висвітлено сучасні підходи до розвитку психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями засобами адаптивного фізичного виховання як важливого напрямку корекційно-розвиткової роботи в системі спеціальної освіти. Розкрито сутність поняття «психомоторика» як інтегративної характеристики розвитку дитини, що поєднує рухову, сенсорну та психічну сфери, визначає рівень сформованості координаційних здібностей, моторного контролю та здатності до регуляції рухової діяльності. Проаналізовано особливості психомоторного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, констатовано зниження рівня розвитку фізичних якостей, координаційних здібностей, порушення просторово-часової організації рухових дій, недостатній розвиток дрібної моторики та сенсорної інтеграції. Визначено, що зазначені особливості ускладнюють процес навчання, знижують рівень адаптації та обмежують можливості соціальної інтеграції дітей. Особливу увагу приділено потенціалу адаптивного фізичного виховання як ефективного засобу корекції психомоторних порушень. Встановлено, що систематичне використання спеціально підібраних фізичних вправ, рухливих ігор, вправ на розвиток координації, рівноваги, ритму, а також сенсомоторних компетентностей сприяє активізації функціональних можливостей організму, формуванню базових рухових навичок і вдосконаленню психомоторної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями. Узагальнено сучасні методичні підходи до організації занять з адаптивного фізичного виховання, що передбачають індивідуалізацію, поетапність, комплексність впливу та використання інноваційних педагогічних технологій. Підкреслено необхідність інтеграції фізичного, психічного та сенсорного розвитку у процесі корекційно-розвиткової роботи. Зроблено висновок про те, що адаптивне фізичне виховання є ефективним засобом розвитку психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями, сприяє підвищенню рівня їх фізичної підготовленості, розвитку рухової активності, формуванню життєво необхідних компетентностей та забезпечує передумови для їхньої подальшої успішної соціалізації.*

**Ключові слова:** розвиток, психомоторика, рухова сфера, діти з інтелектуальними порушеннями, адаптивне фізичне виховання, соціалізація.

### ***Kolyshkin Oleksandr. Contemporary approaches to the development of psychomotor skills in children with intellectual disabilities through adaptive physical education***

*This article examines contemporary approaches to the development of psychomotor skills in children with intellectual disabilities through adaptive physical education, as an important area of remedial and developmental work within the special education system. The essence of the concept of "psychomotor skills" is revealed as an integrative characteristic of a child's development that combines the motor, sensory, and mental spheres, and determines the level of development of coordination abilities, motor control, and the ability to regulate motor activity. The features of psychomotor development in children with intellectual disabilities are analyzed; a decrease in the level of physical qualities and coordination abilities, disturbances in the spatio-temporal organization of motor actions, and insufficient development of fine motor skills and sensory integration are noted. It has been determined that these characteristics complicate the learning process, reduce the level of adaptation, and limit the possibilities for social integration of children. Particular attention is paid to the potential of adaptive physical education as an effective means of correcting psychomotor disorders. It has been established that the systematic use of specially selected physical exercises, active games, exercises to develop coordination, balance, rhythm, as well as sensorimotor competencies contributes to the activation of the body's functional capabilities, the formation of basic motor skills, and the improvement of the psychomotor sphere in children with intellectual disabilities. Modern methodological approaches to organizing adaptive physical education classes have been summarized, which involve individualization, a step-by-step approach, a comprehensive impact, and the use of innovative pedagogical technologies. The necessity of integrating physical, mental, and sensory development into the process of corrective and developmental work has been emphasized. It is concluded that adaptive physical education is an effective means of developing psychomotor skills in children with intellectual disabilities, contributes to improving their physical fitness, developing motor activity, and forming essential life skills, and provides the prerequisites for their further successful socialization.*

**Key words:** development, psychomotor skills, motor skills, children with intellectual disabilities, adaptive physical education, socialization.

**Вступ.** Сучасні підходи до вивчення порушень психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, їх структури, глибини та потенційних можливостей зумовлюють необхідність комплексного переосмислення всіх компонентів спеціальної освіти – її змісту, форм і методів. У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження інноваційних технологій та розроблення ефективних корекційно-розвиткових програм, спрямованих на всебічний розвиток особистості дитини, зокрема її психомоторної сфери.

Важливу роль у корекції психомоторних порушень, підвищенні рівня фізичної підготовленості та забезпеченні соціальної інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями відіграють засоби адаптивного фізичного виховання. Їх цілеспрямоване застосування сприяє розвитку основних психомоторних функцій, удосконаленню координаційних здібностей, формуванню рухових компетентностей і підвищенню загального рівня працездатності організму дитини [1; 4].

Проблеми розвитку психомоторних здібностей здобувачів освіти різного віку у процесі фізичного виховання досліджено у роботах І. Омеляненко, І. Козетова, Г. Петренко, Л. Харченко [3; 9]. Результати численних наукових досліджень (О. Біла, В. Бобренко, Н. Деделюк, О. Колишкін, І. Литвин, М. Трояновська, Т. Хроннік, В. Шестопап) свідчать про те, що для дітей з інтелектуальними порушеннями характерною є дисгармонійність психофізичного розвитку, яка проявляється у зниженому рівні сформованості фізичних якостей, координаційних здібностей та дрібної моторики у порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком [2; 3; 4; 7; 10]. Такі особливості розвитку безпосередньо впливають на стан психомоторики, обумовлюючи труднощі у виконанні рухових дій, недостатню узгодженість рухів та обмеженість рухового досвіду, що, у свою чергу, ускладнює процеси навчання і соціалізації.

Особливістю організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями є обмеженість використання когнітивних та мовленевих механізмів у процесі навчання. Це зумовлює необхідність активного залучення сенсорних каналів сприймання інформації, що забезпечує ефективніше засвоєння рухових дій і формування психомоторних компетентностей. Психомоторний розвиток дитини, як у нормі, так і за наявності порушень, ґрунтується на інтеграції сенсорних систем, серед яких провідну роль відіграє кінестетична чутливість, що поєднує пропріоцептивну та тактильну рецепцію. У процесі адаптивного фізичного виховання створюються сприятливі умови для активізації цих механізмів, що забезпечує не лише розвиток рухової сфери, але й сприяє загальному сенсорному та психічному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Матеріали та методи. Запровадження інноваційних форм фізичного виховання в галузі корекційної психопедагогіки спрямоване на забезпечення цілісного та послідовного формування компенсаторних механізмів у дітей з інтелектуальними порушеннями. Це передбачає дослідження етапності їх розвитку, встановлення

залежності структури компенсації від часу виникнення порушення, ступеня його вираженості та глибини, а також рівня наданої педагогічної підтримки. Водночас важливим є визначення ролі сенситивних періодів у розвитку окремих функцій у процесі компенсації дефекту. Особливе значення надається різним видам практичної діяльності як ключовій умові мінімізації негативного впливу порушення на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями [5].

Мета статті полягає у визначенні сучасних підходів до розвитку психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями засобами адаптивного фізичного виховання та обґрунтуванні ефективних засобів, форм і методів їх реалізації.

Для реалізації мети дослідження використано такі методи: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення теоретичного та практичного матеріалу; емпіричні методи – педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, тестування рівня розвитку психомоторики; психодіагностичні – використання стандартизованих і адаптованих методик для оцінювання психомоторного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями; методи математичної статистики; порівняльний метод.

В сучасному освітньому просторі адаптивне фізичне виховання (АФВ) виступає як ефективний засіб цілеспрямованого педагогічного впливу, що враховує індивідуальні особливості розвитку, можливості та потреби дітей. Воно спрямоване не лише на розвиток рухових компетентностей, а й на формування фізичної культури особистості, підвищення рівня самостійності, впевненості у власних силах та інтеграцію в соціальне середовище. Завдяки варіативності форм і методів АФВ забезпечує оптимальні умови для розвитку рухової активності кожної дитини.

Адаптивне фізичне виховання розглядається як цілеспрямований педагогічний процес, спрямований на розвиток рухової сфери дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних психофізичних можливостей, стану здоров'я та освітніх потреб [1]. Його зміст охоплює систему фізичних вправ, спеціально підібраних методів і форм організації занять, що забезпечують корекцію порушень розвитку, підвищення функціональних можливостей організму та формування життєво необхідних рухових компетентностей (рис. 1).

Мета АФВ полягає у створенні оптимальних умов для досягнення особистісної соціальної зрілості, розвитку здібностей, потрібних як власне особі, так і суспільству, здобуття освіти, забезпечення соціальної активності, які передбачають нормальне життя в соціумі. Зміст адаптивного фізичного виховання включає різноманітні види рухової діяльності: загальнорозвивальні вправи, вправи на розвиток координації, рівноваги, орієнтації у просторі, рухливі та спортивні ігри, елементи лікувальної фізичної культури [4]. Особливе значення мають ігрові методи, які забезпечують природну мотивацію дітей до рухової діяльності, сприяють

розвитку комунікативних умінь і соціальної взаємодії.

Психомоторика в аспекті теми дослідження розглядається як інтегративна характеристика розвитку дитини, що відображає взаємозв'язок і взаємозумовленість психічних процесів і рухової діяльності та забезпечує цілісне функціонування організму в процесі виконання довільних і мимовільних рухів.

У контексті розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями психомоторика охоплює сукупність сенсорних, когнітивних і моторних компонентів, які забезпечують сприймання, обробку інформації та її реалізацію у вигляді адекватних рухових дій. До її структури належать координаційні здібності, рівновага, просторово-часова орієнтація, м'язово-рухова чутливість (кінестезія), дрібна та загальна моторика, а також здатність до регуляції й контролю рухів [8].

У межах адаптивного фізичного виховання психомоторика виступає як об'єкт цілеспрямованого корекційно-розвиткового впливу, оскільки її стан визначає ефективність засвоєння рухових навичок, рівень фізичної підготовленості та можливості соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями. Розвиток психомоторики забезпечується через системне поєднання рухової активності, сенсорної стимуляції та спеціально організованих педагогічних впливів, що спрямовані на гармонізацію взаємодії психічної і рухової сфер.

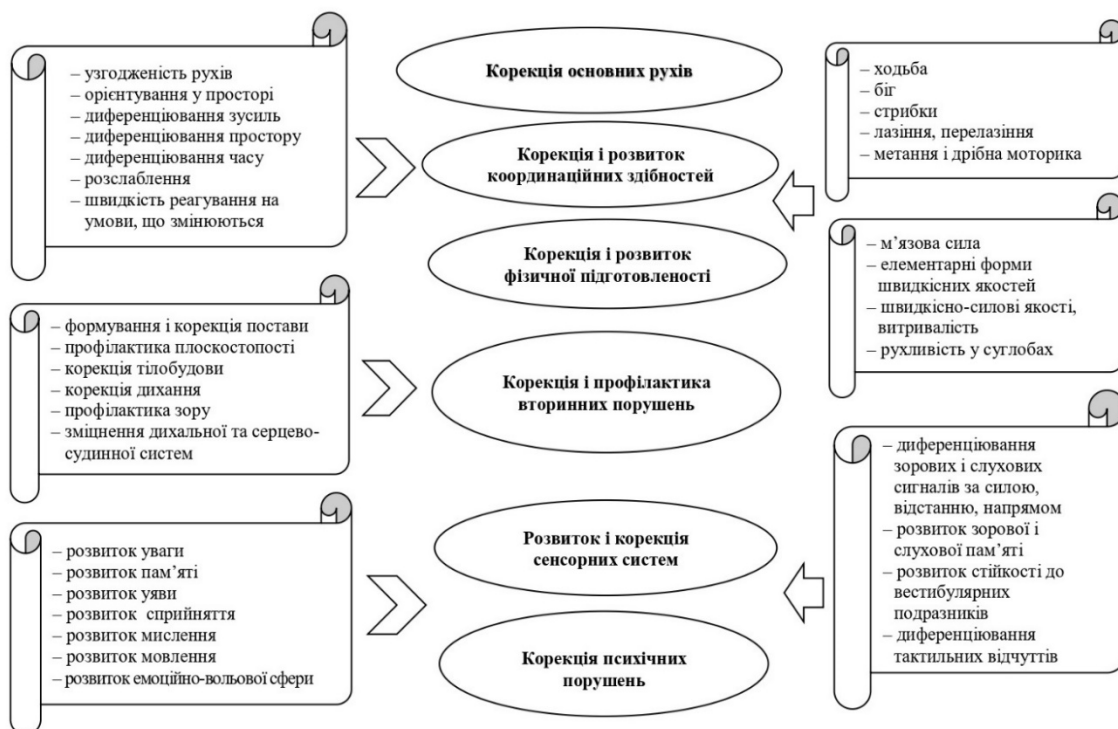
У цьому контексті засоби АФВ набувають особливої значущості, оскільки поєднують у собі корекційний, розвивальний і оздоровчий потенціал. Їх використання забезпечує цілеспрямований вплив на психомоторну сферу дитини через активізацію рухової діяльності, роз-

виток координаційних здібностей, формування базових рухових навичок і вдосконалення сенсорних процесів. Важливою перевагою АФВ є можливість індивідуалізації навантаження та врахування особливостей психофізичного розвитку кожної дитини.

Крім того, сучасні підходи до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної та спеціальної освіти передбачають інтеграцію різних видів діяльності, серед яких рухова активність виступає важливим засобом стимуляції психічного розвитку. Саме через рух формується основа для розвитку когнітивних процесів, мовлення, уваги та емоційно-вольової сфери, що підсилює значення адаптивного фізичного виховання як ефективного інструменту комплексного впливу [4; 6].

Ефективність будь-якої педагогічної інновації визначається не лише її теоретичним обґрунтуванням, а й практичним підтвердженням результативності. У зв'язку з цим у межах даного дослідження постала необхідність визначення стану розвитку психомоторики та її компонентів у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями з метою подальшого використання отриманих результатів в розробці засобів і методів розвитку психомоторики для дітей означеної нозології.

Експериментальною базою дослідження стала Комунальна установа Сумська ЗЗСО спеціальна школа Сумської міської ради. У дослідженні приймали участь 17 учнів 2-их класів. Учні, що приймали участь у дослідженні, мали заключення-діагноз – F-70. Констатувальний етап експерименту був спрямований на виявлення вихідного рівня сформованості психомоторики та її



**Рис. 1. Корекційно-розвивальний напрям фізкультурно-оздоровчих занять для дітей з інтелектуальними порушеннями**

компонентів у дітей та включав визначення критеріїв, показників і рівнів їх діагностики, добір відповідного інструментарію, а також проведення кількісного і якісного аналізу отриманих даних.

Дослідження стану розвитку психомоторики та її структурних компонентів у дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках фізичної культури здійснювалося за допомогою системи тестових завдань, що передбачала використання валідних і надійних діагностичних методик [4; 10]. Застосування тестування дозволило: комплексно оцінити рівень сформованості психомоторики учнів молодшого шкільного віку; простежити динаміку її розвитку в процесі експериментального впровадження засобів адаптивного фізичного виховання.

Діагностичний інструментарій охоплював як методики оцінювання сенсорного розвитку та пізнавальних можливостей, так і тести, результати яких відображають інтегративні показники психомоторних здібностей дітей.

З метою забезпечення доступності та зрозумілості тестових завдань для дітей з інтелектуальними порушеннями застосовувалися прийоми попереднього ознайомлення з процедурою їх виконання. Зокрема, проводилася демонстрація зразків виконання на аналогічних прикладах, надавалася можливість пробного виконання завдань, а також використовувалося спостереження за діями інших учасників. До процесу пояснення та демонстрації залучалися учні, які успішно засвоїли алгоритм виконання, що сприяло підвищенню мотивації та розумінню змісту діяльності.

Важливим компонентом дослідження було психологічне тестування, спрямоване на визначення рівня розвитку когнітивних процесів, які забезпечують функціонування психомоторики, зокрема її ідеомоторної складової. Встановлено, що такі психічні процеси, як увага, мислення та пам'ять, відіграють провідну роль у забезпеченні зв'язку між сенсорним сприйняттям і руховою діяльністю, що є основою формування цілеспрямованих рухів [2].

Проведення педагогічного спостереження дали змогу уточнити особливості розвитку психомоторики дітей 7–8-річного віку з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, було визначено тривалість окремих етапів формування психомоторних функцій, обґрунтовано доцільні параметри фізичного навантаження, спрямованого на розвиток окремих компонентів психомоторики, а також підібрано адекватні засоби впливу з урахуванням функціональних, рухових і психічних можливостей учнів. Крім того, встановлено оптимальні способи подання та сприймання інформації в процесі занять адаптивним фізичним вихованням, а також окреслено педагогічні умови ефективної реалізації експериментальної методики розвитку психомоторики.

Результати констатувального етапу експерименту показали, що у дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку рівень розвитку вибіркової уваги є низьким, концентрації уваги – дуже низьким, стійкості уваги – недостатнім. Визначений коефі-

цієнт впізнавання свідчить про низький рівень розвитку образної пам'яті, а коефіцієнт об'єму короткочасної пам'яті відповідає дуже низькому рівню. Дослідження стану мислення виявило недостатній рівень розвитку процесів аналізу та синтезу у даного контингенту учнів. Стан окремих компонентів когнітивної сфери характеризується, як незадовільний. Окрім цього, зафіксовано порушення функціонування вестибулярного аналізатора, що проявляється у труднощах збереження рівноваги та координації рухів.

В процесі реалізації адаптивного фізичного виховання доцільним є використання засобів психічного вправлення, адаптованих до рівня психомоторного розвитку зазначеної категорії дітей. До таких засобів належать дихальні вправи, вправи на м'язове розслаблення, гімнастика для очей (метод «пальмінгу»), а також ігрові види діяльності, зокрема «Дартс», «Настільний теніс» і різні види рухливих ігор, які забезпечують цілеспрямований вплив на компоненти психомоторики [7].

Суттєве місце серед засобів АФВ посідають засоби гімнастики, які характеризуються універсальністю та варіативністю впливу на всі складові психомоторного розвитку. Гімнастичні вправи легко піддаються адаптації відповідно до індивідуальних можливостей осіб з інтелектуальними порушеннями, а також забезпечують широкі можливості для диференціації фізичного навантаження. При цьому окремі вправи мають спрямований вплив на конкретні компоненти психомоторики, тоді як інші забезпечують комплексний розвиток сенсорної, моторної та когнітивної сфер.

У процесі занять важливим є широке використання вправ із предметами, які сприяють формуванню цілепокладання, елементів планування діяльності та розвитку мисленневих операцій, що виходять за межі простого наслідування рухів. Зокрема, вправи зі скакалкою сприяють розвитку рухової пам'яті та координації рухів. Стрибкові вправи активізують діяльність вестибулярного апарату. Виконання статичних положень з використанням обруча, гімнастичної палиці, м'яча сприяють розвитку пропріоцептивної чутливості та удосконаленню координаційних здібностей дітей з інтелектуальними порушеннями [2].

Під час виконання прикладних вправ найбільш виразно проявляються особливості розвитку рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями, що зумовлює доцільність їх широкого використання в процесі розвитку психомоторики даних дітей. Застосування таких вправ сприяє корекції та нівелюванню негативних проявів психомоторного розвитку, зокрема недостатньої координації, порушень рівноваги та просторової орієнтації.

Використання різновидів ходьби (на носках, п'ятках, з випадами), бігу (по траєкторіях типу «вісімка», зигзаг, з елементами стрибків) та переміщень (стрибками на одній і двох ногах, у присіді та напівприсіді, зі зміною напрямку руху, поворотами) забезпечує стимуляцію вестибулярного та пропріоцептивного аналізаторів, сприяє розвитку координаційних здібностей і рухового контролю.

З метою забезпечення безпечності та поступовості формування навичок рівноваги вправи доцільно впроваджувати за принципом поетапного ускладнення: від виконання на місці з опорою до рухових дій на обмеженій площині та підвищених опорах, із поступовим включенням предметів. Виконання вправ у різних вихідних положеннях (на зменшеній площі опори, на гімнастичній лаві, у стійках, упорах, з пересуванням і подоланням перешкод) сприяє розвитку м'язово-суглобової чутливості, активізації вестибулярного апарату та вдосконаленню регуляції рухів.

Важливим засобом розвитку психомоторики виступають вправи з лазіння та перелазіння, які поряд із розвитком фізичних якостей забезпечують формування рухової пам'яті, уваги, елементів мислення та просторової орієнтації. У процесі виконання загальнорозвиваючих вправ використання різноманітних вихідних і проміжних положень, а також рухів у різних площинах сприяє розвитку м'язових відчуттів, концентрації уваги та вдосконаленню функціонування вестибулярного аналізатора.

Засоби легкої атлетики також характеризуються значним корекційно-розвивальним потенціалом. Зокрема, стрибкові вправи та метання на дальність і точність сприяють активізації вестибулярного та пропріоцептивного аналізаторів, розвитку рухової пам'яті та окоміру. Біг різної інтенсивності використовується як засіб як безпосереднього впливу на психомоторну сферу, так і як функціональне навантаження, що створює умови для ускладнення виконання сенсорних і когнітивних завдань.

Особливе місце серед засобів АФВ займають спортивні ігри, які є ефективним засобом комплексного впливу на психомоторний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями. Виконання технічних елементів і участь у ігровій діяльності сприяють розвитку координації рухів, рухової пам'яті, уваги, мислення та сенсорних функцій. Додатковим чинником ефективності виступає позитивний психоемоційний фон ігрової діяльності, що підсилює мотивацію до занять та активізує пізнавальну діяльність учнів. Застосування спеціальних методичних прийомів дозволяє цілеспрямовано регулювати вплив на окремі компоненти сенсорної та когнітивної сфер.

Засоби психічного вправлення підлягають цілеспрямованій адаптації до умов фізичного виховання та використовуються як у вигляді самостійних вправ для розвитку окремих компонентів психомоторики, так і інтегруються у зміст фізичних вправ, рухливих ігор та естафет. Такий підхід забезпечує комплексний вплив на когнітивну, сенсорну та моторну сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.

Найважливіші порушення функціонування серцево-судинної та дихальної систем у дітей з інтелектуальними порушеннями зумовлюють доцільність цілеспрямованого використання засобів дихальної гімнастики як важливого компонента корекційного впливу. Дихальні вправи мають комплексний вплив на організм, зокрема забезпечують як прямий, так і опосередкований вплив

на психомоторну сферу. Формування навичок довільного регулювання дихання також позитивно впливає на здатність до переключення уваги та саморегуляції психоемоційного стану [7].

Важливим компонентом корекційно-розвивальної роботи є вправи на м'язове розслаблення, які використовуються для зниження надмірного м'язового тону та нервового напруження. На початкових етапах психомоторного розвитку такі вправи виступають базовим засобом формування м'язово-суглобових відчуттів, тоді як на наступних етапах вони застосовуються як засіб активного відпочинку та додатковий чинник розвитку пропріоцептивної чутливості.

Ефективним інструментом впливу на психомоторику є рухливі ігри, естафети та вправи змагального характеру, зміст яких спеціально спрямовується на розвиток сенсорних і когнітивних компонентів. Такі форми організації діяльності забезпечують удосконалення міжфункціональних взаємозв'язків у структурі психомоторики, сприяють розвитку координації рухів, уваги, пам'яті та мислення, а також підвищують мотивацію до занять.

Результати дослідження. Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на апробацію розроблених засобів і методів АФВ, орієнтованих на розвиток психомоторики дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах позаурочної рухової діяльності.

Упродовж формувального етапу з учнями експериментальної групи систематично проводилися заняття у позаурочний час, що ґрунтувалися на впровадженні спеціально розробленої програми розвитку психомоторики. Заняття відбувалися тричі на тиждень, тривалістю по 30 хвилин. Водночас діти контрольної групи займалися за традиційною програмою фізичного виховання для дітей з інтелектуальними порушеннями, що реалізується у спеціальних закладах освіти.

Загалом у межах формувального етапу було проведено 34 заняття, зміст яких передбачав комплексний розвиток сенсорних систем і когнітивних компонентів психомоторики. Кожне заняття будувалося на принципах системності, цілеспрямованості та індивідуалізації, що забезпечувало ефективний корекційно-розвитковий вплив. До структури експериментальних занять входили різні групи фізичних вправ, спрямованих на всебічний розвиток психомоторної сфери: стройові та організаційні вправи; гімнастичні вправи; вправи з предметами; прикладні рухові дії, що активізують вестибулярний і пропріоцептивний аналізатори; вправи з лазіння і перелазіння; елементи акробатики; легкоатлетичні вправи; рухливі та спортивні ігри. Крім того, використовувалися засоби психічного тренування, спрямовані на розвиток когнітивних процесів, а також вправи дихальної гімнастики для оптимізації функціонального стану організму.

Розвиток психомоторики дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями у процесі позаурочних занять засобами АФВ здійснювався поетапно, що забезпечувало системність і послідовність корекцій-

но-розвиткового впливу. Було виокремлено три взаємопов'язані етапи: інформаційно-ознайомлювальний; етап диференційованого розвитку окремих елементів психомоторики; етап удосконалення міжфункціональних взаємодій у структурі психомоторної сфери.

В основній частині занять, поряд із розвитком фізичних якостей, відповідно до завдань формувального етапу дослідження здійснювався цілеспрямований вплив на психомоторику та її структурні компоненти. З цією метою у структуру занять інтегрувалися спеціальні блоки тривалістю 5–10 хвилин, спрямовані на розвиток тих елементів психомоторики, які недостатньо формуються в межах традиційної навчальної програми. Залежно від етапу розвитку психомоторики змінювалося місце цих блоків у структурі заняття: на початковому етапі вони виконувалися у першій половині заняття, тоді як на наступних етапах – у другій, що сприяло підвищенню ефективності педагогічного впливу.

Заключна частина занять була орієнтована на нормалізацію функціонального стану організму та гармонізацію психофізичної діяльності дітей. Для цього використовувалися вправи з помірним і низьким рівнем навантаження, які не створювали значного напруження для серцево-судинної, дихальної систем і опорно-рухового апарату, водночас сприяючи активізації сенсорних процесів і когнітивної сфери.

Ефективним компонентом занять були ігрові вправи та завдання-атракціони, що передбачали різні способи маніпуляції предметами: перенесення (наприклад, утримання палиці на опорах, транспортування м'ячів на дощечці), балансування (м'ячем, гімнастичною палицею), а також кидання предметів у ціль (м'ячів у кошик, кілець на стійку). Використання таких вправ сприяло розвитку м'язово-суглобової та тактильної чутливості, удосконаленню окоміру, функціонуванню вестибулярного аналізатора, а також підвищенню рівня уваги та координації рухів.

Ефективність реалізації процесу розвитку психомоторики дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями значною мірою зумовлювалася

дотриманням визначених педагогічних умов організації адаптивного фізичного виховання. До ключових із них належать:

1. Забезпечення комплексного підходу до діагностики та розвитку психомоторики.

2. Створення позитивного психологічного середовища, що сприяє активній участі дітей у руховій діяльності та підвищує їх мотивацію.

Використання засобів адаптивного фізичного виховання забезпечувало не лише розвиток рухової активності, але й позитивно впливало на загальний психофізичний стан, сприяло оздоровленню організму та гармонізації психомоторного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Зміни, що відбулась впродовж дослідження у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями за показниками розвитку психомоторики та її компонентів в процесі використання засобів адаптивного фізичного виховання у позаурочний час дозволяють зробити висновок, що результати показників контрольної перевірки у дітей експериментальної групи виявилися вищими, що свідчить про ефективність запропонованих підходів і доцільність їх впровадження у практику спеціальної освіти

Аналіз результатів тестування когнітивної сфери засвідчив, що учні експериментальної групи продемонстрували вищі показники порівняно з учнями контрольної групи за більшістю досліджуваних параметрів. Найбільш суттєві відмінності зафіксовано за показниками концентрації уваги та образної пам'яті – по 20,0% відповідно. Дещо менший приріст спостерігався за показниками рухової пам'яті (19,2%) та вибіркості уваги (20,3%). Найменш виражені зміни відзначено за такими показниками, як час відтворення простих фігур (17,8%), стійкість уваги (15,4%), обсяг короткочасної пам'яті (13,5%) та рівень розвитку мислення, оцінений за часом відтворення складних фігур (8,4%) (табл. 1).

Результати дослідження сенсорних компонентів психомоторики показали, що учні експериментальної групи мали вищі показники порівняно з учнями кон-

Таблиця 1

**Динаміка результатів розвитку компонентів когнітивної сфери психомоторики у дітей з інтелектуальними порушеннями в ході дослідження**

Когнітивні компоненти	Констатувальний етап		Формувальний етап			
	$\bar{x}$	S	ЕГ	Приріст (у%)	КГ	Приріст (у%)
Вибірковість уваги (бали)	5,6	3,2	7,4	32,1	6,3	12,5
Концентрація уваги (бали)	5,7	0,4	4,0	29,8	4,8	15,8
Стійкість уваги (у.о.)	195,7	22	158,4	23,5	182,8	7,1
Рухова пам'ять (к-сть спроб)	10,2	1,68	7,3	39,7	8,7	17,2
Образна пам'ять (у.о.)	1,4	0,3	1,0	40,0	1,2	16,7
Короткочасна пам'ять (у.о.)	4,5	0,3	5,7	26,7	5,2	15,6
Мислення (прості фігури) (с.)	84,2	14	63,4	32,8	74,7	12,7
Мислення (складні фігури) (с.)	283	26	242	16,9	261	8,4

**Динаміка інтегративних показників розвитку психомоторних здібностей у дітей з інтелектуальними порушеннями в ході дослідження**

Інтегративні психомоторні тести	Констатувальний етап		Формувальний етап			
	$\bar{x}$	S	ЕГ	Приріст (у%)	КГ	Приріст (у%)
Семиметровий тест (см)	42,1	7,8	34,0	23,8	39,1	7,7
Відчуття ритму (с.)	2,7	0,32	2,2	22,7	2,5	8,0
Точність (очки)	38	1,5	44,1	16,1	39,4	3,7

трольної групи. Зокрема, спостерігався кращий розвиток м'язових відчуттів, вестибулярної стійкості, тактильних та суглобових відчуттів. За інтегративними показниками психомоторних здібностей також відзначалися значні переваги учнів експериментальної групи. Так, у виконанні семиметрового тесту вони перевищували результати контрольної групи на 15,0%, за показниками відчуття ритму – на 13,7%, а точності влучань у вертикальну мішень – на 11,9% (табл. 2). Ці дані свідчать про ефективність використання засобів АФВ для комплексного розвитку сенсорних і психомоторних здібностей дітей з інтелектуальними порушеннями.

Порівняння отриманих даних переконливо свідчить, що використання засобів, спрямованих на комплексний розвиток сенсорних систем та когнітивних компонентів під час кожного позаурочного заняття з фізичної культури для дітей з інтелектуальними порушеннями, а саме стрийових та гімнастичних вправ, вправ з предметами, прикладних вправ для стимуля та пропріорецептивного аналізаторів, лазіння і перела цієї вестибулярного зіння, легкоатлетичних вправ, спортивних і рухливих ігор, засобів психічного вправління та дихальної гімнастики позитивно вплинуло на психомоторний розвиток дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

**Висновки.** Таким чином, у роботі визначені сучасні підходи до розвитку психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями засобами адаптивного фізичного виховання та обґрунтуванні ефективних засобів, форм і методів їх реалізації. Встановлено, що розвиток психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями

є складним багатокомпонентним процесом, який потребує цілеспрямованого педагогічного впливу з урахуванням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку. Обґрунтовано, що сучасні підходи до розвитку психомоторики передбачають інтеграцію рухової, сенсорної та когнітивної діяльності, індивідуалізацію педагогічного впливу, поетапність формування психомоторних функцій, а також використання інноваційних методів і засобів адаптивного фізичного виховання.

Доведено, що засоби адаптивного фізичного виховання мають значний корекційно-розвитковий потенціал і сприяють підвищенню рівня розвитку психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями. Їх застосування забезпечує покращення координаційних здібностей, розвитку рівноваги, просторової орієнтації, дрібної моторики, а також позитивно впливає на стан когнітивних процесів. Експериментально підтверджено ефективність використання спеціально розробленої методики, що включає комплекс фізичних вправ, сенсорних завдань, ігрових технологій та психічних вправ, спрямованих на всебічний розвиток психомоторної сфери. Досягнення мети дослідження підтверджує, що впровадження сучасних підходів до розвитку психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями засобами адаптивного фізичного виховання є ефективним і доцільним. Отримані результати можуть бути використані у практиці спеціальної та інклюзивної освіти з метою підвищення якості корекційно-розвиткової роботи та сприяння успішній соціалізації дітей означеної категорії.

#### Література:

1. Адаптивне фізичне виховання : навч. посіб. / уклад.: Осадченко Т. М., Семенов А. А., Ткаченко В. Т. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с.
2. Бобренко І. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Лікувальна фізкультура» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018. 131 с.
3. Деделюк Н. А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посіб для студентів. Луцьки: Вежа-Друк, 2014. 68 с.
4. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТО-ПОЛ», 2016. 152 с.
6. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка): підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
7. Навчальна програма «Адаптивна фізична культура» для 5–10 класів для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступенів [Литвин І. М., Хронік Т. С., Шестопап В. М., Біла О. М.]. Київ, 2020. 65 с.
8. Павленко С.С., Павленко В.О. Методологічні основи адаптивного фізичного виховання. Conference Scientifique et Pratigue I nternational Debats scientifiques et orientations prospectives du developpement scientifique. Paris Republique Francaise Fevrier 5. 2021. P. 85-87.

9. Типова освітня програма для 1–2 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку / під керівництвом Чеботарьової О. В. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2022. 128 с.

10. Трояновська М.М. Адаптивна фізична культура: навч.-метод. посіб. для студентів факультетів фізичного виховання. Чернігів, 2018. 104 с.

#### References:

1. Osadchenko, T. M., Semenov, A. A., & Tkachenko, V. T. (2014). *Adaptyvne fizychnе vykhovannia* [Adaptive physical education]. Uman: VPTs «Vizavi». [in Ukrainian]

2. Bobrenko, I. V. (2018). *Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty “Likuvalna fizychna kultura” dlia 1–4 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei z intelektualnymy porushenniamy* [Program of correctional and developmental work “Therapeutic physical culture” for grades 1–4 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy. [in Ukrainian]

3. Dedeliuk, N. A. (2014). *Teoriia i metodyka adaptyvnoi fizychnoi kultury* [Theory and methods of adaptive physical culture]. Lutsk: Vezha-Druk. [in Ukrainian].

4. Kolyshkin, O. V. (2014). *Teoretyko-praktychni osnovy adaptyvnoi fizychnoi kultury* [Theoretical and practical foundations of adaptive physical culture]. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka. [in Ukrainian].

5. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). *Inklyuzyvna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive education: From basics to practice]. Kyiv: ATOPOL [in Ukrainian].

6. Myronova, S. P. (2015). *Korektsiina psykhopedahohika (oligofrenopedahohika)* [Correctional psychopedagogy (oligophrenopedagogy)]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University.

7. Lytvyn, I. M., Khronik, T. Ye., Shestopal, V. M., & Bila, O. M. (2020). *Navchalna prohrama “Adaptyvna fizychna kultura” dlia 5–10 klasiv dlia ditei z intelektualnymy porushenniamy pomirnoho ta tiazhkooho stupeniv* [Curriculum “Adaptive physical culture” for grades 5–10 for children with moderate and severe intellectual disabilities]. Kyiv. [in Ukrainian].

8. Pavlenko, Ye. Ye., & Pavlenko, V. O. (2021). Methodological foundations of adaptive physical education. In *Conference Scientifique et Pratique International: Debats scientifiques et orientations prospectives du developpement scientifique* (pp. 85–87). Paris, France.

9. Chebotarova, O. V. (Ed.). (2022). *Typova osvithnia prohrama dlia 1–2 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia osib iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku* [Typical educational program for grades 1–2 of special secondary education institutions for persons with intellectual disabilities]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

10. Troianovska, M. M. (2018). *Adaptyvna fizychna kultura* [Adaptive physical culture]. Chernihiv. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## КОМПЕТЕНТНІСТЬ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ SMART-ЦІЛЕЙ РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

**Мартинчук Олена Валеріївна,**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка  
<https://orcid.org/0000-0001-6119-9306>

Researcher ID: <https://www.researchgate.net/profile/Olena-Martynchuk>

Scopus Author ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57219112921>

**Ганевіч Софі Марі,**

старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка  
<https://orcid.org/0009-0003-7750-3570?lang=en>

**Салюк Світлана Іванівна,**

фахівець (консультант) Грицівського інклюзивно-ресурсного центру  
Шепетівського району Хмельницької області,  
випускниця ОПП «Стратегії і практики інклюзивного навчання»  
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка  
<https://orcid.org/0009-0001-3404-6205>

У статті представлено результати емпіричного дослідження рівня сформованості компетентності команди психолого-педагогічного супроводу щодо формування та реалізації SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами в умовах інклюзивної освіти. Актуальність теми зумовлена необхідністю підвищення якості індивідуального планування в межах індивідуальної програми розвитку (ІПР), де чіткість, вимірюваність і реалістичність цілей визначають ефективність супроводу. Метою дослідження було визначення рівня теоретичної обізнаності, практичної готовності та мотиваційної налаштованості членів команди супроводу щодо застосування SMART-підходу. Визначено три критерії оцінювання компетентності: теоретико-когнітивний, практико-діяльний і мотиваційно-ціннісний. Дослідження здійснювалося методом анкетування (29 запитань) серед 22 педагогічних працівників і фахівців інклюзивно-ресурсного центру. Обробка результатів проводилася із застосуванням кількісного та якісного аналізу.

Узагальнення результатів дослідження дозволило констатувати, що рівень сформованості компетентності команди супроводу щодо застосування SMART-цілей є переважно середнім. Теоретична обізнаність не завжди трансформується у стійкі практичні навички формування вимірюваних і часово окреслених цілей. Водночас позитивна мотиваційна складова створює передумови для впровадження програм підвищення кваліфікації, спрямованих на розвиток практичних умінь застосування SMART-технології в межах ІПР. Отримані дані підтверджують доцільність розроблення практико-орієнтованої програми підвищення кваліфікації, спрямованої на формування навичок формування, інтеграції та коригування SMART-цілей у межах ІПР.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, ІПР, SMART-цілі, команда супроводу, компетентність, цілепокладання.

**Martynchuk Olena, Ganevitch Sophie, Saliuk Svitlana. Evaluating the competence of the psychological and pedagogical support team in formulating smart goals for children with special education needs: results of an empirical study**

The article presents the findings of an empirical study examining the competence of psychological and pedagogical support teams in developing and implementing SMART goals for children with educational needs in inclusive education settings. The relevance of the study stems from the need to enhance the quality of individualised planning within the Individual Support Plan (ISP), where the clarity, measurability, and feasibility of goals directly influence the effectiveness of support services.

The study aimed to assess the level of theoretical knowledge, practical readiness, and motivational engagement of support team members in applying the SMART approach. Competence was evaluated at three levels: theory (knowledge about the approach), practice (ability to implement the approach), and motivation (to implement the approach). Data were collected through a 29-item questionnaire completed by 22 teachers and specialists from an inclusive resource center. The findings were analysed using both quantitative and qualitative methods.

The results indicate that the overall level of competence in applying SMART goals is predominantly moderate. While participants generally demonstrate sufficient theoretical understanding, this knowledge does not consistently translate into well-developed practical skills for formulating measurable and time-bound goals. At the same time, a strong motivational component provides a favorable foundation for targeted professional development initiatives aimed at strengthening practical competencies in the use of SMART-based planning within the ISP framework.

The findings support the need to design and implement practice-oriented professional development programmes focused on improving skills in formulating, integrating, and refining SMART goals within individualised programme planning.

**Key words:** inclusive education, Individual Support Plan (ISP), SMART goals, team around the child, competence, goal-setting.

**Вступ.** Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти в Україні характеризується зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами та освітніми труднощами в закладах загальної середньої освіти. Це актуалізує необхідність удосконалення діяльності команд психолого-педагогічного супроводу, які забезпечують розроблення та реалізацію індивідуальної програми розвитку дитини. Однією з ключових умов ефективності такого супроводу є чітке, структуроване та результативне цілепокладання, що орієнтується на реальні потреби, можливості та потенціал дитини.

У міжнародній практиці індивідуального планування розвитку широко застосовується технологія SMART-цілей, що передбачає формулювання цілей відповідно до критеріїв конкретності, вимірюваності, досяжності, релевантності та визначеності в часі (А. Б. Заплатинська, С. М. Ганевич, Н. М. Компанець, І. В. Луценко, О. В. Мартинчук, С. О. Салюк, Т. В. Скрипник, В. С. Elder, С. Е. Rood., М. L. Damiani, S. Rakar et al, A. Blasko et al).

Використання цього підходу в освітньому процесі дозволяє підвищити якість планування, забезпечити прозорість моніторингу результатів та узгодженість дій усіх учасників команди супроводу. Водночас в українській системі інклюзивної освіти технологія SMART поки що не набула системного впровадження. Це зумовлено як нормативними, так і організаційно-методичними чинниками, зокрема недостатнім рівнем професійної підготовки фахівців до її практичного застосування.

**Матеріали та методи.** Метою емпіричного дослідження було визначення рівня сформованості компетентності команди супроводу щодо формування та реалізації SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами. Дослідження передбачало розв'язання таких завдань: розроблення критеріїв і показників сформованості компетентності команди супроводу у сфері застосування SMART-цілей; добір та апробацію діагностичного інструментарію; проведення анкетування членів команди супроводу; здійснення кількісного та якісного аналізу одержаних результатів; визначення рівня обізнаності та практичної готовності фахівців до формування й реалізації SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами.

Для досягнення поставленої мети було розроблено систему критеріїв і показників, що забезпечують комплексну діагностику сформованості досліджуваної компетентності. Виокремлено три взаємопов'язані критерії:

– *теоретико-когнітивний критерій* характеризує обсяг і глибину знань щодо сутності SMART-підходу та алгоритму формування SMART-цілей у контексті ІПР. Його показниками визначено: розуміння змісту SMART-компонентів; знання послідовності формулювання довгострокових і короткострокових цілей; усвідомлення ролі індикаторів досягнення;

– *практико-діяльнісний критерій* відображає сформованість умінь застосовувати SMART-технологію у професійній діяльності. Показниками виступали: уміння формулювати SMART-цілі розвитку дитини з освітніми труднощами; здатність інтегрувати їх в ІПР; уміння коригувати цілі відповідно до динаміки розвитку дитини;

– *мотиваційно-ціннісний критерій* характеризує ставлення до індивідуалізації навчання та усвідомлення значущості SMART-підходу. Показниками слугували: позитивне ставлення до використання SMART-цілей; розуміння їх ролі у підвищенні ефективності освітнього процесу; готовність до активної участі в їх розробленні в межах командної взаємодії.

Структура емпіричного дослідження передбачала співвіднесення визначених критеріїв із показниками та методами діагностики. Основним методом збору емпіричних даних було анкетування як метод педагогічного дослідження, що дає змогу оперативно отримати інформацію про рівень знань, умінь, ставлень та професійної готовності респондентів. Анкетування передбачало використання впорядкованої системи запитань, що забезпечує стандартизованість збирання даних і можливість їх подальшої кількісної обробки.

До вибірки увійшли члени команд психолого-педагогічного супроводу закладів освіти Грицівської громади Шепетівського району Хмельницької області. З огляду на те, що дослідження проводилося у малокомплектних закладах, розташованих на значній відстані один від одного, анкетування здійснювалося дистанційно. Такий формат забезпечив доступність участі, можливість самостійного вибору часу для відповідей і підвищив організаційну ефективність збору даних. Анкета складалася з чотирьох блоків: перший блок (6 запитань) був спрямований на виявлення рівня теоретичних знань щодо сутності та алгоритму формування SMART-цілей; другий блок (13 запитань) діагностував практико-діяльнісний компонент і включав завдання на формулювання цілей, оцінювання їх відповідності SMART-критеріям та інтеграцію в ІПР; третій блок (7 запитань) визначав мотиваційно-ціннісні орієнтації респондентів щодо використання SMART-підходу; четвертий блок (3 запитання) охоплював соціально-професійні характеристики респондентів. Загалом анкета містила 29 запитань відкритого та закритого типу, зокрема із застосуванням шкал оцінювання.

Обробка результатів здійснювалася методами кількісного та якісного аналізу. Кількісна обробка передбачала визначення відсоткових показників і розподіл респондентів за рівнями сформованості компетентності (високий, середній, низький). Якісний аналіз полягав в інтерпретації змісту відкритих відповідей, виявленні типових труднощів у формулюванні SMART-цілей та узагальненні професійних позицій членів команди супроводу. Застосована система критеріїв, показників і методів забезпечила комплексну діагностику рівня сформованості компетентності щодо формування та реалізації SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами й створила підґрунтя для подальшого розроблення програми професійного розвитку.

**Результати дослідження.** Емпіричне дослідження було спрямоване на визначення рівня сформованості компетентності команди психолого-педагогічного супроводу щодо формування та реалізації SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами. Результати подано відповідно до трьох критеріїв: теоретико-когнітивного, практико-діяльнісного та мотиваційно-ціннісного.

Вибірку склали педагогічні працівники закладів освіти Грицівської громади Шепетівського району Хмельницької області: педагогічні працівники одного опорного закладу загальної середньої освіти та однієї малокомплектної гімназії (16 осіб), педагогічні працівники закладів дошкільної освіти громади (2 особи), а також фахівці інклюзивно-ресурсного центру, які є постійними учасниками різних команд психолого-педагогічного супроводу (4 особи). Загальна кількість учасників дослідження становила 22 особи.

Аналіз анкетних даних засвідчив, що більшість учасників мають значний загальний педагогічний стаж: 70% опитаних вказали на тривалий досвід педагогічної діяльності. Водночас стаж роботи у сфері інклюзивної освіти виявився нижчим: у 55% респондентів досвід роботи саме в інклюзивному середовищі є меншим, ніж загальний педагогічний стаж. Така розбіжність є важливою для інтерпретації результатів, оскільки компетентність щодо SMART-цілей у межах ІПР та командного супроводу дітей з освітніми труднощами потребує спеціалізованих знань і систематичного практичного відпрацювання. Отже, вибірка поєднує значний загальний педагогічний досвід із відносно менш тривалою практикою інклюзивного супроводу. Це створює типову для малих громад ситуацію: базові педагогічні уявлення сформовані, однак інструментальні механізми індивідуалізації, зокрема SMART як технологія цілепокладання, потребують цілеспрямованого розвитку.

**Результати за теоретико-когнітивним критерієм.** Теоретико-когнітивний критерій передбачав оцінювання обсягу та глибини знань респондентів щодо сутності SMART-підходу, його значення в освітньому процесі й розуміння алгоритму формування SMART-цілей у роботі з дитиною з освітніми труднощами.

На запитання “Чи можете Ви пояснити сутність SMART-підходу до постановки цілей та його значення в освітньому процесі?” більшість учасників (59,1%) вказали, що мають лише загальне уявлення без глибокого розуміння критеріїв і без упевненого опису практичного застосування. Ще 27,3% респондентів продемонстрували поверхневі знання або не змогли пояснити сутність підходу, що відображає потребу в методичних прикладах застосування SMART у роботі з дітьми з освітніми труднощами, зокрема під час планування індивідуальних цілей в ІПР. Високий рівень володіння SMART показали 9,1% опитаних, які здатні назвати складники SMART та обґрунтувати їх значення в контексті індивідуалізації навчання. Отже, усвідомлене й упевнене використання SMART у педагогічній практиці поки що залишається радше винятком, ніж типовою практикою командної роботи.

Водночас базове розуміння цілі як очікуваного результату є сформованим: 100% респондентів погодилися з твердженням, що ціль – це індивідуальний очікуваний результат у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок та поведінці учня. Це створює позитивне підґрунтя для впровадження SMART, оскільки підхід також акцентує конкретність результату й можливість перевірки його досягнення.

Відповіді на запитання щодо визначення твердження, яке найбільш повно відображає сутність технології SMART, засвідчили фрагментарність розуміння: 54,5% пов'язали SMART з процесом формування перспективних цілей і завдань розвитку дитини, тобто сприймають його як інструмент планування напрямів розвитку; 27,3% інтерпретували SMART як інструмент цілеспрямованого розвитку сфер, у яких дитина має труднощі, з переважним корекційно-розвивальним акцентом; 18,2% звузили SMART до “індивідуального очікуваного результату”, не відображаючи процедури формулювання цілей. Отже, SMART нерідко сприймається як загалом “правильне планування”, а не як технологія з чіткими правилами.

Правильну відповідь щодо значення абревіатури SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound) обрали 59,1% респондентів. Водночас 40,9% продемонстрували неповне або некоректне розуміння, пов'язуючи SMART із загальними характеристиками “структурованості” чи “практичності”. Це вказує на потребу уточнення змісту кожного компонента, зокрема Measurable та Time-bound, які найчастіше втрачаються у практиці постановки цілей.

Щодо розуміння послідовності етапів формування SMART-цілей 50% респондентів повідомили про загальні знання без чіткої послідовності дій; 18,2% знайомі з окремими етапами, але не можуть їх детально пояснити; 18,2% зазначили, що не знайомі з алгоритмом; лише 13,6% продемонстрували високий рівень і здатність послідовно пояснити логіку формування SMART-цілей. Дані відкритого запитання підтвердили неоднорідність: близько 25% чітко назвали всі критерії SMART і намагалися пояснити їх послідовність; приблизно 35% частково описували кроки або змішували SMART із загальними педагогічними діями; близько 40% не змогли надати змістовної відповіді. Отже, за теоретико-когнітивним критерієм виявлено розрив між загальним знайомством із терміном SMART і системним розумінням його складових та алгоритму застосування.

**Результати за практико-діяльним критерієм.** Практико-діяльний критерій охоплював здатність застосовувати SMART-технологію у практичній діяльності: розпізнавати SMART-цілі, самостійно їх формулювати, визначати конкретність, вимірюваність, досяжність і релевантність, інтегрувати цілі в ІПР та коригувати їх за результатами моніторингу.

У завданні на розпізнавання SMART-цілі у запропонованому кейсі (дитина 6 років має труднощі з виконанням інструкцій учителя) 77,3% респондентів правильно обрали варіант, що містив усі компоненти SMART. 22,7% обрали формулювання, яке загалом відображало потреби дитини, однак не відповідало SMART-критеріям через відсутність вимірюваності, конкретики та часових обмежень. Це означає, що більшість педагогів здатні впізнавати SMART-цілі, однак частина респондентів у виборі керується загальною “правильністю” змісту, а не критеріальними ознаками SMART.

У завданні на самостійне формулювання SMART-цілі для дитини з труднощами концентрації уваги 27% респондентів продемонстрували високий рівень, сфор-

мулювавши ціль із конкретною поведінковою дією, чіткими показниками вимірювання та визначеним терміном. 36% показали часткове розуміння: ціль містила окремі компоненти SMART, проте потребувала уточнення вимірюваності (частоти, кількості спроб, відсотка виконання) та часових меж. 37% продемонстрували недостатню готовність, обмежившись загальними побажаннями або не сформулювавши ціль. Отже, самостійне конструювання SMART-цілей є складнішим, ніж їх розпізнавання, а найбільш проблемними компонентами залишаються вимірюваність і часові рамки.

На запитання щодо базових сфер розвитку для визначення довгострокових цілей (безпека життя, комунікативні, соціальні, академічні навички та самостійність) понад 90% респондентів відповіли ствердно. Ранжування сфер за значущістю показало пріоритет безпеки, соціалізації та комунікації, тоді як академічні навички частіше оцінювалися як менш пріоритетні порівняно з базовими життєвими компетентностями. Це свідчить про орієнтацію педагогів на забезпечення включення дитини в середовище та підтримку її соціальної автономії.

Запитання щодо першого кроку SMART-підходу показало, що 68–70% респондентів правильно визначили необхідність починати з оцінювання освітніх потреб і збору інформації про дитину. Близько 18% вважали першим кроком узгодження мети з батьками, 13,6% обрали варіант “формулювання загальної мети”. Отже, більшість педагогів розуміють важливість діагностичного етапу, однак частина респондентів демонструє змішування етапів або надто загальне бачення процесу SMART-планування.

Компонентний аналіз SMART виявив нерівномірність сформованості окремих умінь. За критерієм конкретності 63,6% правильно визначили більш конкретну ціль, тоді як 36,4% обрали узагальнені формулювання. За критерієм вимірюваності 54,5% правильно визначили ціль із кількісними показниками, а 45,5% обрали оціночні, нефіксовані формулювання. За критерієм досяжності 54,5% обрали реалістичну ціль, 27% визначили завищено узагальнену ціль як реалістичну, ще близько 18% обрали явно нереалістичні варіанти. Водночас за критерієм релевантності 81,8% респондентів обрали ціль, що відповідає потребам дитини, а 18,2% обрали нерелевантні або завищені цілі. У комплексному завданні 54,5% обрали повний SMART-варіант, тоді як 45,5% обрали формулювання з пропущеними компонентами, найчастіше часовими межами або вимірюваністю.

Найбільшою складністю у формулюванні SMART-цілей 91% респондентів назвали недостатнє розуміння методики SMART. Додатково 41% відзначили дефіцит часу, 31,8% – складність оцінювання результатів, 27,3% – недостатність командної взаємодії (сума відсотків перевищує 100% через можливість вибору кількох відповідей). Кейс щодо недосягнення SMART-цілі показав переважно конструктивну стратегію: 81,8% обрали корекцію або адаптацію цілі відповідно до реального рівня дитини, приблизно 9% – рішення “дати ще час” без зміни умов, поодинокі відповіді стосувалися радикальних рішень. У відкритому завданні щодо при-

кладу SMART-цілі для труднощів читання близько 45% запропонували приклади з основними компонентами SMART, однак частина респондентів не конкретизувала вимірюваність, а близько 20% не подали конкретного прикладу або відповідали узагальнено.

Узагальнений аналіз практико-діяльнісного критерію засвідчив, що високий рівень практичного володіння SMART як стабільна характеристика в опитаній групі не зафіксований. 60% респондентів демонструють середній рівень, а 40% – низький. Найтипівіші труднощі стосуються встановлення показників вимірюваності, визначення часових меж, фіксації прогресу, а також дефіциту часу і методичних прикладів.

**Результати за мотиваційно-ціннісним критерієм.** Мотиваційно-ціннісний критерій охоплював ставлення педагогів до SMART-цілей як інструменту індивідуалізації навчання, усвідомлення значущості підходу та готовність до командної взаємодії під час постановки цілей. Узагальнені результати показали, що 40% респондентів мають високий рівень мотиваційної готовності, 50% – середній, 10% – низький. Високу готовність брати участь у формулюванні SMART-цілей у складі команди супроводу зазначили 54,5% респондентів, часткову – 40,9%, неготовність – 4,6%. Провідним мотивом участі для 68,2% є можливість зробити особистий внесок у розвиток дитини; 18,2% мотивує командна робота; 13,6% – адміністративна вимога або посадові обов'язки. Отже, у більшості респондентів домінує внутрішня мотивація, що є сприятливою умовою для впровадження SMART-підходу, однак частина педагогів потребує підтримки для переходу від позитивного ставлення до впевнених практичних дій.

Отже, рівень обізнаності команди щодо SMART-підходу загалом є середнім: більшість учасників знайомі з поняттям SMART, проте знання про складники й алгоритм формування SMART-цілей часто є фрагментарними. Практичні навички формулювання SMART-цілей сформовані недостатньо, а найбільш уразливими компонентами залишаються вимірюваність і часові межі. Водночас педагоги демонструють достатньо високий рівень орієнтації на релевантність цілей потребам дитини (81,8%) і переважно обирають адекватну стратегію коригування цілей у разі недосягнення (81,8%), що є позитивною передумовою для розвитку компетентності. Мотиваційна готовність переважно позитивна, однак для значної частки респондентів необхідні методичні опори та практичні формати командної взаємодії.

**Висновки.** Результати емпіричного дослідження підтверджують доцільність упровадження програми професійного розвитку команди супроводу, спрямованої на формування та реалізацію SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами. Така програма має бути практико-орієнтованою і включати відпрацювання формулювання SMART-цілей у форматі “що саме робить дитина, як вимірюємо, у який термін, за яких умов”; розроблення індикаторів досягнення та шаблонів моніторингу; моделювання командних кейсів із коригування цілей; узгодження ролей і відповідальності членів команди супроводу під час постановки та перегляду цілей в ППР.

## Література:

1. Заплатинська А.Б. Укладання індивідуальної програми реабілітації з урахуванням SMART-цілей. *Інноваційні підходи у реабілітації дітей з ООП*. Київ, 2020. С. 122–126. URL : <https://enquirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3bf39a1b-46c1-4a15-a33b-377e3ab15302/content>
2. Компанець Н.М., Луценко І.В. Моделювання індивідуального розвитку дитини з ООП в умовах інклюзивного ДНЗ : навч.-метод. посіб. Київ, 2017. 66 с.
3. Мартинчук О.В., Салюк С.І. SMART-цілі як інструмент підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: збірник тез наукових доповідей міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ: Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, 2025. С. 65–67. URL : [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55144/1/Martynchuk\\_O\\_Saluk\\_S\\_FPSRSO\\_2025.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55144/1/Martynchuk_O_Saluk_S_FPSRSO_2025.pdf)
4. Салюк С.І. Підвищення компетентності команди супроводу з формування та реалізації SMART-цілей розвитку дитини з освітніми труднощами: кваліфікаційна робота здобувача другого (магістерського) рівня вищої освіти. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. 123 с. URL : [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55780/1/SI\\_Saliuk\\_FPSRSO\\_2025.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55780/1/SI_Saliuk_FPSRSO_2025.pdf)
5. Скрипник Т.В. Розроблення SMART-цілей для дитини з ООП. *Спеціальна освіта: стан та перспективи*: мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 17-18 травня 2017 р.) Харків, 2017. С. 10–13. URL : [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20336/1/T\\_Skrypyuk\\_RSDDZOPVPIN.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20336/1/T_Skrypyuk_RSDDZOPVPIN.pdf)
6. Скрипник Т., Ганевіч С.М., Заєркова Н. Планування змісту психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами з опорою на SMART-цілі. Актуальні проблеми соціальної роботи та інклюзивної освіти в сучасних умовах : мат-ли II Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Дрогобич, 2-26 квітня 2024 р.). Дрогобич : ДДПУ імені І. Франка, 2024. С. 109-114. URL : [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49677/1/T\\_Skrypyuk\\_S\\_Hanevych\\_N\\_Zaierkova\\_Konf\\_2024\\_FPSRSO.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49677/1/T_Skrypyuk_S_Hanevych_N_Zaierkova_Konf_2024_FPSRSO.pdf)
7. Elder B. C., Rood C. E., Damiani M. L. Writing Strength-Based IEPs for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms. *International Journal of Whole Schooling*. 2018. Vol. 14, No. 1. P. 33–56. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182587.pdf>
8. Rakap S., Balikci S., Kalkan S., Coleman H., Aydin B., Gulboy E. Examining long-term impacts of a training programme to improve quality of IEP goals. *European Journal of Special Needs Education*. 2025. № 40(1). P. 35–52. URL : <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2314423>
9. Blasko A., Morin K., Lindström E. R., Murphy G., Squitieri M. D. Special Educators' Training and Preparedness to Write Individualized Education Programs. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*. 2024. 47(2), 161-179. URL : <https://doi.org/10.1177/08884064241234616>

## References:

1. Zaplatynska, A. B. (2020). Ukladannia indyvidualnoi prohramy reabilitatsii z urakhuvanniam SMART-tsilei [Developing an individual rehabilitation program based on SMART goals]. In *Innovatsiini pidkhody u reabilitatsii ditei z OOP* (pp. 122–126). Kyiv. [in Ukrainian].
2. Kompanets, N. M., & Lutsenko, I. V. (2017). *Modeliuvannia indyvidualnoho rozvytku dytyny z OOP v umovakh inkluzyvnogo DNZ* [Modeling the individual development of a child with SEN in inclusive preschool settings]. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Martynchuk, O. V., & Saliuk, S. I. (2025). SMART-tsili yak instrument pidvyshchennia efektyvnosti psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [SMART goals as a tool for increasing the effectiveness of psychological and pedagogical support for children with special educational needs]. In *Suchasnyi dyzain inkluzyvnogo navchannia: uspishni ukrainski ta zarubizhni praktyky* (pp. 65–67). Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. [in Ukrainian].
4. Saliuk, S. I. (2025). *Pidvyshchennia kompetentnosti komandy suprovodu z formuvannia ta realizatsii SMART-tsilei rozvytku dytyny z osvithnimy trudnoshchamy* [Enhancing the competence of the support team in the development and implementation of SMART goals for a child with educational difficulties] (Master's thesis). Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. [in Ukrainian].
5. Skrypyuk, T. V. (2017). *Rozroblennia SMART-tsilei dlia dytyny z OOP* [Developing SMART goals for a child with SEN]. In *Spetsialna osvita: stan ta perspektyvy* (pp. 10–13). Kharkiv. [in Ukrainian].
6. Skrypyuk, T., Hanevich, S. M., & Zaierkova, N. (2024). *Planuvannia zmistu psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy z oporoiu na SMART-tsili* [Planning the content of psychological and pedagogical support for children with special educational needs based on SMART goals]. In *Aktualni problemy sotsialnoi roboty ta inkluzyvnoi osvity v suchasnykh umovakh: Materialy II vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Drohobych, April 2–26, 2024) (pp. 109–114). Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. [in Ukrainian].
7. Elder, B. C., Rood, C. E., & Damiani, M. L. (2018). Writing strength-based IEPs for students with disabilities in inclusive classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 33–56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182587.pdf>
8. Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S., Coleman, H., Aydin, B., & Gulboy, E. (2025). Examining long-term impacts of a training programme to improve quality of IEP goals. *European Journal of Special Needs Education*, 40(1), 35–52. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2314423>
9. Blasko, A., Morin, K., Lindström, E. R., Murphy, G., & Squitieri, M. D. (2024). Special Educators' Training and Preparedness to Write Individualized Education Programs. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 47(2), 161-179. <https://doi.org/10.1177/08884064241234616>

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

**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

**Гаман Алла Миколаївна,**

директор Солобковецького навчально-реабілітаційного центру  
Хмельницької обласної ради  
ORCID ID: 0009-0004-6970-8733

**Помирляну Олексій Тодорович,**

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
ORCID ID: 0009-0001-8539-0057

*У статті висвітлюються результати проведеного вивчення шляхів формування життєвих навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями. Методами дослідження були аналіз літературних джерел та опитування фахівців спеціальної освіти.*

*Проведене опитування свідчить про різні погляди фахівців спеціальної освіти на співвідношення понять «життєва компетентність» та «соціальна компетентність». Значна частина респондентів розглядають соціальну компетентність як складову життєвої, тоді як інші вважають їх частково співвідносними або зовсім різними.*

*З'ясовано, що життєві навички для учнів з інтелектуальними порушеннями є необхідними для успішної соціалізації, розвитку самостійності, забезпечення безпеки, адаптації до освітнього середовища та підготовки до майбутньої професійної діяльності. Серед ключових навичок, які необхідно формувати в учнів з інтелектуальними порушеннями називають самообслуговування, побутові, соціально-комунікативні, безпекові, фінансові та трудові уміння.*

*Встановлено, що формування життєвих навичок має здійснюватися спільно педагогами та батьками, переважно під час корекційно-розвиткових занять, уроків і виховних заходів. Роль педагога визначається як ключова: він виступає наставником, організатором практичної діяльності, посередником між дитиною та світом, створює сприятливі умови для розвитку самостійності й соціальної адаптації. Педагог створює сприятливі умови для розвитку самостійності, адаптації до соціуму, формування трудового досвіду та комунікативних умінь, співпрацює з родиною та іншими фахівцями для забезпечення цілісного підходу.*

*Водночас майже всі фахівці наголошують на потребі підготовки майбутніх педагогів до формування життєвих навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями, що може реалізуватися через запровадження спеціальних навчальних дисциплін у закладах вищої освіти, вибіркових курсів або інтеграцію відповідних тем у загальні програми підвищення кваліфікації з педагогіки та психології.*

**Ключові слова:** життєві навички; соціальні навички; учні; інтелектуальні порушення; фахівці спеціальної освіти.

### **Mykhalska Svitlana, Haman Alla, Pomyrlianu Oleksii. Ways of developing life skills in students with intellectual disabilities**

*The article reports the outcomes of an empirical investigation into the pedagogical approaches to fostering life skills in students with intellectual disabilities. The research employed theoretical analysis of scholarly literature alongside a survey of specialists in the field of special education.*

*The survey data reveal considerable variability in professional interpretations of the relationship between life competence and social competence. A substantial proportion of respondents conceptualize social competence as a constituent element of life competence, whereas others regard the two constructs as only partially overlapping or fundamentally distinct.*

*The study underscores the centrality of life skills for learners with intellectual disabilities, emphasizing their role in facilitating successful social integration, promoting autonomy, ensuring personal safety, supporting adaptation to educational environments, and preparing students for subsequent vocational engagement. The life skills identified as most essential include self-care abilities, domestic skills, social and communicative competencies, safety-related skills, financial literacy, and foundational work skills.*

*The findings further indicate that the development of life skills should be undertaken through coordinated efforts between teachers and parents, primarily within the context of corrective and developmental interventions, formal instruction, and supplementary educational activities. The teacher's role is characterized as pivotal: teachers function as mentors, organizers of practical learning experiences, and mediators between the student and the broader sociocultural environment. They are responsible for creating conditions conducive to the formation of independence, social adaptability, work-related competencies, and communicative skills, while collaborating closely with families and multidisciplinary specialists to ensure a comprehensive and coherent developmental framework.*

*In addition, the vast majority of surveyed specialists highlight the necessity of enhancing the preparation of future teachers for the effective development of life skills in students with intellectual disabilities. This objective may be achieved through the introduction of specialized courses within higher education curricula, the implementation of elective modules, or the integration of relevant content into general professional training programs in pedagogy and psychology.*

**Key words:** life skills; soft skills; students; intellectual disabilities; specialists in special education.

**Вступ.** Вивчення умов формування життєвих навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями є надзвичайно важливим питанням, оскільки саме вони визначають якість освітнього процесу, ефективність соціалізації та майбутню самостійність дитини. Особливості розвитку життєвих навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями висвітлювалось у дослідженнях різних науковців (А. Висоцька, В. Липа, С. Миронова, О. Чеботарьова та ін.). Зокрема, А. Висоцька розглядає життєві навички, як ключовий результат виховання, що забезпечує адаптацію до соціального середовища; О. Чеботарьова наголошує, що життєві навички мають формуватися через предметно-практичну діяльність, ігрові методи та трудове виховання, що забезпечить поступову підготовку дітей до самостійного життя; В. Липа акцентує увагу на тому, що життєві навички мають формуватися не лише у школі, а й у сім'ї та громаді, що забезпечує наступність і практичну спрямованість освітнього процесу [1, 2].

Метою нашого дослідження є вивчення умов формування життєвих навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями.

**Матеріали та методи.** Для вивчення умов формування життєвих навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями ми використали наступні методи: аналіз наукових публікацій за темою дослідження; експеримент; аналіз та інтерпретація експериментальних даних.

Г. Лабайчук, К. Тороп, К. Рейда, С. Кривошея наголошують, що знання самі по собі не гарантують успішної соціалізації, важливо поєднувати їх із практичними уміннями та навичками, які дитина може застосовувати у реальному житті. Практична спрямованість освітнього процесу може забезпечити поступову підготовку дітей до самостійного життя, професійної орієнтації та активної участі в суспільстві. Тому, автори переконанні, що формування життєвих навичок потребує системного підходу, інноваційних технологій та індивідуалізації навчання, що у комплексі створить умови для виховання життєздатної, творчої особистості [3, с. 71-75].

Для вивчення умов формування життєвих навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями нами було проведено опитування 33 фахівців спеціальної освіти (Солобковецького навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради, Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради), яким запропонували відповісти на **запитання анкети**:

1. Як Ви розумієте поняття «соціальна компетентність»?

2. Чи є синонімами поняття «соціальна компетентність» та «життєва компетентність»?

3. Для чого потрібні життєві навички учням з інтелектуальними порушеннями?

4. Чи треба формувати однакові життєві навички в учнів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями?

5. Назвіть життєві навички, які, на Вашу думку, слід сформувати в учнів з інтелектуальними порушеннями.

6. Хто повинен формувати життєві навички в учнів з інтелектуальними порушеннями?

7. Де формувати життєві навички в учнів з інтелектуальними порушеннями?

8. У чому полягає роль педагога у формуванні життєвих навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями?

9. Чи потрібно готувати майбутніх фахівців до формування життєвих навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями?

10. Чи потрібна окрема навчальна дисципліна в закладі вищої освіти?

**Результати.** Проаналізувавши відповіді анкети можна відзначити, що респонденти розуміють поняття «соціальна компетентність», як:

– «Здатність взаємодіяти у соціумі та адаптуватися до різних життєвих ситуацій»,

– «Це набута здатність особистості орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях та успішно адаптуватися у суспільстві»,

– «Це навички які дозволяють людині легше адаптуватися в суспільстві»,

– «Соціальна компетентність – це здатність дитини успішно взаємодіяти з іншими людьми»,

– «Це здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми розуміти соціальні норми співпереживати»,

– «Це вміння спілкуватися, вирішувати конфлікти, співпрацювати та приймати відповідні рішення» та ін.

Варто відзначити, що значна частина фахівців спеціальної освіти (42,4%) вважають поняття «соціальна компетентність» складовим поняття «життєва компетентність». Лише 3% опитаних вважають, що ці поняття повністю співпадають. Водночас 33,3% респондентів переконані, що поняття частково співпадають, але мають різні акценти.

Незначна кількість опитаних (12,1%) переконанні, що поняття «життєва компетентність» ширше за поняття «соціальна компетентність» і 9,1% переконані, що це зовсім різні поняття.

На думку респондентів життєві навички учням з інтелектуальними порушеннями потрібні для:

– успішної соціалізації та взаємодії з оточенням (93,3%);

– розвитку самостійності та незалежності в повсякденному житті (81,8%);

– забезпечення безпеки та орієнтації в побутових ситуаціях (60,6%);

– адаптації до освітнього середовища та вимог навчання (57,6%);

– підготовки до майбутньої професійної діяльності (36,4%);

– розвитку відповідальності (27,3%);

– налагодження позитивних міжособистісних стосунків (27,3%).

Респонденти вважають, що формувати однакові життєві навички в учнів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями потрібно, проте є певні розбіжності. Насамперед, «Життєві навички необхідно формувати як в учнів з нормотиповим роз-

витком, так і в учнів з інтелектуальними порушеннями, проте з урахуванням їхніх особливостей можливостей і потреб», «Так формувати життєві навички потрібно всім учням але підходи, зміст, мета мають відрізнятися залежно від розвитку», «Потрібно але з урахуванням особливостей. Тому що учні з інтелектуальними порушеннями потребують індивідуального темпу, повторень і наочності, тоді як у нормотипових дітей навички формуються швидше і природніше», «Потрібно опиратись на можливості дитини з інтелектуальними порушеннями. Виходячи з її особливостей формувати життєві навички», «Так, життєві навички потрібно формувати і в учнів з нормотиповим розвитком, і в учнів з інтелектуальними порушеннями. Це необхідно для їхньої самостійності, соціалізації та успішної адаптації в суспільстві. Різниця полягає лише у методах і темпі навчання, а мета спільна – підготувати дитину до життя», «Всі діти мають навчитися жити самостійно, спілкуватися, діяти в побуті. Головне завдання педагога – адаптувати навчання так, щоб кожна дитина, відповідно до своїх можливостей, могла ними оволодіти» та ін.

Частина фахівців не погоджується з думкою, що потрібно формувати однакові життєві навички в учнів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями аргументуючи це наступним: «Ні, не варто формувати абсолютно однакові життєві навички для учнів із нормотиповим розвитком та з інтелектуальними порушеннями. Формування життєвих навичок має бути диференційованим – спільним може бути загальний напрям (наприклад, комунікація, безпека, здоров'я), але зміст, методи й обсяг повинні відповідати можливостям кожної групи учнів», «Ні, не варто, бо учні з інтелектуальними порушеннями мають інші можливості й потреби. Їм потрібні простіші, практичні життєві навички, тоді як дітям з нормотиповим розвитком – більш складні й узагальнені», «Тому що учні з інтелектуальними порушеннями потребують індивідуального темпу, повторень і наочності, тоді як у нормотипових дітей навички формуються швидше і природніше», «Ні, не варто, тому що формування життєвих навичок має бути диференційованим – спільним може бути загальний напрям, але зміст методи й обсяги повинні відповідати можливостям кожної групи учнів», «Тому що це підготовка до самостійного життя, соціальна інтеграція, рівні можливості, але підхід має бути індивідуальним», «Для кожної дитини розвиток життєвих навичок треба підібрати відповідно до стану її розвитку» та ін.

До життєвих навичок, які слід сформувати в учнів з інтелектуальними порушеннями респонденти віднесли наступні навички:

– Самообслуговування («самостійне харчування, одягання, чищення зубів», «догляд за волоссям», «прийняття душу/ванни» та ін.);

– Побутові («приготування простих страв (сендвічі, розігрів їжі)», «миття посуду», «прибирання кімнати», «прання простих речей» та ін.);

– Соціально-комунікативні («встановлення контакту», «прохання про допомогу», «вміння слухати», «вираження своїх потреб і почуттів», «правила ввічливості в громадських місцях (транспорт, магазин)» та ін.);

– Безпеки («знання своєї адреси та імені батьків/опікунів», «вміння користуватися телефоном для виклику екстрених служб (101, 102, 103)», «правила безпеки в інтернеті» та ін.);

– Фінансові («рахунок грошей (купюр і монет)» та ін.);

– Трудові («виконувати елементарну роботу» та ін.).

Більшість (93,9%) опитаних фахівців переконанні, що формувати життєві навички в учнів з інтелектуальними порушеннями мають спільно батьки і фахівці НРЦ. І лише 6,1% опитаних відзначили, що тільки фахівці НРЦ.

Найкраще формувати життєві навички в учнів з інтелектуальними порушеннями під час корекційно-розвиткових занять, на уроках і під час виховних заходів.

На думку фахівців спеціальної освіти роль педагога у формуванні життєвих навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями полягає у наступному: «У підготовці здобувачів освіти до самостійного життя», «Роль педагога у формуванні життєвих навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями є ключовою, адже саме вчитель спрямовує, підтримує й допомагає дитині опанувати все необхідне для самостійного життя», «Роль педагога полягає у створенні індивідуалізованого підходу до навчання, спрямованого на розвиток соціальних, побутових та комунікативних навичок, а також на адаптацію учнів до життя в соціумі», «Спрямувати навчально-виховний процес на вироблення в учнів життєво необхідних умінь і навичок, формування трудового досвіду, який потім можна застосувати у самостійному житті», «У розвитку комунікативних та соціальних навичок», «Педагог відіграє ключову роль у навчанні та вихованні дітей з інтелектуальними порушеннями, допомагаючи їм адаптуватися до життя в суспільстві та розвивати самостійність», «Він навчає практичних дій, підтримує самостійність, сприяє адаптації до суспільства, мотивує до успіху та співпрацює з родиною для розвитку дитини», «У адаптації навчального матеріалу до індивідуальних потреб учня», «Навчити учнів застосовувати життєві навички на практиці, підтримувати, показувати приклад і формувати впевненість у собі», «Навчити їх практичним діям через доступні методи адаптувати середовище та створити умови для закріплення навичок», «Вчителі навчають дітей просити про допомогу, просити предмет, робити вибір, просити повторити, зупинити, тощо», «У співпраці з батьками та іншими фахівцями для узгодженого розвитку життєвих навичок», «Саме педагог стає посередником між дитиною та світом, допомагаючи їй оволодіти необхідними для життя вміннями», «Роль педагога у створенні сприятливих умов, розробки індивідуальних програм та тісної співпраці з бать-

ками», «Суть педагога полягає в тому, щоб допомогти кожному учневі розкрити себе та свій потенціал», «У формуванні мотивації до самостійності та відповідальності», «Навчити дітей практичним навичкам, які допоможуть інтегруватися в суспільство», «Педагог є посередником між дитиною і світом і є прикладом для наслідування», «Щоб навчати дітей практичних умінь необхідних для самостійного життя» та ін.

Таким чином, роль педагога у формуванні життєвих навичок учнів з інтелектуальними порушеннями полягає у тому, щоб навчати їх практичних умінь, підтримувати самостійність, створити сприятливі умови та власним прикладом сприяти успішній соціалізації й інтеграції в суспільство.

Майже всі респонденти вважають, що потрібно готувати майбутніх фахівців до формування життєвих навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями. Це можна реалізувати різними шляхами, зокрема, як вивчення здобувачами обов'язкової навчальної дисципліни в закладі вищої освіти (66,7%), вибіркової навчальної дисципліни (12,1%), проходження загальних курсів з педагогіки та психології (15,2%), тощо.

**Висновки.** Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що більшість фахівців спеціальної освіти підкреслюють важливість

життєвих навичок для успішної соціалізації, розвитку самостійності та безпеки дітей з інтелектуальними порушеннями. Значна частина опитаних вважає, що життєві навички слід формувати як у дітей з нормативним розвитком, так і у дітей з інтелектуальними порушеннями, але з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей і потреб. До ключових навичок учнів з інтелектуальними порушеннями віднесено самообслуговування, побутові, соціально-комунікативні, безпекові, фінансові та трудові уміння, які забезпечують підготовку до самостійного життя. Водночас більшість фахівців наголошують на необхідності підготовки майбутніх педагогів до формування життєвих навичок, зокрема через запровадження спеціальних навчальних дисциплін у закладах вищої освіти. Отримані результати свідчать, що умовами формування життєвих навичок є спільна організація освітнього процесу, який має корекційну спрямованість, базується на практичних діях, здійснюється у співпраці з родиною та враховує індивідуальні потреби кожної дитини, а педагоги отримують належну професійну підготовку.

Перспективами наукових досліджень вбачаємо у розробці навчальних дисциплін і тренінгів для майбутніх фахівців, що будуть готувати їх до формування життєвих навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями.

#### Література:

1. Висоцька А., Чайка С. Вивчення стану сформованості комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. №4. С. 46-57.
2. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб. / Н.О. Макаруч, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч., І.В. Бобренко, І.В. Гладченко. К. 2014. 337 с.
3. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: Практико-зорієнтований посібник / За ред. канд. істор. наук І.Г. Єрмакова, канд. психол. наук К.С. Тороп, канд. пед. наук К.В. Рейди. Дніпро: «Інновація», 2018. 385 с.

#### References:

1. Vysots'ka, A., Chayka, S. (2021). Vyvchennya stanu sformovanosti komunikatyvnykh navychok u ditey z intelektual'nymy porushennyamy pomirnogo stupenya [Studying the state of development of communicative skills in children with moderate intellectual disabilities]. *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya – Special child: education and upbringing*. №4. pp. 46-57. [in Ukrainian].
2. Dydaktychni ta metodychni zasady spetsial'noyi osvity rozumovo vidstalykh doshkil'nykiv: nav.-metod. posib. [Didactic and methodological principles of special education for mentally retarded preschoolers: teaching and methodical manual] (2014). N.O. Makarchuk, A.M. Vysots'ka, O.V. Chebotar'ova, A.V. Minenko, S.V. Trykoz, H.O. Blech., I.V. Bobrenko, I.V. Hladchenko. K. 337 s. [in Ukrainian].
3. Sotsial'na i zhyttyeva praktyka ditey z intelektual'nymy porushennyamy v umovakh navchal'no-reabilitatsiynykh tsentriv: Praktyko zoriyentovanyu posibnyk [Social and life practice of children with intellectual disabilities in educational and rehabilitation centers: A practice-oriented manual] (2018). Za red. kand. istor. nauk I.H. Yermakova, kand. psykhol. nauk K.S. Torop, kand. ped. nauk K.V. Reydy. Dnipro: «Innovation», 385 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 26.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## ФУНКЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ніколенко Людмила Миколаївна,

докторка педагогічних наук, доцентка,  
професорка кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара  
ORCID ID: 0000-0001-8708-3117  
Researcher ID: U-3171-2017  
Scopus Author ID: 5896576990

*У статті досліджено функціональні аспекти інклюзивної організаційної культури як стратегічного пріоритету формування інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти в умовах євроінтеграції та побудови суспільства сталого розвитку.*

*Метою дослідження є виявлення та систематизація функцій інклюзивної організаційної культури, що забезпечують розбудову цілісного інклюзивного освітнього простору. У процесі роботи використано комплекс теоретико-аналітичних методів: системно-структурний аналіз дозволив представити функціонал інклюзивної організаційної культури як взаємопов'язану систему елементів, а порівняльний аналіз сприяв класифікації цих функцій за їхніми цільовими ознаками.*

*Обґрунтовано, що інклюзивна організаційна культура виступає ядром інклюзивного освітнього простору, трансформуючи особистісні установки учасників освітнього процесу в напрямі інклюзивних цінностей. У статті проаналізовано тривірневу структуру культури за Е. Шайном (артефакти, проголошувані цінності, базові уявлення) та доведено, що справжня інклюзія можлива лише за умови зміни глибоких переконань кожного члена спільноти.*

*Автором представлено систему функцій інклюзивної організаційної культури за векторами: зовнішні функції (суспільно-творча (реалізація «третьої місії» університету), нормативно-інституційна, іміджева («ЗВО для всіх»), орієнтування на замовників освітніх послуг та розширення партнерської взаємодії) і внутрішні (стабілізаційна, адаптаційна, консолідує, підтримувальна, компенсаторна, розвивальна та мотиваційна). Акцентовано, що ефективність формування інклюзивної організаційної культури, та її інклюзивного освітнього простору у цілому, залежить від балансу між зовнішніми маркетинговими стратегіями та внутрішніми соціально-педагогічними практиками. Інклюзивна організаційна культура визначена як системотвірний чинник, що долає розрив між декларативним прийняттям інклюзії та реальною готовністю до практичних дій, забезпечуючи сталий гуманістичний розвиток вищої школи.*

**Ключові слова:** інклюзія, інклюзивна культура, заклад вищої освіти, рівні інклюзивної організаційної культури, учасники освітнього процесу, інклюзивний освітній простір, здобувачі вищої освіти з особливими освітніми потребами.

### **Nikolenko Liudmyla. Functions of inclusive organisational culture in higher education institutions**

*The article explores the functional aspects of inclusive organizational culture as a strategic priority for shaping the inclusive educational space of higher education institutions (HEIs) in the context of European integration and the building of a sustainable development society.*

*The research aims to identify and systematize the functions of inclusive organizational culture that ensure the development of a holistic inclusive educational environment. In the course of the study, a complex of theoretical and analytical methods was applied: systematic-structural analysis allowed for the presentation of the functionality of inclusive organizational culture as an interconnected system of elements, while comparative analysis contributed to the classification of these functions according to their target characteristics. It is substantiated that inclusive organizational culture acts as the core of the inclusive educational space, transforming the personal attitudes of educational process participants toward inclusive values. The article analyzes the three-level structure of culture according to E. Schein (artifacts, espoused values, and basic assumptions) and proves that genuine inclusion is possible only if the deep-seated beliefs of every community member are changed.*

*The author presents a system of functions of inclusive organizational culture categorized by vectors: external functions (social-creative (realization of the university's «third mission»), normative-institutional, image-building («higher education institution for all»), orientation toward educational service consumers, and expansion of partnership interaction) and internal functions (stabilizing, adaptive, consolidating, supportive, compensatory, developmental, and motivational). It is emphasized that the effectiveness of forming an inclusive organizational culture, and the inclusive educational space as a whole, depends on the balance between external marketing strategies and internal socio-pedagogical practices. Inclusive organizational culture is defined as a system-forming factor that bridges the gap between the declarative acceptance of inclusion and real readiness for practical actions, ensuring the sustainable humanistic development of higher education.*

**Key words:** inclusion, inclusive culture, higher education institution, levels of inclusive organizational culture, educational process participants, inclusive educational space, higher education students with special educational needs.

**Вступ.** Інклюзивна освіта сьогодні є невід'ємним складником побудови суспільства сталого розвитку. У контексті євроінтеграції й воєнних викликів України, включення в освітній простір людей з особливими освітніми потребами та рівність усіх у праві на освіту

виступає ключовим стратегічним пріоритетом закладів вищої освіти, які під впливом означених чинників поступово змінюють фокус освітньо-наукової діяльності і формують інклюзивний освітній простір, де гартуються принципи рівності, поваги та людської гідності.

У центрі цієї трансформації стоїть інклюзивна організаційна культура – ціннісна основа освітнього простору, у якому кожен учасник освітнього процесу відчуває себе цінним та причетним до творення майбутнього. Розгляд функцій, які інклюзивна організаційна культура реалізує, допоможе краще усвідомити її роль у розбудові інклюзивного освітнього простору в ЗВО.

**Матеріали та методи.** Для аналізу функцій інклюзивної організаційної культури використовувалися теоретико-аналітичні методи: системно-структурний та порівняльний аналіз. Системно-структурний аналіз дозволив представити функціонал інклюзивної організаційної культури як цілісну систему, що складається із взаємопов'язаних елементів, а також виявити взаємозв'язки та взаємозумовленість окремих функцій, що власне, забезпечує цілісність механізму їх реалізації. Порівняльний аналіз дав можливість виявити спільні риси у функціях інклюзивної організаційної культури і відповідно об'єднати їх у групи за подібними ознаками.

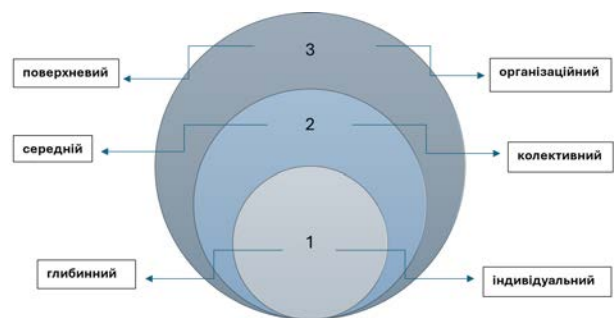
**Результати дослідження.** Інклюзивна організаційна культура ЗВО виступає упорядкованою і підтримуваною системою загальноприйнятих інклюзивних моделей мислення, почуттів, норм, цінностей і символів, що виражаються через конкретні форми і способи співпраці, під час яких формується інклюзивна компетентність і трансформуються особистісні установки кожного члена освітньої спільноти в напрямі прийняття інклюзивних цінностей [6]. Саме завдяки інклюзивній організаційній культурі забезпечується єдність дій усіх учасників освітньої спільноти. Тому надзвичайно важливим завданням є формування у кожного члена освітнього простору усвідомленого прийняття людського багатоманіття, ціннісного ставлення до інклюзії та готовності до упровадження інклюзивних принципів в освітньому процесі.

Новітні наукові дослідження, спрямовані на виявлення такого ставлення в різних групах учасників освітнього процесу, підтверджують необхідність системної роботи щодо реалізації окресленого завдання. Як-от, у статті Ігнатенко, К. [4] проаналізовано ставлення адміністративного персоналу ЗВО України до осіб з інвалідністю як працівників. Авторка зазначає, що результати проведеного дослідження демонструють декларативно позитивне ставлення до ідей інклюзії, утім їхні пропозиції щодо працевлаштування часто відображають стійкі соціальні ієрархії та упередження щодо професійних ролей осіб з інвалідністю. Отримані дані свідчать про розрив між рівнем декларативного прийняття інклюзії та реальною готовністю до практичних дій, тобто, низький рівень інклюзивної корпоративної культури в ЗВО. Дослідження Рашидової С. [8] підкреслює важливість формування інклюзивної культури в майбутніх педагогів, що має виражатися через гуманне, толерантне ставлення до кожної особистості, співпрацю та партнерство. Авторка висвітлює ціннісні й педагогічні аспекти інклюзивної культури викладачів та здобувачів вищої освіти і акцентує на необхідності цілеспрямованої підготовки всіх учасників освітнього процесу і суспільства загалом до інклюзивної взаємодії, що визначає новий

вектор подальшого суспільного розвитку – рівноправне включення людей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум. Підтримуючи ці ідеї, Губарь О. та ін. [3] наголошують на ролі інклюзивної культури в соціальній взаємодії учасників освітнього процесу і вказує на необхідність подолання низки бар'єрів у процесі її формування (до них віднесено низьку поінформованість суспільства про інклюзію; наявність стереотипів та інші). Федотова, І., Нечепуренко П., Шведчикова А. [9] зазначають, що інклюзивна культура є не тільки проявом соціальної відповідальності, але й маркетинговим інструментом: вона допомагає приваблювати таланти і формувати позитивний імідж організації.

Викладені вище аспекти розгляду проблеми формування інклюзивної організаційної культури в ЗВО потребують більш детальної функціональної характеристики цього феномену, що, як зазначалося вище, допоможе учасникам освітнього процесу усвідомити його конститутивну роль у розбудові інклюзивного освітнього простору і спрямувати зусилля на подолання розриву в декларативності інклюзивних цінностей та практичних дій із їх упровадження в освітній процес вищої школи.

У розгляді сутності та ролі інклюзивної організаційної культури в ЗВО ми спираємося на тривимірний підхід до її структури [1; 10] – фігура 1.



**Фігура 1. Рівні організаційної культури**  
**За: Schein E., Schein P. За: Федотова, І., Холодков, С. & Різник, І.**

*Укладено автором.*

За Е. Шайном [1], первинним рівнем є глибинний рівень (базові уявлення людей та їх неусвідомлені переконання). Якщо на цьому рівні панують особисті упередження щодо інклюзії у вищій освіті, то навіть найкращі ініціативи не підтримуватимуться членами освітньої спільноти. Наступні рівні (середній: проголошені цінності, стратегії і цілі організації та поверхневий: артефакти, видимі ознаки – усе те, що ми бачимо, чуємо і відчуваємо, потрапляючи в ЗВО) ґрунтуються на глибинних установках учасників освітньої спільноти й прийнятті інклюзії як особистісної цінності.

Зрозуміло, що факт наявності в ЗВО інклюзивного ресурсного центру, нормативних документів, інклюзивного обладнання не гарантує існування такого освітнього простору, у якому кожен і кожна почуватися комфортно. Культура змінюється «знизу вгору», змінити мислення

людей найважче, але і найважливіше, бо справжня інклюзивна культура народжується тоді, коли базові інклюзивні переконання стають фундаментом для реальних дій як окремого учасника освітніх взаємодій, так і для груп (структур, ієрархічних рівнів) та організації в цілому. Відповідно до кількісного критерію, Федотова, І., Холодков, Є. & Різник, І. [10] розмежовують індивідуальний, колективний та організаційний рівні формування інклюзивної корпоративної культури. Для нас є важливими висновки авторів, що на кожному рівні на формування інклюзивної організаційної культури впливають різні чинники: на індивідуальному – особистісні атрибути; на колективному – ставлення керівництва до

інклюзивних цінностей, якість комунікації та взаємодії; на організаційному – стратегічні управлінські рішення. Уважаємо, що для того, аби ці чинники діяли позитивно, важливо, щоб на кожному рівні кожним учасником освітнього процесу усвідомлювалась роль інклюзивної організаційної культури та її функціональний вплив як на зовнішні взаємозв'язки ЗВО, так і на систему внутрішньої освітньої діяльності.

Відтак, зосереджуємо увагу на таких функціях інклюзивної організаційної культури в системі формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО (таблиця 1).

Маємо акцентувати, що для ефективності формування інклюзивної організаційної культури в ЗВО варто забезпе-

Таблиця 1

### Функції інклюзивної організаційної культури

Функція	Роль у формуванні інклюзивного освітнього простору ЗВО
Функції, спрямовані на зовнішні взаємозв'язки ЗВО	
Суспільнотворча	Виконання ЗВО «третьої» місії – суспільне служіння через участь закладу в соціальних програмах і громадських проєктах, спрямованих на підтримку осіб з ООП; відкрити освітню, наукову та просвітницьку діяльність, транслювання в суспільство зразків толерантної взаємодії, прийняття різноманіття та поваги до людської гідності, що розвиває ставлення до інклюзії як суспільної цінності та сприяє утвердженню ідей рівності, недискримінації та соціальної згуртованості громади і суспільства у цілому.
Нормативно-інституційна	Забезпечує відповідність діяльності ЗВО міжнародним, державним і галузевим стандартам у сфері інклюзії та прав людини; сприяє узгодженню внутрішніх практик ЗВО із зовнішніми законодавчими вимогами та очікуваннями суспільства, підвищує довіру з боку державних управлінських органів, акредитаційних агентств, міжнародних партнерів шляхом інтеграції принципів соціальної інклюзії в освітній простір.
Формування іміджу ЗВО як «ЗВО для всіх»	Створення позитивного іміджу відкритого, доступного, безбар'єрного та рівноправного освітнього середовища. Це сприяє прозорості в діяльності ЗВО; зменшує соціальні бар'єри між університетом і різними групами населення; формує суспільну думку про доступність і можливість вищої освіти для усіх; сприяє залученню абітурієнтів з ООП, а відповідно, інвестицій, грантів, підтримки державних і міжнародних організацій.
Орієнтування на замовників освітніх послуг	Урахування потреб усіх зацікавлених сторін: здобувачів освіти з ООП, роботодавців, держави, бізнесу щодо підготовки висококваліфікованих фахівців з числа осіб з ООП; забезпечення відкритої, доступної та етичної комунікації ЗВО із зовнішніми аудиторіями: абітурієнтами, батьками, громадськістю, медіа, міжнародною академічною спільнотою. Це спонукає до розроблення адаптованих освітніх програм, створення безбар'єрного середовища, розвитку співпраці. У результаті підвищується конкурентоспроможність ЗВО та його випускників.
Розширення партнерської взаємодії	Спонукає до розвитку співпраці із зацікавленими сторонами для підтримки освітньої та суспільної інклюзії (із потенційними роботодавцями щодо навчання, стажування і працевлаштування осіб з ООП, громадськими міжнародними та національними організаціями, іншими ЗВО задля обміну інклюзивним досвідом, ресурсами тощо).
Функції, спрямовані на внутрішній освітній простір	
Стабілізаційна	Зменшує ризики соціального відчуження здобувачів з ООП, сприяє формуванню психологічної безпеки, розвитку навичок управління емоціями, підтримки ментального здоров'я студентів і викладачів, що є критично важливим в інклюзивному освітньому просторі. Це підвищує мотивацію до навчання і праці, і в результаті – якість інклюзивного освітнього процесу в цілому.
Адаптаційна	Сприяє створенню умов для комфортного входження здобувачів з ООП в навчальний процес та соціальну взаємодію шляхом спільного зі здобувачем з ООП розроблення індивідуальної освітньої траєкторії та визначення необхідної підтримки (академічне менторство, соціальне тьюторство тощо).
Консолідуюча	Згуртовує освітню спільноту навколо ідей інклюзії, забезпечує єдність у прийнятті інклюзивних цінностей та реалізації принципів інклюзії, сприяє налагодженню рівної співпраці студентів, викладачів та управлінських сегментів.
Підтримувальна	Спонукає до усвідомлення необхідності формування та упровадження в ЗВО механізмів моральної, матеріальної, соціальної, психологічної, ресурсної та інших видів підтримки здобувачів з ООП, викладачів та співробітників. У такому підтримувальному просторі кожен відчуває себе прийнятним та цінним.
Компенсаторна	Компенсує формальні адміністративні механізми управління через розвиток гнучких комунікативних практик, ширше залучення членів колективу до прийняття рішень та демократизацію управління, що зменшує нормативні бар'єри та необхідність в регламентованому врегулюванні багатьох інклюзивних практик.
Розвивальна	Спрямує усіх учасників освітньої співпраці на розвиток особистісних якостей та навичок, необхідних для формування життєтворчої компетентності члена суспільства сталого розвитку, інклюзивних ціннісних установок, соціальних та професійних інклюзивних компетентностей.
Мотиваційна	Формує позитивне ставлення до різноманіття в людському суспільстві та інклюзивної вищої освіти, підтримує внутрішні стимули до прийняття інклюзивних цінностей як важливого особистісного надбання. Це допомагає упровадженню принципів інклюзії в усі аспекти функціонування інклюзивного освітнього простору ЗВО.

Укладено автором на основі: [1; 2; 5; 7; 10].

чити баланс між зовнішніми (іміджевими, маркетинговими) і внутрішніми (педагогічними, соціальними) її функціями. Так, інклюзивний вектор іміджевих кампаній у соцмережах та ЗМІ має ґрунтуватись на реальній підтримці інклюзивних цінностей спільнотою ЗВО. А кейси успішних інклюзивних практик чи відгуки здобувачів з ООП можуть стати контентом для формування іміджу закладу як «ЗВО для всіх». Взаємозумовленість і взаємопроникність усіх функцій робить інклюзивну організаційну культуру системоутвірним ядром інклюзивного освітнього простору: вона формує в усіх учасників спільні цінності прийняття, толерантності, взаємопідтримки й відповідальності і забезпечує сталий гуманістичний шлях подальшого розвитку.

**Висновки.** Отже, у статті систематизовано функції інклюзивної організаційної культури за двома взаємопов'язаними векторами: зовнішнім і внутрішнім. Констатовано, що функції, спрямовані на зовнішні взаємозв'язки ЗВО, забезпечують реалізацію його суспільної

місії, відповідність нормативно-інституційним вимогам, формування іміджу «ЗВО для всіх», орієнтацію на запити зацікавлених сторін та розвиток партнерської взаємодії. Внутрішні функції (стабілізаційна, адаптаційна, консолідуюча, підтримувальна, компенсаторна, розвивальна та мотиваційна) створюють умови для психологічної безпеки, соціальної згуртованості, професійного й особистісного зростання учасників освітньої спільноти та подолання розриву між декларативним прийняттям інклюзії й реальними практиками її впровадження. Обґрунтовано, що результативність формування інклюзивної організаційної культури можлива лише за умови збереження балансу між зовнішніми, іміджево-маркетинговими, та внутрішніми, соціально-педагогічними, функціями. У подальшому планується розкриття механізмів практичної реалізації визначених функцій інклюзивної організаційної культури в закладах вищої освіти.

### Література:

1. Schein E. H., Schein P. A. *Organizational culture and leadership*. 5th ed. Hoboken : Wiley, 2017. Режим доступу: <https://www.wiley.com/en-us/Organizational+Culture+and+Leadership%2C+5th+Edition-p-9781119212041> (дата звернення: 19.07.2025).
2. Гайдученко С. О. Організаційна культура : конспект лекцій для студентів бакалавріату всіх форм навчання спеціальності 281 «Публічне управління та адміністрування». Електронний ресурс. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/356030187.pdf> (дата звернення: 20.07.2025).
3. Губарь О. Г., Пахомова Н. Г., Коваленко В. В., Баранець І. В. Інклюзивна культура в освітньому просторі: проблеми та перспективи // *Інклюзія і реабілітація*. 2024. № 3. С. 36-41. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.5>.
4. Ігнатенко К. В. Організаційна культура інклюзії в закладах вищої освіти: ставлення до осіб з інвалідністю як потенційних працівників // *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2025. № 4. С. 134-142. DOI: <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-4-134-142>.
5. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В., Лагодзінська В. І., Івкін В. М., Ковальчук О. С. Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості : монографія. Київ, 2018. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712691> (дата звернення: 10.02.2026).
6. Ніколенко Л. Вектори формування інклюзивної організаційної культури в закладі вищої освіти // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2025. Вип. 25. С. 219-231. DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.219-231>.
7. Ніколенко Л. Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. Режим доступу: <https://ispukr.org.ua> (дата звернення: 20.02.2026).
8. Рашидова С. С. Інклюзивна культура здобувачів педагогічної освіти як показник їхньої професійної культури // *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2024. № 3 (110). С. 116-127. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-110-3-116-127>
9. Федотова І. В., Нечепуренко П. С., Шведчикова А. О. Конвергенція індивідуальних і організаційних елементів в інклюзивній культурі підприємства: інноваційні та маркетингові підходи // *Бізнес Інформ*. 2024. № 11. С. 349-363. DOI: [10.32983/2222-4459-2024-11-349-363](https://doi.org/10.32983/2222-4459-2024-11-349-363).
10. Федотова І. В., Холодков Є. М., Різник І. Є. Модель інклюзивної корпоративної культури на основі взаємодії культурних полів персоналу підприємства // *Економіка транспортного комплексу*. 2024. Вип. 44. С. 54-78. Режим доступу: <https://api.dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/323e4785-474f-463e-bf7d-cf79ca2b4fff/content> (дата звернення: 12.02.2026).

### References:

1. Schein, E. H., & Schein, P. A. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Wiley. Retrieved from <https://www.wiley.com/en-us/Organizational+Culture+and+Leadership%2C+5th+Edition-p-9781119212041>
2. Haiduchenko, S. O. (2020). *Orhanizatsiina kultura [Organizational culture]*. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/356030187.pdf>
3. Hubar, O. H., Pakhomova, N. H., Kovalenko, V. V., & Baranets, I. V. (2024). *Inkliuzivna kultura v osvitnomu prostori: problemy ta perspektyvy [Inclusive culture in the educational space: Problems and prospects]*. *Inkliuziia i rehabilitatsiia*, (3), 36-41. <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.5>
4. Ihnatenko, K. V. (2025). *Orhanizatsiina kultura inkluziiv v zakladakh vyshchoi osvity: stavlennia do osib z invalidnistiu yak potentsiinykh pratsivnykiv [Organizational culture of inclusion in higher education institutions: Attitudes toward persons with disabilities as potential employees]*. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka*, (4), 134-142. <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-4-134-142>

5. Karamushka, L. M., Kredentser, O. V., Tereshchenko, K. V., Lahodzinska, V. I., Ivkin, V. M., & Kovalchuk, O. S. (2018). *Psykhologichni tekhnolohii pidhotovky osvitnoho personalu do rozvytku orhanizatsiinoi kultury v umovakh sotsialnoi napruzhenosti* [Psychological technologies for training educational staff for the development of organizational culture under conditions of social tension] [Monograph]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712691>
6. Nikolenko, L. (2025a). *Vektory formuvannia inkliuzyvnoi orhanizatsiinoi kultury v zakladi vyshchoi osvity* [Vectors of forming an inclusive organizational culture in a higher education institution]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedagogichni nauky)*, 25, 219-231. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.219-231>
7. Nikolenko, L. (2025b). *Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia inkliuzyvnoho osvitnoho prostoru v zakladakh vyshchoi osvity* [Theoretical and methodological foundations of forming an inclusive educational space in higher education institutions] [Doctoral dissertation]. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Retrieved from <https://ispukr.org.ua>
8. Fedotova, I. V., Nechepurenko, P. S., & Shvedchukova, A. O. (2025). *Konverhentsiia indyvidualnykh i orhanizatsiinykh elementiv v inkliuzyvni kulturi pidpriemstva: innovatsiini ta marketynhovi pidkhody* [Convergence of individual and organizational elements in the inclusive culture of an enterprise: Innovative and marketing approaches]. *Biznes-Inform*, 11, 349-363. <https://doi.org/10.32983/2222-4459-2024-11-349-363>
9. Fedotova, I. V., Kholodkov, Ye. M., & Riznyk, I. Ye. (2024). *Model inkliuzyvnoi korporatyvnoi kultury na osnovi vzaiemodii kulturnykh poliv personalu pidpriemstva* [Model of inclusive corporate culture based on the interaction of employees' cultural fields]. *Ekonomika transportnoho kompleksu*, 44, 54-78. Retrieved from <https://api.dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/323e4785-474f-463e-bf7d-cf79ca2b4fff/content>

Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026  
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026  
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## TEACHING AND UPBRINGING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES THROUGH SCHOOL LOCAL HISTORY STUDIES

**Odynchenko Larysa Kostiantynivna,**

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

**Kosenko Yurii Mykolayovych,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the  
Department of Special and Inclusive Education,  
Sumy State Pedagogical University  
named after A. S. Makarenko  
ORCID ID: 0000-0003-2723-2031  
Researcher ID: A-2452-2019  
Scopus Author ID: 57430300900

**Skyba Tetiana Yuriivna,**

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

*The article substantiates the significance and specific features of implementing school local history studies within the system of educational and corrective work with students who have intellectual developmental disorders. The relevance of the study is determined by the need to search for new approaches to fostering national self-awareness, patriotism, and social experience among schoolchildren through the study of the history, culture, and natural environment of their native region. Local history studies are interpreted as a synthetic type of activity that promotes the activation of the cognitive sphere and the correction of emotional and volitional processes in children with special educational needs.*

*The study identifies the key organizational forms of local history work (state, community-based, school-based, and extracurricular) and analyzes scholarly approaches to defining the concept of “school local history studies”. Particular attention is paid to the didactic principles underlying the formation of local history knowledge, including scientific validity, accessibility, systematicity, visualization, and educational orientation. A separate emphasis is placed on the principle of corrective and developmental orientation, which involves the development of sensory perception, visual-imaginative thinking, and the establishment of cause-and-effect relationships based on concrete sensory experience.*

*The article distinguishes and characterizes three stages of local history work in special schools: the accumulation of sensory and observational experience in primary grades; the generalization and systematization of acquired knowledge about one’s locality and personal experience during the study of natural science and civic-historical educational fields; and the systematic integration of knowledge in extracurricular activities. The authors propose differentiating learning outcomes according to three levels: propaedeutic-cognitive, functional-operational, and analytical-systematizing. It is established that the diversification of organizational forms of local history activities, as well as the use of various visual aids and information and communication technologies, constitutes a necessary condition for the effective acquisition of historical and geographical content.*

*The conclusions emphasize that systematic local history work contributes not only to the successful social adaptation of students but also to the formation of a stable system of value orientations and a patriotic stance. The practical significance of the research lies in the possibility of applying the proposed stage-based approach to improve curricula in special education institutions.*

**Key words:** school local history studies, special education, children with intellectual disabilities, geography, history, extracurricular activities, local history knowledge, patriotic education, social adaptation.

**Одинченко Лариса, Косенко Юрій, Скиба Тетяна. Навчання і виховання учнів із інтелектуальними порушеннями засобами шкільного краєзнавства**

*У статті обґрунтовано значущість та особливості реалізації шкільного краєзнавства в системі освітньо-корекційної роботи з учнями, які мають порушення інтелектуального розвитку. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку нових підходів до формування у школярів національної самосвідомості, патріотизму та соціального досвіду через*

вивчення історії, культури та природи рідного краю. Автори розглядають краєзнавство як синтетичний вид діяльності, що забезпечує активізацію навчально-пізнавальної сфери та корекцію емоційно-вольових процесів у дітей із особливими освітніми потребами.

У межах дослідження визначено ключові організаційні форми краєзнавства (державне, громадське, шкільне та позашкільне) та проаналізовано наукові підходи провідних дослідників до дефініції «шкільне краєзнавство». Особливу увагу приділено дидактичним принципам, на яких будується процес формування краєзнавчих уявлень: науковості, доступності, систематичності, наочності та виховуючої спрямованості. Окремо виділено принцип корекційно-розвиткової спрямованості, що передбачає розвиток чуттєвого сприймання, наочно-образного мислення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків на основі конкретно-чуттєвого досвіду.

У статті виокремлено та охарактеризовано три етапи краєзнавчої роботи в спеціальній школі: від накопичення сенсорно-споглядального досвіду в початкових класах, узагальнення і систематизації накопичених уявлень про свою місцевість та особистого досвіду під час вивчення дисциплін природничої та громадянської-історичної освітніх галузей до системної інтеграції знань у позаурочний час. Автори пропонують диференціювати результативність навчання за трьома рівнями: пропедевтико-пізнавальним, функціонально-операційним та аналітико-систематизуючим. Визначено, що урізноманітнення організаційних форм краєзнавчої роботи та використання різноманітної наочності і засобів ІКТ є необхідною умовою ефективного засвоєння історико-географічного матеріалу.

У висновках наголошується, що систематична краєзнавча робота сприяє не лише успішній соціальній адаптації учнів, а й формуванню в них стійкої системи ціннісних орієнтирів та патріотичної позиції. Практична значущість роботи полягає у можливості використання запропонованої етапності для вдосконалення навчальних програм спеціальних закладів освіти.

**Ключові слова:** шкільне краєзнавство, спеціальна освіта, діти з інтелектуальними порушеннями, географія, історія, позакласна робота, краєзнавчі знання, патріотичне виховання, соціальна адаптація.

**Introduction.** School local history studies occupy an important place in the system of educational and corrective work both during lessons and in extracurricular activities in special general secondary education institutions for children with intellectual developmental disorders. They function not only as a set of information about a particular territory but also as a synthesis of various types of activity based on the personal comprehension of the history of one's native region; a means of transmitting accumulated knowledge and traditions as well as forms of intergenerational communication; and a process of activating students' cognitive and socio-labour activities.

Historical and geographical local history studies play a significant role in the comprehensive solution of the tasks related to the formation of students' realistic worldview, national self-awareness, and spiritual values, as well as their patriotic, civic, moral, aesthetic, environmental, and labour education. The study of local history in special schools enables children with intellectual disabilities to interact directly with natural phenomena and objects in real time. Knowledge about their native region contributes to the formation of clearer representations of natural objects and processes, facilitates the acquisition of geographical and historical content, and prepares students for practical activity.

Acquaintance with their local environment also promotes the correction of students' cognitive functioning and emotional-volitional sphere. Under contemporary conditions, the search for new approaches and forms of organizing local history activities within the system of special education institutions becomes increasingly relevant. This is conditioned by the need of pedagogical practice for scientifically grounded approaches that ensure the development of students with intellectual disabilities and the formation of their local history representations through familiarization with the culture, history, traditions, and everyday life of their native region both in classroom and extracurricular contexts.

**Materials and Methods.** To achieve the research objective, a set of theoretical methods was employed, including analysis, systematization, and generalization of findings

in general and special pedagogy concerning the theory and methodology of school local history studies. A thorough review of scholarly sources made it possible to determine the specific features of educational and upbringing activities within the framework of school local history work with students who have intellectual disabilities.

**Research Results.** Local history studies are multifaceted in their content. They integrate elements of nature studies, geography, history, ethnography, folklore, and other fields. In educational practice, they are implemented within geographical, historical, literary, and natural science directions. All these directions constitute components of comprehensive school local history studies and are closely interconnected in terms of content, forms, and methods of implementation.

In the scholarly works of local history researchers (M. Kostyrets, V. Oboznyi, L. Odynchenko, T. Osmatesko, M. Otkalenko, V. Prokopchuk, V. Syniov), the following organizational forms of local history studies are distinguished: state, community-based, school-based, and extracurricular.

The structure of state local history studies is represented by local history museums and libraries, mass media, as well as local research institutions and organizations (research institutes, observatories, archives, and state planning and statistical institutions).

Public local history studies encompass civic organizations and associations, as well as individuals engaged in the exploration of the nature, history, culture, traditions, economy, geography, and natural heritage of their native region.

School local history studies are presented as “educational and upbringing activities aimed at the comprehensive study, during lessons and extracurricular work, of a specific part of the country (region, district, city, etc.). The main objective of local history studies is to investigate the nature, population, economy, history, and culture of the native region for cognitive, scientific, educational, and practical purposes”.

The issue of defining school local history studies has been addressed by M. Kostyrets, M. Lavruk, V. Oboznyi, Yu. Olishevskaya, O. Kornieiev, V. Krul, M. Krachylo, and others. Their publications define the essence of school local history studies as:

– “a comprehensive study by students, under the guidance of a teacher, of the natural, socio-economic, environmental, cultural-historical, and artistic features of a particular region (province or individual locality)” [2];

– systematic cognition of the native region by students in the process of classroom, extracurricular, and out-of-school activities in accordance with the objectives of general secondary education [3];

– a comprehensive study by students, under the guidance of a teacher, of the natural, socio-economic, environmental, cultural-historical, and artistic characteristics of a particular region (province or specific locality) [7];

– the study by students, under the guidance of a teacher, during lessons and in extracurricular time, of the nature, socio-economic life, history, and culture of a specific region [9].

In the reference publication [1], school local history studies are defined as an educational and upbringing activity “that involves the comprehensive study, during lessons and extracurricular activities, of a particular part of the country (region, district, city, etc.)”. According to S. Honcharenko, the primary objective of local history work is to investigate the specific features of the natural environment, history, culture, population, and economic activities of the native region.

The role of local history studies in improving the educational process has been examined in the scholarly works of V. Badeniuk, O. Varakuta, B. Kozak, V. Polishchuk, M. Yanko, and others. These authors emphasize that educational and upbringing activities grounded in local history enable the activation of students’ cognitive engagement and foster their motivation to explore their native region and participate in socially beneficial environmental protection activities.

It is also stressed that local history work contributes to the development of students’ value-based attitudes toward local history objects, toward the people inhabiting the region, and toward their activities. This, in turn, facilitates the systematization, deepening, and expansion of children’s knowledge about the surrounding world, ensures the formation of intellectual skills, the acquisition of scientific methods of cognition, and the development of their worldview (A. Volkova, Ya. Zhupanskyi, O. Kornieiev, M. Kostyrets, M. Lavruk, T. Osmatesko, and others).

The importance of incorporating local history materials into the process of teaching and bringing up children with intellectual disabilities has been substantiated in the studies of such researchers as H. Blech, V. Bondar, N. Vasylenko, A. Vysotska, N. Hirenko, L. Denyshchych, L. Drobot, Zh. Kaliukova, V. Kovalenko, I. Korsun, Yu. Kosenko, L. Odynchenko, T. Porotska, V. Syniov, T. Skyba, L. Spivak, Ya. Spivak, L. Stozhok, M. Suprun, S. Trykoz, and others. It is noted that school local history studies in special general education institutions serve as one of the key sources for shaping students’ understanding of their native region

and national worldview, broadening their outlook and social experience, as well as facilitating the comprehension of a range of important civic, socio-historical, and geographical concepts. According to Yu. Kosenko, the use of local history materials provides a basis for in-depth study of history, understanding the general patterns of social development, and enhancing students’ cognitive interest in acquiring new knowledge [4]. L. Odynchenko argues that geographical local history studies expand opportunities for the formation of visual and emotional representations among students with intellectual disabilities regarding their native land, its nature, population, and economy on a specific sensory basis, as well as for the development of inquiry and research skills through the exploration of interactions between nature and society within their local environment [6].

School geographical local history studies within the system of educational and corrective work in special schools constitute an important component that ensures the correction and development of students’ observational skills, memory, visual-figurative and logical thinking, as well as their cognitive activity and independence.

Considerable attention has been devoted by scholars to revealing the educational potential of school geographical and historical local history studies (N. Hirenko, I. Dmytriieva, A. Ivanenko, Yu. Kosenko, I. Matviichuk, L. Odynchenko, V. Syniov, and others). It is generally acknowledged that the process of local history work contributes to the upbringing of a spiritually developed personality characterized by a sense of love for the Motherland, respectful attitudes toward its history, folk customs and traditions, and appreciation of cultural heritage and human labour. The incorporation of local history materials concerning the nature and distinctive features of the native region, the achievements of prominent local figures, and regional characteristics of traditional occupations of the population influences the formation of worldview orientations among students with intellectual disabilities, as well as the development of a system of national values and a civic-patriotic position [5].

At different stages of schooling, the content of local history activities, along with the forms, methods, and techniques of their organization, varies depending on the age-related characteristics and cognitive capacities of students with intellectual disabilities. Such work should be implemented in an organized and systematic manner, ensuring a holistic approach to the interconnection between classroom and extracurricular local history activities. Under these conditions, students accumulate experience in interacting with the natural environment of their region; develop an understanding of the relationships between humans and the surrounding natural and social environments; and form an emotional-value-based attitude toward the beauty and uniqueness of their native land, its historical and architectural monuments, landmarks, and long-standing cultural and historical traditions.

The process of forming local history representations among students with intellectual disabilities is structured in accordance with the principles of integration; educational and corrective-developmental orientation of instruction; scientific valid-

ity and accessibility of learning; systematicity and consistency; visual support; students' consciousness and activity; individualized and differentiated approaches; and the socially adaptive orientation of the educational process.

In the educational process, the principle of integration is implemented both as a condition – through the realization of interdisciplinary connections when studying a range of historical and geographical topics – and as a means, ensuring the linkage between learning and social practice through students' participation in environmental initiatives, community events, and celebrations.

The principle of scientific validity is taken into account during the organization of local history excursions, field trips, and other activities, which contributes to the formation, clarification, and expansion of students' local history representations and prepares them for the perception of such academic subjects as “Geography of Ukraine”, “Introduction to the History of Ukraine and Civic Education”, “History of Ukraine”, and “Exploring Nature”.

The principles of systematicity and consistency involve the development of local history knowledge as an interconnected system in which each subsequent element is based on the previous one and serves as a foundation for the acquisition of new information. These principles are realized through the actualization, formation, and expansion of students' knowledge about their family and intergenerational ties, their locality and country of residence, the most significant historical events in their homeland, and the heroism of the local population and the Ukrainian people in their struggle for independence.

The principle of accessibility in the formation of local history representations takes into account the age-related characteristics of students with intellectual disabilities and ensures instruction at the level of their cognitive capacities. Local history material should be comprehensible and gradually complicated according to the progression from the near to the distant, from the known to the unknown, from the easy to the difficult, and from the simple to the complex [10]. This principle is implemented through the extensive use of practical and inquiry-based learning activities in both classroom and extracurricular settings.

Importance in the formation of local history knowledge is attached to the principle of visualization, which is based on the demonstration of specific objects and phenomena as well as their figurative representations. The wide use of visual aids is due to the specific features of cognition among students with intellectual disabilities, who primarily acquire new knowledge through visual-practical and visual-figurative thinking. Simplified visual materials and diverse object-based aids (plant herbariums, insect collections, collections of seeds of common cereal crops of the native region, collections of minerals, soil samples, various products manufactured by local enterprises, ethnographic materials, etc.) reflect the essential characteristics of the studied objects without unnecessary secondary details. They gradually expand students' historical or natural-geographical local history representations and contribute to the development of their personal cognitive experience based on the direct perception of real objects.

Under contemporary conditions, information and communication technologies constitute effective tools that enable students to visualize local history video materials, analyze them, when necessary, conduct virtual excursions, and compare events that are separated in time and space.

The principle of educational orientation is implemented through the formation of a system of value orientations (universal, national, and civic), progressing from fostering interest through the study of the nature, history, and culture of the native region to a deeper understanding of the historical past of the country as well as the physical and socio-economic geography of Ukraine.

The principle of corrective and developmental orientation involves the enhancement of sensory perception during observations conducted in the course of excursions; the development of students' visual-figurative thinking through work with diverse visual aids; the improvement of cognitive processes based on establishing cause-and-effect relationships, spatial and temporal correlations; as well as the development of coherent oral speech and a sustained cognitive interest in objects and phenomena of the surrounding reality.

Let us consider the stages of school local history work in special general secondary education institutions for students with intellectual disabilities, which ensure familiarization with, expansion, and deepening of knowledge about their locality, its history, nature, culture, and the labour activities of the population; enrichment of sensory and emotional experience; development of cognitive processes and personal qualities; cultivation of love for one's homeland and native region, patriotic feelings, and a responsible attitude toward the natural resources of Ukraine and the local environment; and the formation of a desire to contribute to the well-being of the country and the community.

The first stage of local history work is aimed at the accumulation of students' sensory and observational experience, emotional impressions, and initial representations of their locality, as well as at stimulating interest in its study. This stage is implemented in the primary grades of special schools using local history informational and visual materials and the organization of blended (in-person and virtual) local history excursions during the study of such school subjects as “I Explore the World”, literary reading, labour education, and visual arts. At this stage, the contemplative level of cognitive interest is formed.

At the second stage, during the study of local history material in geography lessons, the course “Exploring Nature”, “Introduction to the History of Ukraine and Civic Education”, and “History of Ukraine”, students' accumulated representations of their locality and personal experiences are generalized and systematized. These representations are transformed into systemically integrated knowledge, proper local history concepts are formed, and cognitive interest develops at the contemplative-active and causal-cognitive levels. At the same time, love for Ukraine and the native region is fostered, along with a careful attitude toward the land and its natural wealth.

The third stage of local history work is aimed at further expanding and deepening local history representations

during extracurricular time. It is implemented through the organization of subject-oriented local history clubs, school-wide and group educational activities with local history themes, extracurricular reading, blended excursions, and imaginary journeys.

The content of local history work in special schools is implemented with due regard to the gradual complication of students' cognitive activity. Accordingly, learning outcomes are differentiated according to the following levels:

1. Propaedeutic-cognitive level.

At this stage, primary attention is focused on the formation of initial representations and the accumulation of factual material. Learners demonstrate the ability to:

- identify and correctly name local history objects of their native region;
- provide concise descriptions of their external features and properties;
- recognize the studied objects through visual aids (illustrative materials, video fragments) and in the texts of literary works.

At this level, learning activities are predominantly reproductive in nature and aimed at recognition and elementary reproduction of information.

2. Functional-operational level

This level involves a transition to the application of knowledge in typical situations according to a given algorithm or with the assistance of the teacher. Learners acquire the ability to:

- perform basic operations with the objects of study based on a provided model;
- construct a descriptive narrative about an object according to a logical structure (plan);
- establish direct temporal and spatial relationships between local history phenomena;
- operate basic terms and concepts that constitute the foundation of a particular topic.

3. Analytical and systematizing level

At the final stage of learning, emphasis is placed on the development of elements of logical thinking and learner autonomy. Students demonstrate readiness to:

- construct extended and structured descriptions of objects and events;
- identify cause-and-effect relationships accessible to their level of understanding;
- classify and group local history material according to specified criteria;
- conduct elementary searches for and selection of information within a defined thematic area;
- formulate their own evaluative judgments regarding events or phenomena in the surrounding environment.

**Conclusions.** Thus, the organization of school local history studies in special education institutions for children with intellectual disabilities can be considered a multi-level system based on the integration of curricular and extracurricular activities and on the consistent adherence to specific didactic principles, particularly visualization, accessibility, and corrective-developmental orientation. The phased implementation of local history work – from the accumulation of sensory and observational experience at the primary level, through the generalization and systematization of learners' knowledge about their local environment and personal experience during the study of natural science and civic-historical disciplines, to the systematic integration of knowledge in extracurricular activities – ensures the development of students' cognitive interest and promotes their holistic growth. The effectiveness of this process is reflected in the gradual qualitative transition of learners from the reproductive propaedeutic-cognitive stage to the analytical-systematizing level, which enables them not only to successfully master local history content but also to develop stable value orientations, patriotic awareness, and socially adaptive skills within the contemporary educational environment.

### Bibliography:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Довідкове видання. К.: «Либідь», 1997. 374 с.
2. Козак Б. І. Використання краєзнавчого принципу у формуванні основних компетентностей учнів. *Географія*. 2008. № 4 (104). С. 5-8.
3. Корнєєв О. В. Методика шкільного географічного краєзнавства. Х.: Вид. група Основа, 2007. 144 с.
4. Косенко Ю. М. Підвищення ефективності навчання історії учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. *Корекційно-реабілітаційна діяльність у сучасному освітньому просторі: монографія / під заг. ред. Боряк О. В., Дегтяренко Т. М. Суми, 2019. С. 55-70.*
5. Одинченко Л. К., Дмитрієва І. В., Іваненко А. С. До проблеми патріотичного виховання учнів із особливими освітніми потребами на уроках географії. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародної участі 9 листопада 2022 р. / за ред. Т.О. Докучиної, І.В. Дмитрієвої. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. С. 154-157.*
6. Одинченко Л. К. Краєзнавчий підхід у викладанні географії в допоміжній школі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету : Серія соціально-педагогічна. Вип. 15. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 295-299.*
7. Олішевська Ю. А. Шкільне географічне краєзнавство : навчальний посібник. К. : «ФО-П Кравченко», 2020. 175 с.
8. Осматеско Т. В. Формування краєзнавчих знань – дієвий засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу з географії. *Географія*. 2008. № 24 (124). С.2-7.
9. Прокопчук В. С. Шкільне краєзнавство: навч. посіб. К.: «Кондор», 2011. 338 с.
10. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник: в 2 ч. Ч. 2. Навчання і виховання дітей. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.

### References:

1. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Dovidkove vydannia* [Ukrainian pedagogical dictionary. Reference edition]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Kozak, B. I. (2008). *Vykorystannia kraieznavchoho pryntsypu u formuvanni osnovnykh kompetentnosti uchniv* [The use of the local history principle in the formation of students' key competencies]. *Heohrafiia*, 4(104), pp. 5-8 [in Ukrainian].
3. Kornieiev, O. V. (2007). *Metodyka shkilnoho heohrafichnoho kraieznavstva* [Methodology of school geographical local studies]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
4. Kosenko, Yu. M. (2019). *Pidvyshchennia efektyvnosti navchannia istorii uchniv iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku* [Improving the effectiveness of teaching history to students with intellectual disabilities]. In O. V. Boriak & T. M. Dehtiarenko (Eds.), *Korektsiino-reabilitatsiina diialnist u suchasnomu osvithnomu prostori* [Correctional and rehabilitation activities in the modern educational space], pp. 55-70. Sumy [in Ukrainian].
5. Odynchenko, L. K., Dmytriieva, I. V., Ivanenko, A. S. (2022). *Do problemy patriotychnoho vykhovannia uchniv iz osoblyvymy osvithnymi potrebamy na urokakh heohrafii* [On the issue of patriotic education of students with special educational needs in geography lessons]. In T. O. Dokuchyna & I. V. Dmytriieva (Eds.), *Psykhologo-pedahohichnyi suprovid ditei z intelektualnymy porushenniamy v umovakh spetsialnoi ta inkluzyvnoi osvity* [Psychological and pedagogical support of children with intellectual disabilities in conditions of special and inclusive education], pp. 154-157. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University [in Ukrainian].
6. Odynchenko, L. K. (2010). *Kraieznavchyi pidkhid u vykladanni heohrafii v dopomizhnii shkoli* [Local history approach in teaching geography in a special (auxiliary) school]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskyi derzhavnoho universytetu. Seriia sotsialno-pedahohichna*, 15, pp. 295-299 [in Ukrainian].
7. Olishevskaya, Yu. A. (2020). *Shkilne heohrafichne kraieznavstvo: navchalnyi posibnyk* [School geographical local studies: textbook]. Kyiv: FOP Kravchenko [in Ukrainian].
8. Osmatesko, T. V. (2008). *Formuvannia kraieznavchykh znan – diievyi zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchalno-vykhovnoho protsesu z heohrafii* [Formation of local history knowledge as an effective means of improving the educational process in geography]. *Heohrafiia*, 24 (124), pp. 2-7 [in Ukrainian].
9. Prokopchuk, V. S. (2011). *Shkilne kraieznavstvo: navchalnyi posibnyk* [School local studies: textbook]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
10. Syniov, V. M. (2009). *Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika: pidruchnyk (Vol. 2)* [Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy: textbook (Vol. 2)]. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 24.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Павлишина Наталія Борисівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Волинського національного університету імені Лесі Українки

ORCID ID: 0000-0002-1385-0800

*У статті розглянуто проблему формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Актуальність дослідження зумовлена впровадженням компетентнісного підходу в системі загальної середньої освіти та необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з різними освітніми потребами. Наголошено, що математична компетентність дітей з ООП має не лише навчальне, а й корекційно-розвиткове значення, оскільки сприяє розвитку когнітивних процесів, мовлення, довільної регуляції діяльності, просторового мислення та соціальної адаптації. Проаналізовано сучасні психолого-педагогічні дослідження з проблем організації інклюзивного навчання та розвитку математичних уявлень у дітей з різними нозологіями. Визначено суперечності між вимогами державних освітніх стандартів, індивідуальними можливостями дітей з ООП та недостатнім методичним забезпеченням процесу формування їх математичної компетентності. У результаті дослідження визначено ключові педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування математичної компетентності дітей з ООП: індивідуалізація та диференціація навчання; використання адаптованих науково-дидактичних матеріалів; організація системного психолого-педагогічного супроводу; впровадження сучасних цифрових та асистивних технологій інклюзивного навчання; розвиток пізнавального інтересу та позитивної навчальної мотивації. Обґрунтовано, що реалізація зазначених умов забезпечує інтеграцію навчальної та корекційно-розвиткової складових освітнього процесу та сприяє комплексному розвитку дитини.*

**Ключові слова:** математична компетентність, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, педагогічні умови, корекційно-розвиткова робота, пізнавальний інтерес.

### ***Pavlyshyna Nataliia. Pedagogical conditions for forming mathematical competence of children with special educational needs in the conditions of inclusive learning***

*The article considers the problem of forming mathematical competence of children with special educational needs in the context of inclusive education. The relevance of the study is due to the introduction of a competency-based approach in the system of general secondary education and the need to ensure equal access to quality education for children with different educational needs. It is emphasized that the mathematical competence of children with special educational needs has not only educational, but also correctional and developmental significance, as it contributes to the development of cognitive processes, speech, voluntary regulation of activity, spatial thinking and social adaptation. Modern psychological and pedagogical research on the problems of organizing inclusive education and developing mathematical ideas in children with different nosologies is analyzed. Contradictions between the requirements of state educational standards, individual capabilities of children with special educational needs and insufficient methodological support for the process of forming their mathematical competence are identified. As a result of the study, key pedagogical conditions were identified that ensure the effectiveness of the formation of mathematical competence in children with SEN: individualization and differentiation of learning; use of adapted visual and didactic materials; organization of systematic psychological and pedagogical support; introduction of modern digital and assistive technologies of inclusive learning; development of cognitive interest and positive learning motivation. It is substantiated that the implementation of these conditions ensures the integration of the educational and correctional and developmental components of the educational process and contributes to the comprehensive development of the child.*

**Key words:** mathematical competence, inclusive education, children with special educational needs, pedagogical conditions, correctional and developmental work, cognitive interest.

**Вступ.** Сучасний етап розвитку української освіти характеризується утвердженням компетентнісної парадигми, що передбачає орієнтацію освітнього процесу не лише на засвоєння знань, а й на формування здатності застосовувати їх у практичних життєвих ситуаціях. Особливої актуальності це набуває в умовах реформування загальної середньої освіти, зокрема в межах реалізації концепції Нова українська школа, де ключовим результатом навчання визначено сформованість предметних і ключових компетентностей здобувачів освіти.

Однією з провідних є математична компетентність, яка охоплює здатність особистості логічно мислити, аналізувати кількісні та просторові відношення, розв'язувати практичні завдання, застосовувати математичні

знання у повсякденному житті. Для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) формування математичної компетентності має не лише навчальне, а й корекційно-розвиткове значення, оскільки сприяє розвитку пізнавальних процесів, мовлення, просторового сприймання, довільної регуляції діяльності та соціальної адаптації.

В умовах інклюзивного навчання освітній процес вибудовується з урахуванням принципів доступності, індивідуалізації, диференціації та міждисциплінарної взаємодії фахівців. Проте практика засвідчує наявність низки суперечностей між:

– необхідністю формування математичної компетентності дітей з ООП відповідно до державних стандартів;

– індивідуальними освітніми труднощами та можливостями таких дітей;

– потребою в науково обґрунтованих педагогічних умовах та недостатнім рівнем їх методичного забезпечення.

Особливість формування математичної компетентності дітей з ООП полягає у поєднанні загально-дидактичних і корекційно-розвиткових підходів. Засвоєння математичних понять у цієї категорії дітей часто ускладнюється специфікою розвитку мислення, пам'яті, уваги, сенсорних функцій, що зумовлює необхідність адаптації змісту навчального матеріалу, модифікації навчальних програм, активного використання наочно-практичних методів, застосування спеціальних прийомів підтримки та створення позитивного емоційного освітнього середовища в цілому.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень свідчить про наявність низки наукових напрацювань щодо розвитку математичних уявлень дітей з різними порушеннями розвитку.

Питання організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти та його методичне забезпечення висвітлено в наукових працях М. Бойченко, Ю. Бондаренко, Т. Дегтяренко, А. Колупаєвої, І. Кузави, Ю. Ленів, С. Миронової, Ю. Найди, Н. Пахомової, О. Таранченко, В. Тарасун, А. Шевцова, М. Шеремета та інших.

Окремі аспекти проблеми формування математичних уявлень у дітей з різними нозологіями в системі інклюзивної освіти досліджували у своїх наукових працях І. Гладченко, Т. Гороховатська, В. Вдовенко, В. Коваленко, Ю. Клочкова, О. Мякушко, О. Тітова, О. Штонда та інші

Водночас питання комплексного визначення саме педагогічних умов формування математичної компетентності дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі потребує подальшого наукового осмислення та системного підходу.

Мета – визначити та обґрунтувати педагогічні умови математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

**Матеріали та методи.** Для досягнення мети статті застосовано комплекс методів науково дослідження: теоретичних (аналіз наукової педагогічної та психологічної, спеціальної літератури з проблеми дослідження; вивчення, порівняння й узагальнення педагогічного досвіду), емпіричних (педагогічне спостереження за освітнім процесом у класах інклюзивного навчання; діагностичні та тестові методики), математичної статистики.

**Результати дослідження.** Формування математичної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами є складним багаторівневим процесом, який потребує врахування специфіки розвитку когнітивних, сенсорних і мотиваційних функцій кожної дитини. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від створення оптимальних педагогічних умов, що забезпечують поєднання навчально-дидактичної роботи із корекційно-розвитковими заходами та підтримкою позитивного емоційного середовища.

Результати попередніх досліджень свідчать, що математична компетентність дітей з ООП формується на основі індивідуалізації та диференціації навчання, особливо для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що потребує адаптації завдань за формою подання, рівнем складності та способами сприйняття інформації. Використання вчителем індивідуального та диференційованого підходів до навчання з урахуванням фізичних та психічних особливостей дітей з ООП сприяє досягненню освітніх, розвиваючих та виховних цілей навчання в цілому [5; 8].

Не менш важливим є психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами, що передбачає системну спільну роботу педагога та асистента вчителя з вчителем-дефектологом, соціальним педагогом, вчителем-логопедом та іншими фахівцями щодо реалізації здоров'язбережувальних і розвивальних технологій за такими напрямками: соціальний розвиток, охорона здоров'я і життєзабезпечення, інтелектуальний і естетичний розвиток, трудове виховання і професійне самовизначення [4].

Таким чином, у сучасних умовах інклюзивного навчання педагогічні умови набувають особливої ваги, оскільки освітній процес будується на принципах доступності, індивідуалізації, диференціації та тісної взаємодії фахівців різного профілю.

Не менш важливими у процесі формування математичної компетентності дитини з ООП є вибір актуальних технологій інклюзивного навчання, які в першу чергу, передбачають добір відповідних наочних та дидактичних матеріалів з урахуванням індивідуальних потреб «особливих» дітей, підбір форм та методів проведення занять, опору на ігрові методи навчання [6].

Важливу роль у формуванні математичної компетентності дітей з ООП відіграє стимулювання їхнього пізнавального інтересу до вивчення математики. Пізнавальний інтерес інтегрує ключові для особистості процеси – інтелектуальні, емоційні та вольові, сприяє формуванню ціннісного ставлення до навчання, активує позитивні мотиви навчальної діяльності та допомагає учням усвідомлювати мету та завдання навчальної праці. Він стимулює самостійну активну діяльність учня, робить процес засвоєння знань більш творчим і зацікавленим. Таким чином, розвиток пізнавального інтересу має стати основою формування мотивації дитини з ООП [3].

Аналіз сучасних теоретичних джерел дослідження засвідчив, що ефективне формування математичної компетентності дітей з ООП у інклюзивному навчанні можливе лише за умови комплексного забезпечення певних педагогічних умов. Ці умови мають інтегрувати принципи індивідуалізації та диференціації навчання, використання адаптованих дидактичних і наочно-практичних матеріалів, впровадження сучасних інклюзивних технологій, системний психолого-педагогічний супровід, а також стимулювання пізнавальної активності та мотивації учнів.

Ключовими педагогічними умовами, які забезпечують ефективне формування математичної компетентно-

сті у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання є:

1. Індивідуалізація та диференціація навчання. Індивідуальний підхід до кожного учня та диференціація завдань відповідно до інтелектуальних, сенсорних і пізнавальних особливостей дитини з ООП є фундаментальними умовами успішного формування математичної компетентності. Це передбачає відповідну адаптацію завдань за рівнем складності та формою подання; вибір оптимальних каналів сприйняття інформації; варіативність методів виконання завдань.

2. Використання адаптованих наочно-дидактичних матеріалів. Активне застосування сенсорних наборів, макетів, моделей, інтерактивних вправ та дидактичних посібників, наочно-практичних ігор та мультимедійних ресурсів сприяє кращому засвоєнню абстрактних математичних понять та розвитку логічного мислення дитини з ООП.

3. Психолого-педагогічний супровід. Системна взаємодія команди психолого-педагогічного супроводу (педагога та асистента вчителя з вчителем-дефектологом, соціальним педагогом, логопедом та іншими фахівцями, а також батьками) та об'єднання зусиль щодо організації навчальної, корекційної та розвивальної діяльності гарантує успіхи процесу формування математичної компетентності дітей з ООП.

4. Вибір сучасних цифрових та асистивних технологій інклюзивного навчання. Сучасні інтерактивні та цифрові технології, а також технології, що поєднують навчання з розвитком пізнавальних і сенсорних функцій дозволяють залучати учнів з ООП до активної навчальної діяльності та підтримувати їхню мотивацію протягом уроку.

5. Розвиток пізнавального інтересу та мотивації дитини з ООП до засвоєння математичних знань. Розвиток мотиваційної сфери забезпечує інтеграцію інтелектуальних, емоційних і вольових процесів; формування позитивного ставлення до навчання; активну само-

стійну діяльність і творчий підхід до засвоєння знань.

Таким чином, визначені педагогічні умови формують цілісну систему підтримки та розвитку математичної компетентності дітей з ООП, інтегруючи навчальні, корекційно-розвивальні та мотиваційні складові освітнього процесу в інклюзивному середовищі.

**Висновки.** У результаті проведеного теоретичного аналізу сучасних наукових джерел з проблеми дослідження встановлено, що формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання є складним, багатокомпонентним процесом, який поєднує навчально-пізнавальні та корекційно-розвиткові завдання.

З'ясовано, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від створення та реалізації системи взаємопов'язаних педагогічних умов, а саме: забезпечення індивідуалізації та диференціації навчання з урахуванням нозологічних і психофізичних особливостей розвитку дитини; використання адаптованих наочно-дидактичних матеріалів і наочно-практичних методів навчання; організації системного психолого-педагогічного супроводу та налагодження міждисциплінарної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; впровадження сучасних цифрових та адаптивних технологій інклюзивного навчання з опорою на ігрову та діяльнісну складову; цілеспрямованого розвитку пізнавального інтересу та позитивної навчальної мотивації дитини з ООП.

Реалізація окреслених педагогічних умов сприяє не лише засвоєнню математичних знань і формуванню відповідних умінь і навичок, а й розвитку когнітивної сфери, довільної регуляції діяльності, мовлення, просторового мислення, соціальної адаптації дітей з ООП.

Перспективи подальших наукових розвідок передбачають розроблення методичного інструментарію оцінювання рівнів сформованості математичної компетентності дітей з ООП та апробації моделі реалізації визначених педагогічних умов у практиці інклюзивного навчання.

#### Література:

1. Балута К.Т., Гороховатська Т.О. Особливості методики навчання математики в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Сковородинівської академії молодих учених* [Електронне видання] : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. Харків, 2021. С. 368-372.
2. Вдовенко В. Метод проєктів при навчанні математики учнів з інтелектуальними відхиленнями в умовах інклюзивного навчання. *Наукові записки ЦДПУ. Серія: Педагогічні науки*. ЦДПУ ім. В. Винниченка. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 174. С. 86-91.
3. Гоменюк Г.В. Формування мотиваційно-ціннісного компонента математичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання алгебри. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. № 3 (2015). С. 156-162.
4. Дубровська Л.О., Гордієнко Т.В., Дубровський В.Л. Форми та методи інклюзивного навчання на уроках математики в початковій школі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Випуск 2 (135). Одеса, 2021. С. 68-74.
5. Клочкова Ю.В. Формування математичних компетентностей дітей з ооп в умовах інклюзивного навчання. *Inclusion and Diversity*. 2025. Спецвипуск. С. 21-25.
6. Курчатова А., Шапочка К. Математичний розвиток дошкільників в інклюзивному середовищі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 80, том 2, 2024. С. 224-230.
7. Тітова О.В. Інклюзивне навчання математики як потреба сьогодення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 3 : Фізика і математика у вищій і середній школі : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 19. С. 58-62.
8. Штонда О. Методичні особливості реалізації рівневої диференціації при навчанні математики учнів ЗЗСО в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 51. С. 95-104.

### References:

1. Baluta, K.T., Horokhovatska, T.O. (2021). Osoblyvosti metodyky navchannia matematyky v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Peculiarities of mathematics teaching methods in inclusive education]. *Visnyk Skovorodynivskoi akademii molodykh uchenykh – Bulletin of the Skovorodin Academy of Young Scientists*. Kharkiv, 368-372 [in Ukrainian].
2. Vdovenko, V. (2019). Metod proektiv pry navchanni matematyky uchniv z intelektualnymy vidkhylenniamy v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Project method in teaching mathematics to students with intellectual disabilities in inclusive education]. *Naukovi zapysky TsDPU – Scientific notes of the Central Ukrainian State University*. 174, 86-91 [in Ukrainian].
3. Homeniuk, H.V. (2015). Formuvannia motyvatsiino-tsinnisnoho komponenta matematychnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly v protsesi navchannia alheby [Formation of the motivational and value component of mathematical competence of primary school students in the process of learning algebra]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka – Scientific notes of the Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University*. 3, 156-162 [in Ukrainian].
4. Dubrovska, L.O., Hordiienko, T.V., Dubrovskiy, V.L. (2021). Formy ta metody inkliuzyvnoho navchannia na urokakh matematyky v pochatkovii shkoli [Forms and methods of inclusive education in mathematics lessons in primary school]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky*. 2(135), 68-74 [in Ukrainian].
5. Klochkova, Yu.V. (2025). Formuvannia matematychnykh kompetentnosti ditei z oop v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Formation of mathematical competencies of children with special educational needs in inclusive education]. *Inclusion and Diversity – Inclusion and Diversity*. Special edition, 21-25 [in Ukrainian].
6. Kurchatova, A., Shapochka, K. (2024). Matematychnyi rozvytok doshkilnykiv v inkliuzyvnomu seredovyschi [Mathematical development of preschoolers in an inclusive environment]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities*. 80, 2, 224-230 [in Ukrainian].
7. Titova, O.V. (2017). Inkliuzyvne navchannia matematyky yak potreba sohodennia [Inclusive teaching of mathematics as a need of the present]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*. 19, 58-62 [in Ukrainian].
8. Shtonda, O. (2022). Metodychni osoblyvosti realizatsii rivnevoi dyferentsiatsii pry navchanni matematyky uchniv ZZSO v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Methodological features of implementing level differentiation in teaching mathematics to students of secondary and tertiary educational institutions in inclusive education]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the Department of Pedagogy*. 51, 95-104 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 19.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО, ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ТА КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА

**Піддубна Оксана Михайлівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
ORCID ID: 0000-0002-5937-0677  
Researcher ID: ITV-9737-2023  
Scopus ID: 59242948800

**Кунія Гліб Вікторович,**

викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
ORCID ID: 0009-0002-8440-5445  
Researcher ID: LHA-0015-2024

**Кирилюк Дар'я Миколаївна,**

викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
ORCID ID: 0009-0005-1919-9966  
Researcher ID: PJC-1606-2026

*У статті розкрито особливості реалізації інклюзивного, здоров'язбережувального та комунікативного компонентів у процесі виробничої педагогічної практики майбутніх учителів мистецтва. Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами до професійної підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати в умовах упровадження інклюзивної освіти, забезпечення збереження фізичного й психічного здоров'я учнів та налагодження результативної педагогічної взаємодії в освітньому середовищі. Матеріалами дослідження стали нормативно-правові документи у сфері освіти, робочі програми виробничих педагогічних практик, а також результати педагогічної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності А4 Середня освіта (Мистецтво. Образотворче мистецтво) освітньо-професійної програми «Мистецтво в закладах освіти».*

*У дослідженні застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів, зокрема аналіз і узагальнення наукових джерел, педагогічне спостереження та аналіз результатів навчально-творчої діяльності здобувачів вищої освіти. Установлено, що реалізація інклюзивного компонента сприяє формуванню здатності майбутніх учителів мистецтва організувати освітній процес з урахуванням індивідуальних освітніх потреб учнів, адаптувати зміст і методи навчання та використовувати диференційовані завдання. Здоров'язбережувальний компонент забезпечує створення безпечних і психологічно комфортних умов навчання, формує відповідальне ставлення до збереження здоров'я учнів. Комунікативний компонент сприяє розвитку навичок професійного спілкування, педагогічного такту та ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.*

*Зроблено висновок, що комплексна реалізація інклюзивного, здоров'язбережувального та комунікативного компонентів у процесі виробничої педагогічної практики забезпечує формування цілісної професійної позиції майбутнього вчителя мистецтва та його готовність до ефективної педагогічної діяльності в сучасному освітньому середовищі.*

**Ключові слова:** виробнича педагогічна практика, вчителі мистецтва, інклюзивна освіта, здоров'язбережувальний компонент, комунікативний компонент, професійна компетентність.

### ***Piddubna Oksana, Maksymchuk Anatolii, Kunytsia Hlib, Kyryliuk Daria. Implementation of Inclusive, Health-Preserving, and Communicative Components in the Process of Teaching Practice of Future Art Teachers***

*The article reveals the features of implementing inclusive, health-preserving, and communicative components in the process of teaching practice of future art teachers. The relevance of the study is determined by contemporary requirements for the professional training of teaching staff capable of working effectively in the context of inclusive education, ensuring the preservation of students' physical and mental health, and establishing effective pedagogical interaction within the educational environment. The research materials include regulatory and legal documents in the field of education, curricula of teaching practice, as well as the results of pedagogical activities of higher education students majoring in A4 Secondary Education (Art. Fine Arts) within the educational and professional program «Art in Educational Institutions».*

*The study employed a set of theoretical and empirical methods, including analysis and generalization of scientific sources, pedagogical observation, and analysis of the results of students' educational and creative activities. It was established that the implementation of the inclusive component contributes to the development of future art teachers' ability to organize the educational process taking into account students' individual educational needs, adapt the content and teaching methods, and apply differentiated tasks. The health-preserving component ensures the creation of safe and psychologically comfortable learning conditions and forms a responsible attitude*

*toward maintaining students' health. The communicative component promotes the development of professional communication skills, pedagogical tact, and effective interaction with all participants in the educational process.*

*It is concluded that the comprehensive implementation of inclusive, health-preserving, and communicative components in the process of teaching practice ensures the formation of a holistic professional position of the future art teacher and their readiness for effective pedagogical activity in the contemporary educational environment.*

**Key words:** *teaching practice, art teachers, inclusive education, health-preserving component, communicative component, professional competence.*

**Вступ.** Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується посиленням уваги до якості професійної підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати в умовах реформування освітньої системи, упровадження інклюзивного навчання та орієнтації на збереження фізичного й психічного здоров'я учнів. Особливої актуальності в цьому контексті набуває підготовка майбутніх учителів інтегрованого курсу «Мистецтво» та вчителів образотворчого мистецтва, професійна діяльність яких поєднує освітні, виховні та творчі завдання.

Виробнича педагогічна практика що включає «Виробнича літня педагогічна практика», «Виробнича педагогічна практика в позашкільних закладах освіти», «Виробнича педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти» галузь знань А Освіта, спеціальність А4 Середня освіта, предметна спеціальність А4.12 (Мистецтво. Образотворче мистецтво) освітньо-професійна програма «Мистецтво в закладах освіти» є важливим складником професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, оскільки забезпечує інтеграцію теоретичних знань із реальним педагогічним досвідом. Саме в процесі практики відбувається формування ключових професійних компетентностей, удосконалення педагогічних умінь і навичок, а також становлення професійної позиції здобувачів вищої освіти.

**Матеріали та методи.** Матеріалами дослідження стали нормативно-правові документи у сфері освіти, робочі програми виробничих педагогічних практик («Виробнича літня педагогічна практика», «Виробнича педагогічна практика в позашкільних закладах освіти», «Виробнича педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти»), а також результати педагогічної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності А4 Середня освіта, предметної спеціальності А4 Середня освіта (Мистецтво. Образотворче мистецтво) освітньо-професійної програми «Мистецтво в закладах освіти» під час проходження виробничої практики.

У процесі дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів, що забезпечили цілісність і правдивість отриманих результатів. Теоретичні методи включали аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел з проблем професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва, інклюзивної освіти, здоров'язбережувальних технологій і педагогічної комунікації.

Методологічну основу дослідження становили положення компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, що забезпечили спрямованість дослідження на формування професійної компетентно-

сті майбутніх учителів мистецтва та їхню готовність до педагогічної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

**Результати дослідження.** Проблематика професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва в сучасних умовах реформування освіти активно висвітлюється у вітчизняних наукових дослідженнях. Зокрема, у працях К. Герасименко та ін. розглянуто основні проблеми розвитку сучасної мистецької освіти, зокрема питання адаптації освітнього процесу до потреб різних категорій здобувачів освіти. Автори підкреслюють значущість інклюзивного підходу, використання диференційованих завдань та інтеграції інноваційних педагогічних технологій, що є важливим теоретичним підґрунтям для реалізації інклюзивного компонента у процесі педагогічної практики [1, с. 1157-1176].

У колективній праці Г. Куниці, О. Піддубної, А. Максимчука розкрито тенденції розвитку мистецької освіти в Україні та наголошено на її ролі у формуванні творчого потенціалу особистості. Автори наголошують на необхідності оновлення змісту й форм підготовки майбутніх педагогів з урахуванням компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, що безпосередньо корелює з реалізацією інклюзивного та комунікативного компонентів у процесі педагогічної практики [2, с. 94-99].

Дослідження Л. Базильчук та ін. присвячене аналізу педагогічного потенціалу образотворчого мистецтва у розвитку креативного мислення школярів. У роботі доведено, що мистецька діяльність сприяє створенню психологічно комфортного освітнього середовища, розвитку емоційної сфери та творчої самореалізації учнів. Ці положення є методологічно важливими для обґрунтування здоров'язбережувального компонента виробничої педагогічної практики майбутніх учителів мистецтва [3, с. 1616-1633].

Значну методичну цінність для дослідження мають робочі програми виробничих педагогічних практик у закладах загальної середньої [4], позашкільної освіти [5] та літньої педагогічної практики [6]. У цих документах окреслено цілі, завдання, зміст і очікувані результати практичної підготовки здобувачів вищої освіти, що дозволяє простежити механізми реалізації інклюзивного, здоров'язбережувального та комунікативного компонентів у реальних умовах освітнього процесу.

Окрему увагу заслуговує дослідження О. Piddubna, R. Pylnik, M. Pichkur, L. Poluden, H. Sotska, A. Maksymchuk, у якому розкрито педагогічні механізми активізації творчого розвитку студентів мистецько-педагогічних спеціальностей засобами сучасного мистецтва. Автори доводять, що використання іннова-

ційних художніх практик сприяє розвитку креативності, комунікативних умінь і професійної рефлексії майбутніх педагогів, що є важливим у контексті підготовки до педагогічної діяльності в інклюзивному та здоров'язбережувальному освітньому середовищі [7, с. 1-14].

Отже, аналіз наукових досліджень засвідчує значний інтерес науковців до проблем професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва, розвитку їхньої творчої, комунікативної та емоційної компетентності. Водночас питання комплексної реалізації інклюзивного, здоров'язбережувального та комунікативного компонентів саме у процесі виробничої педагогічної практики залишаються недостатньо систематизованими.

У зв'язку з цим актуальним є дослідження особливостей і можливостей реалізації зазначених компонентів у процесі виробничої педагогічної практики як чинника формування професійної готовності майбутніх учителів мистецтва до діяльності в різних типах закладів освіти.

Інклюзивний компонент виробничої педагогічної практики майбутніх учителів мистецтва спрямований на формування здатності організовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних освітніх потреб усіх здобувачів освіти, незалежно від рівня їхнього психофізичного розвитку, соціального досвіду та навчальних можливостей. Його реалізація ґрунтується на засадах гуманістичної педагогіки, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, що відповідає сучасним вимогам розвитку інклюзивної освіти [1, с. 1157-1176].

У процесі проходження виробничої педагогічної практики здобувачі вищої освіти набувають практичного досвіду планування та проведення занять з мистецтва з урахуванням особливостей інклюзивного освітнього середовища. Це передбачає адаптацію змісту навчального матеріалу, добір адекватних методів і форм навчання, а також застосування диференційованих та індивідуалізованих завдань відповідно до освітніх потреб учнів.

Важливою складовою інклюзивного компонента є використання різноманітних засобів навчання, зокрема візуальних, тактильних і цифрових ресурсів, що забезпечують доступність навчального матеріалу та підвищують мотивацію учнів до творчої діяльності. У межах практики майбутні вчителі мистецтва вчаться організовувати навчально-творчий процес таким чином, щоб він сприяв розвитку естетичного сприйняття, уяви та креативного мислення всіх учасників освітнього процесу.

Реалізація інклюзивного компонента в процесі виробничої педагогічної практики також сприяє формуванню в здобувачів вищої освіти толерантного ставлення до різноманітності, розвитку педагогічної емпатії та усвідомлення соціальної відповідальності вчителя мистецтва. Практична діяльність у закладах загальної середньої та позашкільної освіти формує готовність майбутніх педагогів до професійної взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами, їхніми батьками та фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Таким чином, інклюзивний компонент виробничої педагогічної практики є важливим чинником форму-

вання професійної компетентності майбутніх учителів мистецтва, забезпечуючи їхню готовність до реалізації принципів інклюзивної освіти та ефективної педагогічної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

У процесі практики здобувачі вищої освіти набувають досвіду адаптації навчального змісту, методів і форм роботи відповідно до можливостей учнів, застосування диференційованих завдань, використання візуальних, тактильних і цифрових засобів навчання. Це сприяє формуванню толерантного ставлення, розвитку емпатії та готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі [4, 5, 6].

Здоров'язбережувальний компонент передбачає створення безпечних умов навчання та використання педагогічних технологій, спрямованих на збереження фізичного й психічного здоров'я учнів. Під час виробничої педагогічної практики здобувачі вищої освіти дотримуються вимог охорони праці та техніки безпеки, особливо під час роботи з художніми матеріалами й інструментами, організації позакласних заходів. Значна увага приділяється регуляції навчального навантаження, чергуванню видів діяльності, формуванню позитивного емоційного фону на заняттях з мистецтва [4, 5, 6].

Комунікативний компонент реалізується через розвиток здатності до ефективної педагогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. У межах практики здобувачі вищої освіти удосконалюють уміння професійного спілкування з учнями різного віку, батьками, педагогічним колективом і фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Важливим аспектом реалізації комунікативного компонента є формування педагогічного такту та культури мовлення, уміння доступно пояснювати навчальний матеріал, мотивувати учнів до творчої діяльності, підтримувати їхню ініціативу та позитивну самооцінку. Здобувачі вищої освіти також набувають досвіду використання вербальних і невербальних засобів комунікації, зокрема в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання [4, 5, 6].

Таким чином, реалізація інклюзивного, здоров'язбережувального та комунікативного компонентів у процесі виробничої педагогічної практики забезпечує формування цілісної професійної позиції майбутнього вчителя мистецтва, орієнтованої на гуманістичні цінності, педагогічну підтримку та ефективну взаємодію з учасниками освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

**Висновки.** У ході дослідження встановлено, що виробничі педагогічні практики, а саме «Виробничі педагогічні практики», «Виробничі педагогічні практики в позашкільних закладах освіти», «Виробничі педагогічні практики в закладах загальної середньої освіти» є важливим складником професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва та ефективним середовищем для формування їхньої професійної компетентності. Реалізація інклюзивного, здоров'язбережувального та комунікативного компонентів у процесі проходження педагогічної практики забезпечує цілісний характер професійного становлення майбутнього педагога.

З'ясовано, що інклюзивний компонент сприяє формуванню в майбутніх учителів мистецтва здатності організовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних освітніх потреб учнів, адаптувати зміст, методи та форми навчання, використовувати диференційовані завдання й доступні засоби навчання. Його реалізація формує толерантне ставлення, педагогічну емпатію та готовність до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Доведено, що здоров'язбережувальний компонент відіграє важливу роль у забезпеченні безпечних і психологічно комфортних умов навчання. Дотримання вимог охорони праці, раціональна організація навчального навантаження

та створення позитивного емоційного клімату сприяють збереженню фізичного й психічного здоров'я учнів.

Визначено, що комунікативний компонент забезпечує розвиток умінь ефективної педагогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, формування педагогічного такту, культури мовлення та здатності до конструктивного розв'язання педагогічних ситуацій.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні та експериментальній перевірці педагогічних моделей інтеграції інклюзивного, здоров'язбережувального та комунікативного компонентів у систему виробничих педагогічних практик майбутніх учителів мистецтва з урахуванням специфіки різних типів закладів освіти.

#### Література:

1. Піддубна О. М., Качерова О. Г., Герасименко К. М., Шостачук Т. В., Бовсунівська Н. М. Сучасна мистецька освіта: основні проблеми розвитку. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». № 5 (51). 2025. С. 1157-1176. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-1166-1176](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1166-1176)
2. Куниця Г. В., Піддубна, О. М., Максимчук А. П. Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу особистості. Актуальні питання гуманітарних наук. 2025. Вип. 84, т. 2. С. 94-99. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-2-14>
3. Піддубна О. М., Базильчук Л. В., Дробот Б. В. Педагогічний потенціал образотворчого мистецтва у розвитку креативного мислення школярів. Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»). 2025. №. 9 (39). С. 1616-1633. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39))
4. Робоча програма «Виробнича педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти» URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/296/zhjgl1ymd.pdf> (дата звернення: 08.02.2026).
5. Робоча програма «Виробнича педагогічна практика в позашкільних закладах освіти» URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/296/4bncratr.pdf> (дата звернення: 09.02.2026).
6. Робоча програма «Виробнича літня педагогічна практика» URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/660/nv959x6f.pdf> (дата звернення: 09.02.2026).
7. Piddubna O., Pylnik R., Pichkur M., Poluden L., Sotska H., Maksymchuk A. Pedagogical Mechanisms to Activate the Creative Development of Students of Art and Pedagogical Specialties of Higher Education Institutions by Means of the Latest Art. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. 2023. Vol. 15, Iss. 3, P. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/749>

#### References:

1. Piddubna, O. M., Kacherova, O. H., Herasymenko, K. M., Shostachuk, T. V., & Bovsunivska, N. M. (2025). Suchasna mystetska osvita: osnovni problemy rozvytku [Modern art education: main problems of development]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Psykhologhiia», Seriiia «Medytsyna») – Perspectives and Innovations of Science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»),* 5(51), 1157-1176. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-1166-1176](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1166-1176) [in Ukrainian].
2. Kunytsia, H. V., Piddubna, O. M., & Maksymchuk, A. P. (2025). Mystetska osvita v Ukraini: rozvytok tvorchoho potentsialu osobystosti [Art education in Ukraine: development of the creative potential of the individual]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities,* 84(2), 94-99. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-2-14> [in Ukrainian].
3. Piddubna, O. M., Bazylchuk, L. V., & Drobot, B. V. (2025). Pedahohichniyi potentsial obrazotvorchoho mystetstva u rozvytku kreatyvnoho myslennia shkoliariv [Pedagogical potential of fine arts in the development of creative thinking of schoolchildren]. *Visnyk nauky ta osvity (Seriiia «Filolohiia», Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Sotsiolohiia», Seriiia «Kultura i mystetstvo», Seriiia «Istoriia ta arkheolohiia») – Bulletin of Science and Education,* 9(39), 1616-1633. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)) [in Ukrainian].
4. Robocha prohrama «Vyrobnycha pedahohichna praktyka v zakladakh zahalnoi serednoi osvity» [Working program «Industrial pedagogical practice in general secondary education institutions»]. (n.d.). Retrieved February 8, 2026, from <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/296/zhjgl1ymd.pdf> [in Ukrainian].
5. Robocha prohrama «Vyrobnycha pedahohichna praktyka v pozashkilnykh zakladakh osvity» [Working program «Industrial pedagogical practice in out-of-school education institutions»]. (n.d.). Retrieved February 9, 2026, from <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/296/4bncratr.pdf> [in Ukrainian].
6. Robocha prohrama «Vyrobnycha litnia pedahohichna praktyka» [Working program «Industrial summer pedagogical practice»]. (n.d.). Retrieved February 9, 2026, from <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/660/nv959x6f.pdf> [in Ukrainian].
7. Piddubna, O., Pylnik, R., Pichkur, M., Poluden, L., Sotska, H., & Maksymchuk, A. (2023). Pedagogical mechanisms to activate the creative development of students of art and pedagogical specialties of higher education institutions by means of the latest art. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala,* 15(3), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/749>.

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## АКТУАЛЬНІ ТРУДНОЩІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Прядко Любов Олексіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0002-7168-4601

У статті висвітлено актуальні труднощі професійної діяльності асистента вчителя у реалізації державного стандарту базової середньої освіти. Метою статті є обґрунтування результатів дослідження з трьох позицій: труднощів індивідуального супроводу дітей з ООП у базовій середній освіті, труднощів партнерської взаємодії асистента вчителя з членами команди психолого-педагогічного супроводу та взаємодії з батьками дітей з ООП. У ході дослідження встановлено, що труднощі індивідуального супроводу переважно стосуються адаптації та модифікації навчальних матеріалів з предметів, які складно даються дитині з ООП (фізика, хімія, геометрія) (40%); труднощі у складанні ІПР переважно виникають під час визначення цілей та очікуваних результатів (якщо дитина має 4 чи 5 рівень підтримки) (28%); наявності навчального перевантаження дітей з ООП, яке проявляється у розладах психосоматики (12%); труднощі під час уроків, оскільки програми дуже складні, а асистенти не є вчителями-предметниками (9%). Визначено, що у процесі партнерської взаємодії дуже складно асистентам вчителя ефективно домовлятися про спільні дії з членами команди супроводу, особливо на дистанційному навчанні (23%); дуже важко налагоджувати взаємодію з вчителями (19%); відсутність чіткого розподілу обов'язків та навантаження, розуміння педагогічних завдань, що входять до штату (17%); відсутність належної емоційної підтримки у партнерстві з учителями; ставлення до асистента вчителя як до «помічник без голосу» (15%); недостатність емоційної підтримки з боку вчителя (12%). Досліджено, що батьки проявляють непослідовність у питаннях навчання, формування навчальних навичок, виховання та дотримання домовленостей, визначених командою психолого-педагогічного супроводу; їх важко залучати до освітнього процесу та продуктивного контролю учня з ООП; потребують надання допомоги у виконанні домашнього завдання власної дитини з ООП та консультування з приводу технологічного супроводу дистанційного навчання. Подальші дослідження будуть присвячені подоланню освітніх труднощів у дітей з ООП.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, асистент вчителя, діти з особливими освітніми потребами.

### **Pryadko Lyubov. Current difficulties of the professional activity of a teacher's assistant in implementing the state standard of basic secondary education**

The article highlights the current difficulties of the professional activity of a teacher's assistant in the implementation of the state standard of basic secondary education. The purpose of the article is to substantiate the research results from three positions: difficulties in individual support of children with SEN in basic secondary education, difficulties in partnership between the teacher's assistant and members of the psychological and pedagogical support team and interaction with parents of children with SEN. The study found that the difficulties of individual support mainly relate to the adaptation and modification of educational materials in subjects that are difficult for a child with SEN (physics, chemistry, geometry) (40%); Difficulties in compiling an IPR mainly arise when defining goals and expected results (if the child has level 4 or 5 support) (28%); the presence of educational overload in children with SEN, which manifests itself in psychosomatic disorders (12%); difficulties during lessons, since the programs are very complex and the assistants are not subject teachers (9%). It was determined that in the process of partnership interaction, it is very difficult for teacher assistants to effectively negotiate joint actions with members of the support team, especially in distance learning (23%); it is very difficult to establish interaction with teachers (19%); lack of a clear division of responsibilities and workload, understanding of pedagogical tasks included in the staff (17%); lack of proper emotional support in partnership with teachers; attitude towards the teacher's assistant as a "voiceless assistant" (15%); lack of emotional support from the teacher (12%). It has been studied that parents show inconsistency in matters of education, formation of educational skills, upbringing and adherence to agreements determined by the psychological and pedagogical support team; it is difficult to involve them in the educational process and productive control of a student with SEN; need assistance with homework for their child with SEN and advice on technological support for distance learning.

**Key words:** inclusive education, teacher assistant, children with special educational needs.

**Вступ.** Виходячи з концептуальних положень Нової української школи, питання забезпечення рівних можливостей стає пріоритетним у контексті розвитку системи освіти та впровадження державних стандартів освіти. У цьому відношенні організація інклюзивної освіти потребує створення безпечного, безбар'єрного, інклюзивного середовища у закладах загальної середньої освіти.

Звісно, інклюзивна освіта – це не лише включення дитини з особливими освітніми потребами до звичай-

ної школи, але й створення особливого підходу до її навчання у спільному просторі, який включає додаткові елементи освітнього процесу.

Зокрема, мається на увазі індивідуальна програма розвитку дитини, спеціально обладнаний простір, відповідні умови для неї та обов'язкова присутність асистента вчителя в інклюзивному класі.

Успішна реалізація цілей інклюзивної школи, таких як активна участь у команді, можливість забезпечити дітям повноцінне соціальне життя, досягається лише за

умови ефективної співпраці всіх членів команди психолого-педагогічного супроводу. Особливу роль у досягненні цієї мети відіграє асистент вчителя у тісній співпраці з вчителями та батьками учнів.

Роль асистента вчителя надзвичайно важлива в роботі інклюзивного класу та залучає всіх дітей до освітнього простору. Саме тому проблема налагодження співпраці між вчителями та асистентами вчителів у процесі інклюзивної освіти є одним із пріоритетних завдань. Як партнери та члени команди психолого-педагогічної підтримки, вони повинні мати спільну мету – соціалізувати дитину в освітньому середовищі для її майбутнього.

Однак, сьогодні в освітньому просторі існує нагальна потреба у вирішенні актуальних проблем професійної діяльності асистентів учителів закладів загальної середньої освіти для формування їхньої здатності та готовності ефективно реалізовувати Державний стандарт базової середньої освіти.

**Матеріали та методи.** Для розв'язання поставлених завдань використано методи: теоретичні (вивчення та аналіз науково-методичної літератури) щодо визначення актуальних питань труднощів професійної діяльності асистента вчителя у реалізації державного стандарту базової середньої освіти інклюзивної; емпіричні (опитування, спостереження) за професійною діяльністю асистентів вчителів, які реалізують Державний стандарт базової середньої освіти КЗ Сумський інститут післядипломної освіти.

**Результати дослідження.** Кожна дитина з особливими освітніми потребами унікальна у своєму розвитку. Вони мають право на освіту незалежно від стану здоров'я, фізичної чи інтелектуальної недостатності, тому кожна сучасна школа має бути інклюзивною згідно зі своєю філософією. Це означає бути готовим прийняти кожну дитину в будь-який час, прагнути створити середовище, сприятливе для розвитку її потенціалу.

Це включає участь у розробці індивідуальних програм розвитку для дітей з ООП, адаптацію навчальних матеріалів, спостереження за дитиною, співпрацю з членами команди психолого-педагогічного супроводу та батьками дітей з ООП, а також створення корекційного середовища, яке допоможе дитині успішно інтегруватися в освітній процес.

Як активний учасник освітнього процесу, асистент вчителя є дотичним до кожного здобувача освіти у класі. Саме асистент вчителя зможе найкраще адаптувати до освітнього середовища дитину з ООП, а вчитель – організувати освітній процес. Звичайно, робота асистента вчителя складна, багатогранна та динамічна, і вимагає певних знань, навичок та здібностей. Застосування професійних знань у діяльності та здатність встановлювати інтерактивні зв'язки між усіма дисциплінами освітнього процесу є критично важливими. Велике значення мають особисті якості асистента вчителя: організаторські та комунікативні здібності, ціннісна орієнтація та емпатійні здібності. Від них також залежить успіх його підтримувальної діяльності. Саме тому асистент вчителя повинен не лише чітко усвідом-

лювати свої обов'язки, володіти сучасними методами навчання, а й культивувати багато цінностей та особистісних якостей [4, с. 68].

Проводячи дослідження викликів у роботі асистента учителя/вихователя учні З. Удич та І. Шульга зазначають, що методичне забезпечення діяльності асистента вчителя залишається на низькому рівні, асистенти вчителів скаржаться на відсутність методичних рекомендацій та розробок, практичних посібників тощо з питань індивідуальної підтримки заявників з незалежним програмним забезпеченням. Визначаючи засоби підвищення професійної компетентності, вони враховують не її зміст та досвід експертів, а витрати та можливість отримання сертифікації [7, с. 108-109].

Вивчаючи особливості підготовки асистента вчителя інклюзивного класу в Канаді дослідники Л. Нос і Б. Панчук зазначають, що учні з ООП мають багато сильних сторін та потреб, індивідуальних особливостей, які безпосередньо потрібно враховувати під час освітнього процесу. З огляду на це, кожна школа повинна оцінити потреби своїх учнів та визначити, як найкраще їх задовольнити в тій чи іншій ситуації [5, с. 283].

Як зазначають інтернет-джерела, що для ефективної діяльності в новій українській школі важливим є формат взаємодії з дітьми; проведення занять у невеликих групах або з окремими дітьми.

Інвестування в професійний розвиток асистента вчителя середньої освіти у сфері проведення цілеспрямованих, добре структурованих уроків видається економічно ефективним способом покращення успішності учнів.

З метою удосконалення професійної компетентності асистента вчителя у світлі реалізації Державного стандарту базової середньої освіти було проведено опитування серед асистентів вчителів Сумської області, щодо визначення труднощів і надання їм методичної підтримки.

У дослідженні взяли участь 150 асистентів вчителів, які реалізують Державний стандарт базової середньої освіти міста Суми та Сумської області. Це були асистенти, які працюють у 7-8 класах.

Опитування асистентів вчителів у світлі реалізації Державного стандарту базової середньої освіти здійснювалось за такими параметрами: труднощі індивідуального супроводу дітей з ООП у базовій середній освіті; партнерська взаємодія із членами команди психолого-педагогічного супроводу; труднощі у процесі взаємодії з батьками.

Висвітливо та обґрунтовано отримані результати.

Навчання дитини з ООП буде ефективним лише за умови особистої підтримки дитини, тобто з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Відхилення в розвитку дитини проявляються або в нерозумінні мотивів діяльності, в обмеженому знанні потреб учасника, або в нездатності зіставити власні наміри та бажання із загальними цілями, певна ізоляція дитини від групи учнів. Деякі діти виявляють зарозумілість, переоцінку своїх сил, здібностей та місця

в групі, інші ж – надмірну боязкість. Сором, недооцінка власних здібностей, часто некритичність та підпорядкування впливу інших можуть спричинені браком спілкування, відсутністю контакту з людьми, можуть бути пов'язані з недорозвиненням мовлення або недостатнім вихованням.

Завданням дослідженню було виявлення індивідуальних труднощів, які відчують асистенти вчителів під час надання професійної допомоги учням з ООП у 7-8 класах.

Справа в тому, що у цьому віковому періоді у дітей з ООП відбувається надзвичайно багато вікових змін: гармональні зміни; можливе прогресуюче відставання у психічному та фізичному розвитку учнів з ООП; поява нових захоплень та уподобань; поява сорому за знаходження поруч асистента вчителя; невідповідність навчального навантаження пізнавальним можливостям учнів.

Саме ці фактори у були покладено в основу вивчення труднощів індивідуального супроводу дітей з ООП у базовій середній школі.

Результати дослідження за першим параметром (труднощі індивідуального супроводу дітей з ООП у базовій середній освіті) є наступними: труднощі з адаптацією і модифікацією навчальних матеріалів з предметів, які складно даються дитині з ООП (фізика, хімія, геометрія) (43%); труднощі у складанні індивідуальної програми розвитку (в розділі розробка цілей та очікуваних результатів), особливо, якщо дитина має 4 рівень підтримки (28%); перевантаження дітей з ООП, яке проявляється у розладах психосоматики (*«дитини на п'ятому уроці засинає»; «у дитини внаслідок нервово-психічного перевантаження виникає блювота»; «після п'ятого уроку дитина вже навчальний матеріал не сприймає»; «дитині важко опанувати українську мову, а в класі вона вивчає ще дві мови»*) (20%); труднощі під час вивчення нового матеріалу уроків, оскільки програми дуже складні, а асистенти не є вчителями-предметниками (9%).

Отримані таким чином результати свідчать про наявність великої кількості проблем у середній школі, з якими не стикалися асистенти вчителів у початковій школі.

Відповідно, інклюзивна освіта у 7-8 класах має бути гнучкою. Для створення справді адекватного освітнього середовища для дитини, перш за все, необхідно враховувати індивідуальні особливості дітей з ООП. Це не погіршило б її психосоматичного стану, не спричинило перевтоми, було більш продуманим і відповідало основному принципу лікувальної педагогіки «НЕ НАШКОДЬ!».

Проявам, властивим підлітковому віку, слід приділяти окрему увагу, і цей факт також слід враховувати. Адже, незалежно від того, який складний розлад має дитина, вона все ще дитина, і її власну гідність слід поважати. І це виявляється, ключовим принципом співпраці, що ґрунтується на рівності, повазі та довірі між учителем, учнем з ООП та батьками, які є активними учасниками освітнього процесу, об'єднаними спільною метою.

Ключ до успіху в Новій українській школі – це партнерство, а не ієрархія. Воно реалізується через активне

спілкування, взаєморозуміння та відповідальність за результати. Водночас, коли вчитель та асистент вчителя, батьки дитини з ООП та інші члени команди супроводу виступають як друзі, активно відбувається соціалізація.

Педагогіка партнерства в базовій середній освіті є важливою та обов'язковою особливо зараз. По-перше, це допомагає створити середовище, в якому найкраще розкривається потенціал кожного учня з особливими потребами, розвиваючи його ініціативу та креативність. По-друге, спільне використання задовольняє потребу у важливості, приналежності та знижує рівень стресу, що зрештою допомагає інтелекту функціонувати ефективніше. По-третє, такий формат стосунків найкраще готує дітей з особливими потребами до професійної діяльності та ролі активних громадян у вільному світі.

Невід'ємним компонентом використання педагогіки партнерства в базовій середній освіті є командна взаємодія учасників психолого-педагогічного супроводу. Це ключовий елемент, за допомогою якого діти з ООП працюють разом для досягнення спільних цілей, розвивають емпатію, взаємодопомогу та конструктивне спілкування. І це не просто групова робота, а свідоме поєднання зусиль для спільного успіху в навчанні та житті.

Основними характеристиками успішної співпраці є готовність та позитивне бажання всіх учасників працювати разом для досягнення спільної мети – особливих освітніх потреб, а також взяття на себе відповідальності за кінцеві результати та високе оцінювання внеску кожного учасника. Ефективна співпраця характеризується взаємною довірою та залученням усіх учасників до вирішення проблем.

У контексті вищезазначеного, наступним питанням було дослідження взаємодії в команді психолого-педагогічної підтримки з точки зору професійної діяльності асистента вчителя.

Вивчаючи труднощі реалізації партнерської взаємодії із членами команди психолого-педагогічного супроводу у світлі реалізації Державного стандарту базової середньої освіти респонденти визначили наступне: неможливість отримувати зворотний зв'язок, підтримку в адаптації нових підходів, а також робота в атмосфері взаємоповаги та партнерства (23 %); труднощі взаємодії з вчителями: *«важко правильно та ефективно домовлятися про спільні дії»; «важко знаходити спільну мову та діяти як команда, особливо на дистанційному навчанні»* (19 %); відсутність чіткого розподілу обов'язків та навантаження між асистентом вчителя та вчителями, розуміння педагогічних завдань, що входять до штату, *«неусвідомлення педагогів, що особа з ООП – це не тільки моя відповідальність»; «труднощі взаємодії з класним керівником у роботі з особою з ООП та підготовкою документації»; «чітко незрозуміло, хто за що відповідає»* (15%); відсутність порозуміння з учителями *«не попереджають мене про складні моменти уроку»; «не обговорюють групові роботи, активні дискусії тощо»; «не узгоджують зі мною адаптації завдань чи інструкції, а також більшої уваги до учня з ООП»; «відсутність активного залучення шкільного психолога та соціального педагога у роботі з особою*

з ООП» (13%); сприйняття асистента вчителя як «помічника без голосу (12%), відсутність емоційної підтримки у партнерстві з учителями (11%); відсутність інформації про тригери і способи допомоги (як реагувати, чого уникати) з дитиною з соціоадаптаційними/соціокультурними труднощами» (7%).

Отже, як показують результати, існує потреба в покращенні взаємодії в процесі психологічної та педагогічної підтримки, зокрема, це рівномірний розподіл обов'язків та уникнення непередбачених обставин, чіткої стратегії дій, послідовні як у класі, так і поза ним. Неможливо організувати роботу з дітьми з ООП без активної участі батьків. Двостороннє спілкування з батьками можливе через офіційне спілкування, щоб вони могли швидко реагувати на будь-які зміни та проблеми.

Наступним параметром дослідження була взаємодія асистента вчителя з батьками у базовій середній освіті.

Сучасні дослідники визначають, що найпоширенішими способами залучення батьків є: широка допомога та участь батьків в організації та проведенні свят та тематичних позакласних заходів; участь батьків в освітньому житті своїх дітей (добровільна допомога у підготовці навчальних матеріалів та формуванні освітнього середовища, обмін життєвим та професійним досвідом); батьки як експерти з певних дисциплін (професійна орієнтація, освітня діяльність); волонтерство батьків у школі (підтримка та допомога батькам) [1, с. 6].

Виявляючи труднощі у процесі взаємодії з батьками, важливо розуміти, що ефективна співпраця між вчите-

лями та батьками має керуватися принципами партнерства. До основних з них належать такі: зміцнення та підвищення батьківського авторитету; впевненість батьків у своїх педагогічних здібностях, підвищення рівня їхньої педагогічної культури та активність у вихованні; педагогічна тактика, неприпустимість втручання в сімейне життя; опора на позитивні якості дитини, на сильні сторони сімейного виховання [2, с. 23].

Аналіз опрацьованих результатів дослідження взаємодії з батьками продемонстрував наступне: непослідовна підтримка батьків у питаннях навчання, формування навчальних навичок, виховання та дотримання домовленостей, визначених командою психолого-педагогічного супроводу (35%); складність залучення батьків до освітнього процесу та продуктивного контролю учня з ООП (28%); відсутність у наданні допомоги власній дитині з ООП під час у виконання домашнього завдання (15%); відсутність підтримки дитини з ООП з боку батьків (12%); консультування батьків щодо технічних аспектів використання гаджетів для навчання (10%).

**Висновки.** Як бачимо, асистенти вчителів мають багато труднощів у впровадженні державного стандарту базової середньої освіти. Щоб уникнути їх, вони повинні бути відкритими до змін, гнучкими у використанні технологій та засобів комунікації, здатними ефективно взаємодіяти з членами команди психологічної та педагогічної підтримки та налагоджувати співпрацю з батьками. Дуже приємно, що жоден з колег не скаржить на дітей з особливими потребами, з якими вони працюють.

#### Література:

1. Барчій М. С. Воронова О. Ю. Партнерська педагогічна взаємодія в умовах воєнного стану. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*, Вип. 2, 2024. С. 5–8.
2. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ. 2023. 100 с.
3. Литовченко С. В. Специфіка роботи асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням. Режим доступу: URL: <http://surl.li/jwdea>.
4. Олефір Н. Особливості роботи асистента вчителя в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. №1, 2021. С. 68-73.
5. Нос Л., Панчук Б. Особливості підготовки асистента вчителя інклюзивного класу в Канаді. *Молодий вчений*. № 2, 2018. С. 283-286.
6. Панчук Б. Б. Роль асистента вчителя в інклюзивному класі: український та зарубіжний досвід. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. №1. 2018. С. 228-231.
7. Удич З., Шульга І. Виклики у роботі асистента учителя/вихователя: методологія та результати дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 1. 2024. С. 87-115.

#### References:

1. Barchiy M. S. Voronova O. Yu. (2024). Partner pedagogical interaction in martial law. *Slobozhanskyi scientific bulletin. Psychology series, issue 2, pp. 5–8* [in Ukrainian].
2. Kovalchuk V. A. (2023). Pedagogy of partnership in the professional activity of a teacher: a teaching manual. *Zhytomyr: Publishing house of ZhDU*. 100 p. [in Ukrainian].
3. Litovchenko S.V. Specifics of the work of a teacher's assistant in a comprehensive educational institution with inclusive education. Retrieved from: <http://surl.li/jwdea>.
4. Olefir N. (2021) Peculiarities of the work of a teacher's assistant in general secondary education institutions with inclusive education. *Bulletin of the Dnipro Academy of Continuing Education*. 1, pp. 68-73[in Ukrainian].
5. Nos, L., & Panchuk, B. (2018). Peculiarities of training an assistant teacher for an inclusive classroom in Canada. *Young Scientist*, 2, pp. 283-286 [in Ukrainian].
6. Panchuk B. B. (2018). The role of a teacher assistant in an inclusive classroom: Ukrainian and foreign experience. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: Pedagogy and Psychology*. 1. pp. 228-231[in Ukrainian].
7. Udych, Z., & Shulga, I. (2024). Challenges in the work of a teacher's assistant/educator: methodology and research results. *Special Child: Teaching and Education*, 1, pp. 87-115 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 25.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## ДІАЛОГІЧНА АКТИВНІСТЬ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

**Савінова Наталія Володимирівна,**

доктор педагогічних наук, професор  
кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії  
Чорноморського національного університету імені Петра Могили  
ORCID ID: 0000-0003-2617-8221  
Researcher ID Scopus AU-ID 57225941249

**Нездатна Анастасія Юрївна,**

викладач кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії  
Чорноморського національного університету імені Петра Могили  
аспірант Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
ORCID ID: 0009-0008-0521-0089  
Researcher ID: rid65459

*У статті здійснено комплексний теоретико-методичний аналіз проблеми формування діалогічної активності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) в умовах сучасного освітнього та інклюзивного середовища. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей із системними порушеннями мовлення та потребою у впровадженні ефективних технологій розвитку їхньої діалогічної компетентності. Діалогічна активність розглядається як інтегративне утворення, що поєднує мовленнєві, когнітивні, мотиваційні та соціально-емоційні компоненти та забезпечує повноцінну участь дитини у міжособистісній діалогічній взаємодії.*

*У роботі уточнено сутність поняття «діалогічна активність» у контексті психолінгвістичного та логопедичного підходів, визначено її структурні компоненти (ініціативність, реактивність, адекватність мовленнєвого реагування, здатність підтримувати тему розмови, варіативність мовленнєвих засобів). Окреслено специфічні труднощі, характерні для дітей із ТПМ: обмежений словниковий запас, граматичні помилки, порушення зв'язності висловлювання, зниження комунікативної мотивації, труднощі розуміння інструкцій та прихованих смислів.*

*Обґрунтовано педагогічні умови формування діалогічної активності, зокрема створення тематичного мовленнєвого середовища, використання ігрових, тематичних, творчих діалогічних ситуацій, поєднання логопедичної та соціально-психологічної підтримки. Проаналізовано ефективність інтерактивних методів, рольових ігор, моделювання діалогів, візуальних опор та нейропсихологічних вправ у стимулюванні мовленнєвої ініціативи дітей. Наголошено на важливості індивідуалізації корекційно-розвиткової роботи та систематичного моніторингу динаміки сформованості діалогічних умінь.*

*Практичне значення статті полягає у можливості використання запропонованих підходів у діяльності логопедів, корекційних педагогів, психологів та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Отримані результати сприяють поглибленню наукових уявлень про механізми формування діалогічної компетентності та можуть бути використані у подальших емпіричних дослідженнях проблеми розвитку діалогічної активності дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями.*

**Ключові слова:** діалогічна активність, мовленнєва активність, тяжкі мовленнєві порушення, ехололія, комунікативна функція мовлення.

### **Savinova Nataliia, Nezdatna Anastasiia. Dialogical activity in children with severe speech disorders**

*The article presents a comprehensive theoretical and methodological analysis of the problem of forming dialogic activity in children with severe speech disorders (SSD) in the conditions of a modern educational and inclusive environment. The relevance of the study is due to the increase in the number of children with systemic speech disorders and the need to implement effective technologies for the development of their communicative competence. Dialogic activity is considered as an integrative formation that combines speech, cognitive, motivational and socio-emotional components and ensures the full participation of the child in interpersonal interaction. The paper clarifies the essence of the concept of "dialogic activity" in the context of psycholinguistic and speech therapy approaches, and defines its structural components (initiative, reactivity, adequacy of speech response, ability to maintain the topic of conversation, variability of speech means). Specific difficulties characteristic of children with severe speech disorders are outlined: limited vocabulary, grammatical errors, impaired coherence of expression, reduced communicative motivation, difficulties in understanding instructions and hidden meanings. The pedagogical conditions for the formation of dialogical activity are substantiated, in particular, the creation of a speech-rich environment, the use of game and problem-communicative situations, a combination of speech therapy, psychological and socio-pedagogical support. The effectiveness of interactive methods, role-playing games, dialogue modeling, visual supports and neuropsychological exercises in stimulating children's speech initiative is analyzed. The importance of individualizing correctional and developmental work and systematic monitoring of the dynamics of the formation of dialogical skills is emphasized. The practical significance of the article lies in the possibility of using the proposed approaches in the activities of speech therapists, special educators, psychologists and specialists of inclusive resource centers. The results obtained contribute to the deepening of scientific ideas about the mechanisms of formation of dialogic competence and can be used in further empirical studies of the problem of the development of communicative activity of children with severe speech disorders.*

**Key words:** dialogic activity, speech activity, severe speech disorders, echolalia, communicative function of speech.

**Вступ.** У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти проблема формування діалогічної активності дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) набуває особливої актуальності. Порушення діалогічної функції мовлення ускладнює процес соціалізації, обмежує пізнавальний розвиток та впливає на становлення особистості дитини.

Особливо гостро ця проблема проявляється у дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями, для яких характерні специфічні труднощі соціальної взаємодії, обмеженість ініціативи у спілкуванні та порушення функціонального використання мовлення. У більшості випадків мовлення не формується як повноцінний засіб діалогічної взаємодії, що зумовлює необхідність наукового осмислення механізмів формування діалогічної активності.

**Матеріали та методи.** Проблема мовленнєвої активності розглядається у працях психологів і педагогів як інтегративна характеристика особистості дитини. Мовленнєва активність у роботі О. І. Денисенко «Розвиток навичок комунікабельності дітей дошкільного віку» трактується як відносно стійка здатність сприймати та розуміти мовлення інших, ініціативно використовувати мовні засоби у спілкуванні, активно опановувати мовленнєві структури [1].

Мовленнєва активність визначається рівнем пізнавальної зацікавленості, сформованістю знань, уміннями зосереджуватися, виконувати словесні інструкції, ставити запитання та виправляти власні помилки. Проявами мовленнєвої активності є швидкість мовленнєвих реакцій, точність добору слів, граматична правильність і темп мовлення.

Дослідження мовленнєвого розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення свідчать про значну варіативність проявів – від повної відсутності функціонального мовлення до формально розгорнутого мовлення без урахування позиції співрозмовника.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності діалогічної активності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення та визначення основних напрямів її формування.

Визначимо сутність понять «мовленнєва активність» і «діалогічна активність».

Мовленнєвий розвиток є провідним чинником формування особистості. Він визначає рівень розвитку пізнавальної та соціальної сфер, формує довільність поведінки, рефлексію та здатність до саморегуляції.

Мовленнєва активність охоплює: імпресивний компонент (розуміння мовлення); експресивний компонент (продукування висловлювань); мотиваційний компонент (потреба у спілкуванні); регуляторний компонент (використання мовлення для організації поведінки).

Діалогічна активність є вищим рівнем мовленнєвої активності та передбачає: ініціювання контакту; підтримання теми; реагування на репліки співрозмовника; урахування позиції іншого; здатність до вербального/ невербального обміну.

Таким чином, діалогічна активність є інтегративною характеристикою, що поєднує вербальні, невербальні, когнітивні та соціально-емоційні компоненти.

Вчені Н. В. Савінова та А. Ю. Нездатна у своїй статті зазначають, що «останніми роками в вивченні проблеми мовленнєвої активності дітей з тяжкими пору-

шеннями мовлення окреслюються нові парадигмальні виклики й перспективи, пов'язані з міждисциплінарністю логопедичного дискурсу та тенденцією досліджувати й коригувати порушення мовленнєвої діяльності дітей у природному онтогенетичному контекстовому ланцюгу як універсальній невимушеній формі зародження інтенційної потреби до мовленнєвої активності суб'єкта, зокрема в дитини з порушеннями мовленнєвої діяльності. Процес побудови диференційованої логокорекції має враховувати необхідність формування типових намірів (обіцянка, прохання) мовця, яким виступає дитина з порушеннями мовленнєвої діяльності з метою перспективного прогнозування й подальшого моделювання ізольованих висловлювань або стереотипних схем перебігу діалогічного висловлення. Особливого значення набуває питання про тонкі механізми координації реплік у процесі діалогізування, значущою стороною яких виступає розуміння мовленнєвих інтенцій співрозмовника» [2, с. 60].

Розглянемо особливості мовленнєвого розвитку дітей із ТПМ. Мовленнєві розлади тяжкого ступеня характеризується порушеннями емоційної, когнітивної та комунікативної сфер дитини.

Учені підкреслюють, що в ранньому віці у дітей можуть спостерігатися: відсутність гуління та лепету; ігнорування власного імені; відсутність вказівного жесту; незрозуміння простих інструкцій.

О. В. Боряк у своїй роботі «Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації» наголошує, що до трьох років у більшості дітей не формується фразове мовлення, словниковий запас залишається обмеженим [3].

В. В. Тарасун в підручнику «Основи теорії і практики логодидактики» зазначає, що ключовою особливістю мовлення дітей, у яких первинним порушенням є розлади аутичного спектру, є недостатнє усвідомлення функції мовлення як засобу передавання інформації. Дитина може відтворювати окремі слова, але не розуміти цілісного змісту висловлювання [4]. Виникають ехолалії як специфічний механізм мовленнєвого розвитку. Одним із найпоширеніших проявів є ехолалія – повторення почутих слів або фраз. Розрізняють: миттєву ехолалію; відстрочену ехолалію. Сучасні підходи розглядають ехолалію не лише як порушення, а як перехідний етап формування мовлення. Вона може виконувати адаптивну функцію та слугувати основою для формування власного мовлення.[5].

Разом із тим тривале збереження ехолалій свідчить про труднощі формування діалогічної функції мовлення.

Розглянемо чинники формування діалогічної активності. Н. В. Базима в статті «Особливості мовленнєвої та комунікативної діяльності у дітей з аутизмом» зазначає, що формування діалогічної активності залежить від: рівня пізнавальної мотивації, розвитку символічної гри, сформованості спільної уваги, здатності до наслідування; емоційної взаємодії з дорослим.

Важливу роль відіграє ранній початок корекційної роботи. Чим раніше розпочинається психолого-педагогічний супровід, тим вищою є ймовірність формування функціонального мовлення.

Практичні напрями формування діалогічної активності. Ефективними є такі напрями: вербалізація

спільної діяльності, використання звуконаслідувань, включення вокалізацій дитини у змістовий контекст, моделювання коротких фраз («я хочу», «дай мені»), підтримка будь-якої мовленнєвої ініціативи; розвиток імпресивного мовлення паралельно з експресивним [6].

Навіть за відсутності зовнішньої реакції систематична стимуляція сприяє поступовому ускладненню звукових проявів і переходу від складу до слова.

**Результати дослідження.** Теоретичний аналіз наукових джерел та узагальнення сучасних психолого-педагогічних підходів дозволили уточнити сутність поняття діалогічної активності у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями та визначити її структурно-функціональні характеристики.

У результаті дослідження встановлено, що діалогічна активність є багатокомпонентним утворенням, яке включає:

- імпресивний компонент (розуміння зверненого мовлення, виконання словесних інструкцій);
- експресивний компонент (ініціювання та підтримання мовленнєвого контакту);
- мотиваційний компонент (потреба у спілкуванні, прагнення до взаємодії);
- регуляторний компонент (використання мовлення для організації поведінки та спільної діяльності).

Встановлено, що у дітей з ТПМ порушення діалогічної активності мають системний характер і проявляються на всіх зазначених рівнях. Зокрема, зафіксовано:

1. Низький рівень ініціювання контакту. Діти рідко виступають ініціаторами взаємодії, переважно реагують лише на пряме звернення дорослого.

2. Труднощі підтримання теми розмови. Висловлювання є фрагментарними, часто не пов'язаними з попередньою реплікою співрозмовника.

3. Недостатнє урахування позиції іншого. Спостерігається обмежене розуміння комунікативної ситуації, що ускладнює адекватне реагування.

4. Наявність ехологічних форм мовлення. Ехололія (миттева та відстрочена) виконує компенсаторну функцію на ранніх етапах, однак її тривале збереження корелює з низьким рівнем сформованості діалогічної функції.

5. Зниження комунікативної мотивації. У частини дітей спостерігається обмежена потреба у мовленнєвому контакті, що пов'язано з труднощами розуміння функції мовлення як засобу обміну інформацією.

Разом із тим результати аналізу свідчать про позитивну динаміку розвитку діалогічної активності за умови цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу. Встановлено, що систематична вербалізація спільної діяльності, моделювання коротких функціональних фраз («я хочу», «дай мені»), підтримка мовленнєвої ініціативи та розвиток спільної уваги сприяють поступовому переходу від вокалізацій до складів, від складів – до окремих слів і фраз.

Особливо значущим чинником є ранній початок корекційної роботи. Доведено, що чим раніше розпочато формування символічної гри, наслідувальної діяльності та емоційної взаємодії з дорослим, тим вищими є показники розвитку діалогічної активності.

Опора на перелічені нижче принципи, *по-перше*, дозволяє дітям із перших днів цілеспрямованої корекційно-

розвивальної роботи засвоїти знання в тому темпі, який співвідноситься з їх пізнавальними можливостями та особливостями мовленнєвого порушення. *По-друге*, надає можливість дітям із тяжкими порушеннями мовлення максимально розвивати власні позитивні задатки, розкривати мовленнєвий та інтелектуальний потенціал [8].

Проілюструємо прикладами.

*Принцип урахування закономірностей розвитку дитини та мовлення в онтогенезі* передбачає організацію спеціального педагогічного впливу на дитину з мовленнєвими порушеннями, корекцію її мовлення з урахуванням структури, особливостей загального та мовленнєвого розвитку в онтогенезі та дизонтогенезі, урахування патологічних проявів, становлення психічних утворень вищих рівнів організації, особливостей вікових періодів психічного розвитку з притаманними для них відносно стійкими якісними особливостями, що визначаються сукупністю багатьох умов: системою вимог до розвитку дитини на даному етапі її життя, сутністю взаємовідносин із оточуючими, типом діяльності, якою вона оволодіває. Системне, послідовне навчання, корекція, виховання поетапно організують діяльність дітей із ТПМ на основі накопиченого досвіду, прагнучи враховувати наявні психофізіологічні можливості.

*Принцип емоційно-позитивної спрямованості та мотивації корекційно-розвивального впливу.* На заняттях, при проведенні бесід, діалогів, ігор педагог повинен підтримувати ініціативу дитини, стимулювати використання її мовленнєвого багажу, набутих умінь і навичок, створювати ситуацію успіху для кожної дитини та позитивної мотивації до корекційно-розвивальної взаємодії. Це вимагає постійної підтримки внутрішніх мотивів до навчально-корекційної діяльності, серед яких: інтереси, потреби, прагнення до пізнання, захопленість процесом і результатами навчання.

*Принцип максимальної мовленнєвої активності дітей із ТПМ.* Мовні узагальнення, формування яких надається сильний імпульс через використання системи спеціальних тренувальних вправ, отримують розвиток, закріплюються у ході різноманітної мовленнєвої практики на різних заняттях та поза ними.

*Принцип комунікативної спрямованості навчання* пов'язується з такою організацією навчального процесу, яка моделюватиме процес спілкування, діалогізування, тобто зі створенням на корекційних заняттях умов для мовленнєвого спілкування, діалогу за практичної спрямованості навчання мови. Специфіка вікового етапу дошкільного дитинства накладає свій відбиток на реалізацію принципу комунікативної спрямованості. Оволодіння мовою як засобом спілкування передбачає розвиток мовленнєвого спілкування як комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, її структурних компонентів: потребово-мотиваційної сфери, дій і засобів спілкування. Дитина дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку постійно перебуває в ситуації спілкування, активного діалогу, послуговуючись при цьому обмеженим запасом мовних засобів (фонетичних, граматичних, лексичних), і саме наявність сформованої потреби в спілкуванні з дорослими й однолітками спонукає її до накопичення певної кількості вербальних і невербальних засобів, оволодіння якими сприяє досягненню взаєморозуміння

з тими, хто її оточує. Цей принцип визначає і зміст навчання, і відбір лінгвістичного матеріалу, конкретизацію сфер і ситуацій спілкування. Принцип комунікативної спрямованості навчання ставить перед необхідністю вибирати такі форми навчання, при яких дитина з ТПМ може удосконалювати навички спілкування, серед яких є різноманітні ігри, зокрема сюжетно-рольові.

Узагальнення отриманих результатів дозволяє визначити три умовні рівні сформованості діалогічної активності у дітей з ТПМ:

Низький рівень – відсутність ініціативи, переважання локалізацій або ехололій, нерозуміння функції мовлення.

Середній рівень – ситуативне використання окремих слів і коротких фраз, реактивна форма взаємодії, часткове підтримання теми.

Достатній рівень – наявність ініціативних висловлювань, здатність підтримувати короткий діалог, урахування позиції співрозмовника.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що діалогічна активність у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями формується поступово

та потребує комплексного впливу на мовленнєву, когнітивну й соціально-емоційну сфери. Отримані дані можуть бути використані для розроблення програм раннього втручання та вдосконалення методик корекційно-розвиткової роботи.

**Висновки.** Діалогічна активність є інтегративною характеристикою, що поєднує мовленнєві, когнітивні та соціально-емоційні компоненти. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення ключовою проблемою є порушення діалогізації мовлення.

Ехололія може виступати перехідним етапом формування мовлення.

Центральним напрямом корекційної роботи є формування розуміння мовлення та розвитку функціонального використання мовних засобів. Ранній комплексний психолого-педагогічний супровід є вирішальним чинником формування діалогічної активності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні експериментально перевірених моделей формування діалогічної активності у дітей з ТПМ в умовах інклюзивного середовища.

### Література:

1. Денисенко О. І. Розвиток навичок комунікабельності дітей дошкільного віку. Черкаси: ЧОПОПП ЧОР, 2012. 32 с. <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/244/Комунікабельність%20інклюзії%20дошкільнят.pdf>
2. Савінова Н.В., Нездатна А.Ю. Міждисциплінарний контент понять “інтенція”, “мовленнєва інтенція” у логокорекційних системах сучасної логопедії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Вип.44. 2023. с. 58-66.
3. Боряк О. В. Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації / О. В. Боряк, Ю. М. Косенко // *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* 2020. № 2. С. 65-70. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu\\_ped\\_2020\\_2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2020_2_12).
4. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник. 2017. 316 с.
5. Тарасун В. В. Способи уніфікації психолого-педагогічної допомоги дітям переддошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку / В. В. Тарасун // *Логопедія.* 2011. № 1. С. 67-78. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped\\_2011\\_1\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2011_1_18).
6. Базима Н. В. Особливості мовленнєвої та комунікативної діяльності у дітей з аутизмом / Н. В. Базима // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. Вип. 18. С. 7-9. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2011\\_18\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_18_4).
7. САВІНОВА Н. В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Миколаїв: Іліон, 2017, 261 с.

### References:

1. Denysenko O. I. (2012). Rozvytok navychok komunikabelnosti ditei doshkilnoho viku. [Development of communication skills of preschool children] Cherkasy: ChOIPOPP ChOR. 32 p. <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/244/Komunikabelnist%20inkliuzii%20doshkilniat.pdf> [in Ukrainian]
2. Savinova N.V., Nezdatna A.Iu. (2023). Mizhdystsyplinaryni kontent poniat “intentsiia”, “movlennieva intentsiia” u lohokorektsiinykh systemakh suchasnoi lohopedii.[Interdisciplinary content of the concepts of “intention”, “speech intention” in speech correction systems of modern speech therapy] *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohohiia.* Vyp.44. pp. 58-66. [in Ukrainian]
3. Boriak O. V. (2020). Movlennievyyi rozvytok ditei z osoblyvymy osvitynymy potrebamy yak providnyi chynnyk sotsializatsii [Speech development of children with special educational needs as a leading factor in socialization] / O. V. Boriak, Yu. M. Kosenko // *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky.* № 2. pp. 65-70. Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu\\_ped\\_2020\\_2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2020_2_12). [in Ukrainian]
4. Tarasun V.V. (2017) *Osnovy teorii i praktyky lohodydaktyky: pidruchnyk.* [Fundamentals of the theory and practice of logodidactics: textbook.] 316 p.[in Ukrainian]
5. Tarasun V. V. (2011). Sposoby unifikatsii psykhologo-pedahohichnoi dopomohy ditiam pereddoshkilnoho viku z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku [Methods of unifying psychological and pedagogical assistance to preschool children with psychophysical development characteristics] / V. V. Tarasun // *Lohopediia.* № 1. p. 67-78. Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped\\_2011\\_1\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2011_1_18). [in Ukrainian]
6. Bazyma N. V.(2011). Osoblyvosti movlennievoi ta komunikatyvnoi diialnosti u ditei z autyzmom [Features of speech and communicative activity in children with autism] / N. V. Bazyma // *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohohiia.* Vyp. 18. p. 7-9. Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2011\\_18\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_18_4). [in Ukrainian]
7. САВІНОВА Н. В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.[Logodiagnosis and logocorrection of speech activity of preschoolers with severe speech disorders.] Миколаїв: Іліон, 261 p.[in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**Суласва Наталія Вікторівна,**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри музики імені Григорія Левченка  
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка  
ORCID ID: 0000-0001-5066-8605  
Web of Science Researcher ID: AAG-9002-2020

**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

*У статті комплексно розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Актуальність дослідження зумовлена модернізацією української освіти, розширенням мережі інклюзивних класів та потребою у педагогах, здатних забезпечити доступність і якість навчання учнів з різними освітніми потребами мистецтву. На основі аналізу наукових праць, нормативних документів та сучасних міжнародних підходів визначено сутність інклюзії як гуманістичної моделі освіти, що спрямована на активне залучення кожної дитини до творчої діяльності. Розкрито структуру інклюзивної компетентності вчителя мистецтва, яка поєднує знання про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП, уміння організувати доступний мистецький простір, застосовувати універсальний дизайн навчання, адаптувати та модифікувати зміст творчих завдань, використовувати арт-терапевтичні та музикотерапевтичні методики.*

*У статті окреслено можливості мистецтва у роботі з дітьми з порушеннями слуху, зору, інтелектуального розвитку, РАС, порушеннями мовлення та опорно-рухового апарату, висвітлено типові труднощі та педагогічні бар'єри в інклюзивному мистецькому середовищі. Значну увагу приділено інтеграції інклюзивної тематики в зміст дисципліни «Методика викладання мистецтва», зокрема моделюванню інклюзивних уроків, створенню адаптованих конспектів, опануванню ППР та індивідуальних мистецьких маршрутів. Окремо проаналізовано роль практичної підготовки – навчальної та асистентської практики, співпраці з фахівцями ІРЦ, формування портфоліо вчителя мистецтва та здатності до дослідницької діяльності. Підкреслено важливість партнерської взаємодії з асистентом учителя, командою психолого-педагогічного супроводу та батьками як ключової умови успішного інклюзивного процесу.*

*Узагальнено, що підготовка вчителя мистецтва до роботи в умовах інклюзивного простору має ґрунтуватися на поєднанні теоретичної обізнаності, методичної гнучкості, практичного досвіду й сформованої педагогічної етики, що забезпечує створення безбар'єрного, безпечного й творчого освітнього середовища для кожної дитини.*

**Ключові слова:** інклюзивна мистецька освіта, учитель мистецтва, діти з особливими освітніми потребами, універсальний дизайн навчання, адаптація мистецьких завдань, арт-терапія, музикотерапія, індивідуальна програма розвитку, інклюзивна компетентність, партнерська взаємодія, психолого-педагогічний супровід.

### **Sulaieva Nataliia, Pakhomova Nataliia. Training art teachers to work in an inclusive educational environment**

*This article provides a comprehensive examination of the preparation of future art teachers for professional practice in an inclusive educational environment. The relevance of the study is driven by the ongoing modernization of Ukrainian education, the expansion of inclusive classrooms, and the demand for educators capable of ensuring accessibility and quality of art education for students with diverse learning needs. Based on the analysis of scientific literature, regulatory documents, and contemporary international approaches, the study defines inclusion as a humanistic educational model aimed at actively engaging every child in creative activities. The structure of art teachers' inclusive competence is outlined, integrating knowledge of the psychophysical development of students with special educational needs (SEN), skills in organizing accessible artistic spaces, applying Universal Design for Learning, adapting and modifying the content of creative tasks, and utilizing art therapy and music therapy methodologies.*

*The article highlights the potential of art in working with children with hearing, visual, intellectual, speech, and motor impairments, as well as those with autism spectrum disorders, addressing typical challenges and pedagogical barriers in inclusive artistic settings. Special attention is given to the integration of inclusive content into the "Methods of Teaching Art" curriculum, including the design of inclusive lessons, development of adapted lesson plans, implementation of Individualized Education Programs (IEPs), and creation of personalized artistic learning pathways. The role of practical training—both instructional and assistant-based practice—is analyzed, emphasizing collaboration with specialists from Inclusive Resource Centers (IRCs), development of an art teacher portfolio, and readiness for research activities. The importance of collaborative interaction with teacher assistants, support teams, and parents is underscored as a critical condition for successful inclusive practices.*

*In conclusion, the preparation of art teachers to work in an inclusive environment should be based on a combination of theoretical knowledge, methodological flexibility, practical experience, and established pedagogical ethics, which ensures the creation of a barrier-free, safe, and creative educational environment for every child.*

**Key words:** *inclusive arts education, art teacher, students with special educational needs, Universal Design for Learning, adaptation of creative tasks, art therapy, music therapy, individualized development program, inclusive competence, collaborative interaction, psychological and pedagogical support.*

**Вступ.** Особлива увага з боку органів державної влади до інклюзивної освіти в Україні в умовах воєнного стану зумовлена суттєвими соціальними та освітніми викликами, що виникли внаслідок війни. Збройна агресія призвела до збільшення кількості дітей, які зазнали фізичних травм, психологічних переживань, втратили домівок або були змушені змінити місце проживання. У таких умовах система освіти повинна забезпечити доступ до якісного навчання для всіх дітей, зокрема для тих, хто має особливі освітні потреби.

Воєнний стан загострив проблеми доступності освітнього середовища, нестачі спеціалістів, матеріально-технічного забезпечення та психологічної підтримки учнів. Тому реформування інклюзивної освіти набуває особливої ваги, адже воно спрямоване на створення безбар'єрного освітнього простору, розвиток індивідуального підходу до навчання, удосконалення підготовки педагогів та впровадження сучасних методик роботи з дітьми, які потребують додаткової підтримки.

Інклюзивна освіта в умовах війни виконує важливу соціальну функцію – сприяє адаптації дітей до нових життєвих обставин, формує атмосферу підтримки, толерантності та взаєморозуміння у шкільному середовищі. Саме тому подальше вдосконалення нормативної бази, розвиток інклюзивних ресурсних центрів, пошук інноваційних технологій, використання цифрових технологій та посилення міждисциплінарної співпраці є необхідними кроками для забезпечення рівних можливостей у здобутті освіти для всіх дітей України.

У зв'язку з цим, мистецька освіта, що віддавна формує духовну чутливість, відкритість до краси та здатність до емоційного самовираження, у цих умовах набуває статусу простору, де діти з особливими освітніми потребами можуть не лише навчатися, а й лікуватися мистецтвом, знаходити внутрішню опору, долати бар'єри сприймання світу й самих себе. Саме тому питання підготовки вчителя мистецтва до роботи в інклюзивному середовищі постає як вимога часу, продиктована глибинними суспільними процесами.

**Матеріали та методи.** Для реалізації мети дослідження було використано комплекс методів, серед яких аналіз та синтез наукових джерел, порівняльно-історичний метод для простеження еволюції підходів до інклюзивної мистецької освіти, узагальнення педагогічного досвіду, контент-аналіз сучасних навчальних програм та нормативних документів, а також структурно-функціональний метод, що дав змогу визначити змістові компоненти професійної підготовки вчителя мистецтва до роботи з дітьми з ООП.

**Результати дослідження.** Зasadничі положення інклюзивної освіти ґрунтовно висвітлені у працях А. Колупаєвої, О. Таранченко, О. Боряк та ін., які

запропонували концептуальні підходи до організації навчання дітей з різними порушенням психофізичного розвитку [1; 2]. Методологічним орієнтиром у державній політиці слугує «Концепція розвитку інклюзивної освіти» [4] та «Порядок організації інклюзивного навчання» [8], що визначають правові, організаційні та психолого-педагогічні засади роботи педагога. Сучасні українські дослідники, зокрема Г. Лаврін, І. Ангелюк, Т. Кучер та Н. Осіп, актуалізують питання універсального дизайну навчання як підґрунтя рівного доступу до освіти [5]. Підготовка майбутнього вчителя мистецьких дисциплін у контексті інклюзії детально представлена у дослідженні А. Поліхроніди [7], де окреслено модель формування інклюзивної компетентності педагога-музиканта.

Паралельно вагомого значення набувають праці, в яких висвітлено терапевтичні, корекційні та компенсаторні можливості мистецької діяльності. Зокрема, А. Гельбак акцентує увагу на музикотерапевтичному потенціалі музики у роботі з дітьми з ООП [2], О. Федій доводить ефективність естетотерапії як засобу гармонізації розвитку особистості [10].

У міжнародній науковій думці важливими залишаються дослідження з арт-педагогіки та спеціальної мистецької освіти, представлені у збірниках під редакцією J. Crockett і S. Malley [12], B. Gerber та D. Guay [13], K. Hatton [14], а також у публікаціях L. Mareza та співавторів [15]. Питання підготовки педагогів до інклюзії в мистецтві розкриті й у працях G. Santos, M. Cid, A. Carvalho [17].

Окрему увагу слід звернути на дослідження Н. Пахомової та її колег, які аналізують корекційну роботу з дітьми дошкільного віку, у тому числі засобами мистецьких практик [11; 16]. Відтак, представлені дослідження формують цілісне поле знань, необхідне для переосмислення ролі мистецької освіти в інклюзивній парадигмі.

Методологічним підґрунтям дослідження стали положення концепції інклюзивної освіти, принципи універсального дизайну навчання, ідеї гуманістичної педагогіки, положення культурно-історичної теорії розвитку особистості, а також наукові розвідки щодо терапевтичного та компенсаторного потенціалу мистецтва. У цьому контексті важливими виявилися роботи українських і зарубіжних учених, що розкривають інтеграційні можливості мистецтва в інклюзивному середовищі [1-17].

Інклюзія в сучасній педагогічній науці розглядається як цілісна система забезпечення рівного доступу кожної дитини до якісної освіти, незалежно від її індивідуальних особливостей, потреб чи можливостей. У нормативних документах та наукових працях

українських дослідників вона постає не як технічний набір умов, а як гуманістична філософія освітнього простору, що ґрунтується на визнанні цінності кожної особистості та створенні середовища, у якому всі діти можуть повноцінно проявити свій потенціал. У працях вітчизняних дослідників А. Колупаєвої і О. Таранченко інклюзія визначається як комплексний процес, спрямований на усунення бар'єрів у навчанні та соціальній взаємодії й побудову педагогічної діяльності на засадах універсального дизайну, гнучкості та індивідуалізації [2]. Саме таке трактування створює підґрунтя для розуміння специфіки професійної діяльності вчителя мистецтва, який працює в інклюзивному освітньому середовищі.

Підготовка педагога до такої діяльності передбачає формування інклюзивної компетентності, що складається зі знань про особливості психофізичного розвитку дітей та їх освітні потреби, уміння добирати та адаптувати навчальні матеріали відповідно до індивідуальних потреб таких учнів, а також ціннісних орієнтацій, пов'язаних із прийняттям різноманітності та повагою до дитячої особистості. У дослідженні А. Поліхроніди підкреслюється, що інклюзивна компетентність майбутнього вчителя мистецтва формується як багатовимірне утворення, у якому поєднуються теоретичні знання, практичні навички та емоційно-ціннісна готовність діяти в умовах змінної, гнучкої педагогічної реальності [7]. До її структури входять уміння здійснювати педагогічну діагностику, планувати індивідуальний освітній маршрут, взаємодіяти з асистентом учителя та командою психолого-педагогічного супроводу, а також готовність адаптувати зміст мистецької діяльності відповідно до можливостей кожної дитини. Значну роль відіграє й володіння інструментарієм психологічної підтримки, зокрема знаннями з арт-терапевтичних та музикотерапевтичних практик.

Особливе місце у структурі підготовки майбутніх учителів мистецтва посідає усвідомлення того, що мистецька освіта сама по собі має природно інклюзивний характер. Мистецтво – це сфера, у якій кожна дитина здатна проявити себе незалежно від рівня інтелектуального, мовленнєвого чи емоційного розвитку. У цьому контексті дослідження міжнародних науковців, зокрема В. Gerber, D. Guay, K. Hatton, переконливо демонструють, що художня діяльність сприяє розвитку сенсорики, емоційного інтелекту, комунікативних навичок та особистісної автономії дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку [13; 14]. Саме мистецькі форми роботи дають змогу створювати середовище, в якому дитина не відчуває тиску на результат, а навпаки, отримує простір для самовираження, експерименту, гри, що є особливо важливим для учнів з порушеннями опорно-рухового апарату, РАС чи мовленнєвими труднощами [11; 16].

Відтак, теоретичні засади підготовки вчителя мистецтва до роботи в умовах інклюзивного простору вибудовуються навколо інтеграції гуманістичної концепції інклюзії, компетентнісного підходу та глибокого усвідомлення особливої природи мистецької освіти. Ця

система, доповнена сучасними підходами універсального дизайну та терапевтичними можливостями мистецтва, утворює цілісну модель формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності у багатовимірному інклюзивному середовищі.

Теоретичні положення дослідження потребують конкретизації у площині практики педагогічної взаємодії, адже, попри важливість концептуальних підходів та структурних моделей підготовки вчителя, саме конкретна дитина зі своїми унікальними особливостями, потребами й можливостями стає центром мистецько-освітнього процесу. Там, де закінчується теорія інклюзії як ідея, починається відповідальна, глибоко людяна вчительська практика, що вимагає від педагога інтеграції професійних знань з високим рівнем емпатії, гнучкості та творчої сміливості. Мистецька освіта, за своєю природою спрямована на розвиток емоційно-чуттєвої сфери, відкриває унікальні можливості для підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Саме тут, у взаємодії голосу й паузи, лінії й кольору, руху й ритму, вчитель може побачити ті тонкі прояви внутрішнього світу дитини, які залишаються невидимими в інших видах освітньої діяльності.

Водночас різноманітність освітніх потреб, з якими стикається сучасний учитель мистецтва, вимагає від нього не лише загальної інклюзивної компетентності, а й здатності розуміти особливості психофізичного розвитку дітей з порушеннями слуху, зору, інтелекту чи затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектра, порушеннями опорно-рухового апарату та тяжкими порушеннями мовлення. Кожна з цих дітей має свої характерні потреби, темп опанування навчального матеріалу, способи світосприймання, а відтак – і свої оптимальні маршрути включення в мистецьку діяльність. Мистецтво, здатне працювати одночасно на рівні сенсорного досвіду, емоційної регуляції, комунікації та моторного розвитку, дає педагогу той унікальний інструментарій, який дозволяє підбирати «ключі» до кожної дитини, формувати її впевненість, самоприйняття, здатність до взаємодії, творчого самовираження та успішної соціалізації.

Однак цей процес не завжди є легким чи однозначним. Типові труднощі – від поведінкових проявів до сенсорної гіперчутливості, від труднощів у встановленні контакту до обмежень моторики – створюють у педагогічній практиці ситуації, що вимагають від учителя великої делікатності, професійної інтуїції та готовності до постійного пошуку нових методичних рішень. До цього додаються й зовнішні педагогічні бар'єри: нестача адаптованих матеріалів, недостатня обізнаність частини педагогів, інколи – непідготовленість освітнього середовища чи відсутність належної співпраці з асистентом та командою психолого-педагогічного супроводу. Усі ці чинники актуалізують потребу в тому, щоб далі зосередити увагу на конкретних особливостях роботи з дітьми з ООП, розкрити можливості мистецтва у розвитку кожної з них та окреслити ті труднощі, з якими вчитель може зіткнутися під час організації інклюзивного мистецького процесу.

Саме ці положення створюють змістовний місток до наступного етапу – аналізу особливостей взаємодії вчителя мистецтва з дітьми з особливими освітніми потребами, розкриття потенціалу мистецької діяльності в підтримці їхнього розвитку та визначення педагогічних бар'єрів, що потребують подолання.

Глибоке розуміння особливостей розвитку дітей з ООП – це лише перший крок до побудови якісного інклюзивного мистецького середовища. Усвідомивши потреби кожної дитини, учитель неминує виходить на рівень методичного проєктування, де саме педагогічні рішення визначають, чи стане урок мистецтва простором рівних можливостей, чи, навпаки, збережуться невидимі бар'єри, що заважають дитині включитися у творчий процес. Саме тому наступним органічним етапом аналізу стає розгляд методичних підходів та технологій, які дають змогу перетворити інклюзію на щоденну практику – гнучку, осмислену, педагогічно відповідальну.

Інклюзивна мистецька освіта потребує такої організації навчання, у якій кожен учень може знайти свій шлях до творчості, а вчитель – інструменти для підтримки цього шляху. В основі таких рішень лежить універсальний дизайн навчання (UDL), який пропонує педагогові не підлаштовувати урок під окрему дитину, а створювати модель навчання, у якій варіативність способів сприймання, взаємодії та вираження є нормою від самого початку. Саме UDL дозволяє уникнути стигматизації, природно включати дітей з різними психофізичними можливостями у загальний творчий контекст, а численні наукові праці [5; 11; 14] лише підсилюють аргументацію на користь цього підходу.

У цьому ж ключі адаптація й модифікація змісту творчих завдань постають як педагогічні інструменти, що не спрощують навчання, а відкривають широкий спектр можливостей для самовираження дітей з ООП. Іноді достатньо змінити матеріал, формат, темп чи спосіб виконання, щоб дитина відчула себе вільною у творчості й мала змогу повноцінно включитися в роботу. Модифіковані завдання стають альтернативним шляхом до художнього результату, що зберігає високу якість і педагогічну цінність творчого процесу.

Водночас мистецька освіта неминує вибудовується через диференціацію та індивідуалізацію, де особливе значення має робота в малих групах. Саме малогрупові форми дозволяють дітям, які мають труднощі в сенсорній сфері, комунікації або регуляції поведінки, поступово входити в соціальну взаємодію, знаходити безпечних партнерів і відчувати підтримку. У таких умовах навіть діти з РАС, порушеннями мовлення чи ЗПП часто демонструють вищу залученість і стабільність, ніж у великому колективі.

Значним ресурсом для вчителя є також мистецькі терапевтичні практики, які, за результатами українських та міжнародних досліджень [2; 10; 13], дають змогу гармонізувати емоційний стан дитини, стимулювати її образне мислення, розвивати моторні та комунікативні навички. Арт-терапія, музикотерапія, ритмопластика – це не додаткові методи, а повноцінні елементи інклю-

зивного уроку, які допомагають кожному учню знайти власний спосіб вираження і відчути себе компетентним у творчості.

Не менш важливими є візуальна підтримка, невербальні стратегії та засоби альтернативної комунікації. Використання піктограм, жестової пісні, тактильних матеріалів, візуальних алгоритмів чи емоційних карток створює додаткові канали доступу до інформації, знижує рівень стресу та підвищує усвідомленість учнів щодо послідовності завдань. Такі прийоми стають незамінними для дітей із порушеннями слуху, мовлення, інтелектуального розвитку або РАС, допомагаючи їм орієнтуватися у просторі уроку та підтримуючи їхню самостійність.

Таким чином, методичні підходи та технології інклюзивного мистецького навчання утворюють цілісну педагогічну систему, у якій мистецтво стає універсальним засобом взаємодії, розвитку й підтримки. Вони дозволяють учителю не лише долати типові бар'єри, а й розкривати творчий потенціал кожної дитини – роблячи урок мистецтва місцем, де інклюзія набуває свого найгуманнішого, найлюдянішого сенсу.

Поступове окреслення методичних підходів і технологій, що забезпечують доступність мистецького навчання для дітей з різними освітніми потребами, природно підводить до ще одного надзвичайно важливого аспекту – питання того, як саме ці підходи мають інтегруватися у зміст професійної підготовки майбутнього вчителя мистецтва. Адже всі перелічені методи, терапевтичні техніки, форми диференціації чи стратегії універсального дизайну набувають справжньої цінності лише тоді, коли стають внутрішнім інструментарієм педагога, частиною його професійної культури та особистої педагогічної позиції. З огляду на те, що основи інклюзії, психолого-педагогічні принципи та моделі підтримки дитини ґрунтовно представлено в працях А. Колушаєвої, О. Таранченко та ін. [3], а мистецькі й терапевтичні підходи описані у дослідженнях А. Гельбак та О. Федій [2; 10], постає завдання не лише ознайомити майбутніх учителів із зазначеними концептами, а й забезпечити їх ефективне втілення в дисципліні «Методика викладання мистецтва».

Починати цю інтеграцію доцільно з уведення окремої теми «Інклюзивна мистецька освіта», яка б слугувала теоретичною та практичною рамкою для опанування ключових понять і підходів. Саме у межах такого модуля можуть бути системно представлені основи інклюзії, визначені в нормативних документах – зокрема в «Концепції розвитку інклюзивної освіти» [4] та «Порядку організації інклюзивного навчання» [8]. Оволодіння цим матеріалом закладає фундамент для розуміння психологічних особливостей дітей з ООП, принципів універсального дизайну навчання, а також особливостей мистецтва як простору сенсорної, емоційної й комунікативної підтримки. Завдання модуля полягає не лише в поданні інформації, а й у формуванні здатності студентів бачити інклюзію як гуманістичний принцип, що має пройти крізь усю професійну діяльність учителя мистецтва.

Проте ефективність підготовки не можлива без розвиненої практичної компоненти. Саме практичні заняття забезпечують той місток, що з'єднує теорію інклюзії зі щоденною роботою педагога. Аналіз кейсів дає змогу студентам моделювати реальні педагогічні ситуації, орієнтуючись на поради, які містяться у працях сучасних українських дослідників інклюзії [1; 3; 5] та міжнародних фахівців зі спеціальної освіти [11; 13; 14]. Здобувачі вчаться прогнозувати поведінкові труднощі, сенсорні реакції, комунікативні бар'єри; осмислювати, як організувати урок в умовах інклюзивного простору відповідно до принципів універсального дизайну навчання, які детально розглядаються у дослідженні Г. Лавріна, І. Ангелюк, Т. Кучер та Н. Осіп [5]. Створення адаптованих конспектів дозволяє опанувати прийоми зміни інструкцій, завдань, матеріалів та темпу роботи. Такий формат підготовки сприяє розвитку гнучкості та здатності педагога приймати рішення в умовах різнорівневого класу.

Невід'ємним складником професійної підготовки є й самостійна робота здобувачів освіти, що стимулює внутрішнє осмислення досвіду та формування власної педагогічної позиції. Опрацювання індивідуальних програм розвитку, визначених у нормативних документах [4; 8], дозволяє студентам оволодіти механізмами педагогічної підтримки, співпраці з командою психолого-педагогічного супроводу та планування освітніх траєкторій. Створення індивідуальних мистецьких маршрутів та розробка інклюзивних творчих проєктів спираються як на українські напрацювання з арт-педагогіки та арт-терапії [2; 10], так і на міжнародні дослідження впливу мистецтва на розвиток дітей з порушеннями психофізичного розвитку [13; 15; 17]. Самостійна робота допомагає студентам зрозуміти, що інклюзія – це не набір технік, а спосіб мислення педагога, його відповідальність за результат і комфорт дитини.

Окремої уваги потребує формування емоційно-ціннісної готовності та педагогічної етики, без яких професійна діяльність в інклюзивному мистецькому середовищі втрачає свою гуманістичну сутність. Саме на цьому наголошують дослідження щодо підготовки педагогів до корекційної і терапевтичної роботи та психоемоційної підтримки [2; 7; 10; 11; 17]. Майбутній учитель має навчитися розпізнавати потреби учнів, приймати різноманітність, створювати атмосферу безпеки й довіри, поважати особистісну автономію кожної дитини, незалежно від її можливостей чи обмежень. Емоційно-ціннісна готовність забезпечує те, що педагог застосовує методи не формально, а з глибокою внутрішньою відповідальністю та розумінням, що вчителю мистецтва довірено надзвичайно тонку сферу – сферу творчості, чуттєвості та внутрішнього переживання дитини.

Таким чином, інтеграція інклюзивної тематики в курс «Методика викладання мистецтва» є не просто оновленням змісту, а глибинною трансформацією професійної підготовки майбутнього вчителя, що забезпечує єдність знань, умінь, особистісних переконань і педагогічної мудрості, необхідних для роботи в інклюзивному мистецькому освітньому середовищі.

Ознайомившись із тим, як інклюзивна тематика інтегрується в дисципліну «Методика викладання мистецтва» – через змістові модулі, практичні заняття, самостійну роботу та формування емоційно-ціннісної готовності – важливо усвідомити, що жоден із цих складників не буде дієвою без належної організації партнерської взаємодії. Інклюзивна освіта, як справедливо підкреслюють А. Колупаєва та О. Таранченко [3], є командною діяльністю, у межах якої кожен учасник процесу має власну зону відповідальності, компетентності та впливу на розвиток дитини. Саме мистецька освіта особливо потребує такої командної моделі, адже від погодженості дій учителя, асистента, фахівців психолого-педагогічного супроводу й батьків залежить, чи стане урок мистецтва простором емоційного комфорту, творчої свободи й доступності.

Одним із ключових елементів успішної інклюзії є конструктивна співпраця з асистентом учителя. Саме на нього покладено завдання підтримувати дитину під час уроку, сприяти адаптації навчальних завдань, допомагати в сенсорній та поведінковій регуляції, організувати індивідуальні форми роботи. У практиці мистецької освіти асистент відіграє ще важливішу роль: він може допомогти дитині підготувати матеріали, зорієнтуватися у структурі художнього завдання, відреагувати на ознаки перевантаження чи тривожності. Для майбутнього вчителя принципово важливо вибудувати з асистентом партнерські взаємини з повагою до його спеціальної підготовки та досвіду роботи з дітьми з ООП.

Не менш значущою є співпраця з командою психолого-педагогічного супроводу, до якої входять психолог, дефектолог, логопед, реабілітолог. Завдяки командній роботі вчитель мистецтва отримує ґрунтовну інформацію про можливості, обмеження та індивідуальні потреби учня. Психолог надає рекомендації щодо емоційних тригерів і засобів емоційної стабілізації, що важливо для мистецьких занять, які активізують почуттєву сферу. Дефектолог пояснює особливості пізнавальних процесів, логопед – особливості комунікації та можливі варіанти альтернативного чи додаткового спілкування (ААС), вчитель-реабілітолог – можливості рухової активності, що визначають доступність арт-завдань, ритмопластики, музично-рухових вправ. У багатьох сучасних міжнародних дослідженнях мистецької інклюзії [12; 13; 15; 17] підкреслюється, що саме командний підхід забезпечує узгодженість дій усіх фахівців і підвищує ефективність корекційно-розвивального впливу мистецтва.

Значну роль у створенні безпечного та стабільного середовища відіграє комунікація з батьками дітей з ООП. Батьки можуть дати вчителю найточнішу інформацію про стан дитини, її сенсорні особливості, реакції, домашні ритуали, структурування часу, наявність перевантажень [1; 11; 16]. Важливо, щоб учитель мистецтва будовав співпрацю з батьками на взаємопартнерських засадах: інформував про досягнення та труднощі дитини, пропонував прості види спільної творчості вдома, заохочував родинну участь у шкільних мистецьких подіях та ін. Для багатьох дітей із порушеннями

психофізичного розвитку саме узгодженість дій школи та родини стає чинником емоційної стабільності.

Завершальним виміром партнерської взаємодії є педагогічна рефлексія та самооцінювання власної інклюзивної практики. Вітчизняні та міжнародні дослідження підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії [1; 6; 7; 10; 11; 14] підкреслюють, що вчитель, який здатен аналізувати власну діяльність, помічати успіхи й помилки, коригувати методи та підходи, завжди є більш ефективним у роботі з дітьми з ООП. Рефлексія дає змогу педагогу оцінити, чи вдалося створити доступне середовище, чи були враховані індивідуальні особливості дитини, чи виявилася обрана стратегія емоційно безпечною, чи потребує щось доопрацювання. У мистецькій освіті така рефлексія особливо важлива, оскільки саме тут дитина найяскравіше проявляє внутрішній стан, а будь-яка педагогічна дія попадає у чуливу, тонку сферу емоцій і творчості.

Отже, партнерська взаємодія є центральним складником професійної готовності майбутнього вчителя мистецтва до роботи в інклюзивному середовищі. Завдяки конструктивній співпраці з асистентом, фахівцями супроводу, батьками та здатності до педагогічної рефлексії інклюзія стає педагогічним досвідом, у якому дитина відчуває прийняття, підтримку та можливість творити на рівні зі своїми однолітками.

Поступовий розвиток теоретичних знань, методичних умінь і партнерської взаємодії майбутнього вчителя мистецтва закономірно приводить до усвідомлення того, що ефективність інклюзивної педагогічної діяльності значною мірою залежить від якості практичної підготовки. Практика дає можливість здобувачам освіти застосувати у реальних умовах інклюзивного класу ті принципи, які були сформульовані в наукових джерелах з інклюзії [1; 3; 5; 6], мистецько-терапевтичних методиках [2; 10], універсальному дизайні освіти [5; 12; 14] та корекційно-розвивальній роботі [11; 16].

Однією з найважливіших ланок такої підготовки є навчальна та асистентська практика у класах з інклюзивним навчанням. Під час неї здобувачі освіти мають можливість спостерігати за роботою вчителя мистецтва, асистента та фахівців команди психолого-педагогічного супроводу, ознайомлюватися зі структурою ППР, спостерігати за адаптацією навчальних завдань, аналізувати поведінкові прояви учнів, а також проводити окремі фрагменти занять. З огляду на вимоги нормативних документів [4; 8], практика має бути спрямована на засвоєння студентами таких аспектів, як оцінювання освітніх потреб дитини, управління групою та індивідуальною роботою, створення емоційно безпечної атмосфери та варіація художніх матеріалів відповідно до можливостей учня. Саме на цьому етапі здобувачі освіти формують первинні навички професійної взаємодії з дітьми, які потребують підтримки в сенсорній, комунікативній та емоційній сферах.

Ще одним складником підготовки є майстер-класи від фахівців ІРЦ, логопедів, перекладачів жестової мови та арт-терапевтів. Вони дозволяють студентам безпосередньо познайомитися з практиками, які лежать в основі

корекційно-розвивальної роботи: техніками сенсорної інтеграції, невербальної комунікації, жестової мови, ритмопластики та музикотерапії. Такі майстер-класи, оперті на напрацювання сучасних українських та міжнародних спеціалістів [2; 10; 12; 13; 17], допомагають студентам зрозуміти практичну цінність мистецтва для розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Більш того, вони навчають педагогів бачити мистецькі інструменти як способи комунікації, корекції, підтримки та соціалізації, а не лише як засіб навчання технік чи жанрів.

Цінною формою професійного становлення є створення портфоліо вчителя мистецтва інклюзивного навчання, яке відображає поступове накопичення методичних ресурсів і практичних напрацювань. До такого портфоліо належать: конспекти адаптованих уроків, розроблені варіанти диференційованих завдань, інструменти для педагогічної діагностики, матеріали для сенсорної підтримки, приклади візуальних алгоритмів та альтернативних комунікаційних засобів, які допомагають формувати з опорою на рекомендації дослідників інклюзивної мистецької освіти [13; 15], а також на вітчизняні напрацювання у сфері арт-педагогіки [2; 10]. Портфоліо стає не лише підтвердженням професійної готовності, а й інструментом саморефлексії та самооцінювання власного зростання.

Вартісним у професійній підготовці є формування здатності до дослідницької роботи у сфері інклюзії, що відповідає сучасним вимогам мистецько-педагогічної освіти та міжнародним тенденціям розвитку інклюзивних практик [12; 14; 17]. Здобувачі освіти залучаються до аналізу випадків (case studies), проведення міні-досліджень, спостережень за розвитком учнів, аналізу ефективності адаптацій, вивчення впливу різних мистецьких технік на поведінку чи емоційний стан дітей з ООП. Дослідницька діяльність сприяє формуванню критичного мислення, вмінню аналізувати достовірні наукові джерела, розуміти логіку академічного дискурсу та приймати рішення, засновані не на інтуїції, а на доказовій базі. Така здатність забезпечує відповідальність і обґрунтованість педагогічних дій, що є визначальною для інклюзивного мистецького середовища.

Таким чином, практична підготовка майбутніх учителів мистецтва до роботи в умовах інклюзії є багатовимірною системою, у якій поєднуються реальний шкільний досвід, навчання у фахівців, створення власних методичних продуктів та розвиток дослідницьких компетентностей. Вона забезпечує перехід від теоретичного розуміння інклюзії до її реального втілення в мистецько-освітній діяльності, формуючи в педагогів здатність діяти впевнено, професійно та гуманістично в умовах різнорівневого учнівського колективу.

**Висновки.** Підготовка вчителя мистецтва до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є комплексним процесом, який поєднує теоретичну обізнаність, методичну компетентність і сформовану гуманістичну позицію. Інклюзія в мистецькій освіті постає як простір, де мистецтво виконує функції розвитку, емоційної підтримки, корекції та соціалізації, забезпечуючи доступність творчого процесу для дітей з різними освітніми потребами.

Ефективна професійна підготовка педагога потребує засвоєння знань про особливості розвитку дітей з ООП, опанування принципів універсального дизайну навчання, вміння адаптувати й модифікувати творчі завдання, застосовувати мистецько-терапевтичні техніки та альтернативні засоби комунікації. Важливою складовою є інтеграція інклюзивної тематики в зміст дисципліни «Методика викладання мистецтва» через відповідні модулі, практичні заняття та самостійну роботу студентів.

Ключове значення має практична підготовка, яка передбачає навчальну й асистентську практику, участь

у майстер-класах фахівців ІРЦ, накопичення власного портфоліо та поступове формування здатності до дослідницької діяльності. Не менш важливою є партнерська взаємодія з асистентом, командою психолого-педагогічного супроводу та батьками, а також розвиток педагогічної рефлексії.

Отже, підготовка вчителя мистецтва до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору потребує оновленої змістової бази, практичної спрямованості та ціннісної орієнтації на прийняття різноманітності, що забезпечує створення безпечного, творчого й доступного освітнього простору для кожної дитини.

### Література:

1. Боряк О. Проєктувальна компетентність працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 10. С. 98–102.
2. Гельбак А. М. Музикотерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2019. 50 с.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01 жовтня 2010 р. № 912. Київ, 2010.
5. Лаврін Г., Ангелюк І., Кучер Т., Осип Н. Універсальний дизайн навчання у фізичному вихованні (на прикладі волейболу). *Спортивні ігри*. 2024. № 1 (31). С. 29–40. DOI: 10.15391/si.2024-1.03.
6. Інклюзивна культура в освітньому просторі : проблеми та перспективи / Н. Пахомова та ін. *Inclusion and Diversity*. 2024. Вип. 3. С. 26–34.
7. Поліхроніди А. Г. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2021. 241 с.
8. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанов Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957. Київ, 2021.
9. Ситнік О. Важливо й можливо : як музикувати з дітьми з особливими освітніми потребами. *Нова українська школа* : веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/articles>.
10. Федій О. А. Теорія і практика підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук. Полтава, 2010. 404 с.
11. Baranets I., Pakhomova N., Okhrimenko I., Hubar O., Padun V., Drozd L., Holovanova I. Comprehensive approach in correctional work with older preschool children with speech disorders. *Wiadomosci lekarskie*. 2022. Vol. 75. № 6. P. 1471–1476.
12. Crockett J. B., Malley S. M. *Handbook of arts education and special education : policy, research, and practices*. New York : Routledge, 2017.
13. Gerber B. L., Guay D. M., Burnette J. *Reaching and teaching students with special needs through art*. 2nd ed. New York : Routledge, 2024.
14. Hatton K. *Towards an inclusive arts education*. Stoke-on-Trent : Trentham Books, 2015.
15. Mareza L., Mustadi A., Mumpuniarti, Suwarjo S. Arts education for children with disabilities : a systematic literature review. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2024–2025.
16. Pakhomova N., Baranets I., Okhrimenko I., Rudenko L., Stakhova L., Moroz L. Utilizing specialized knowledge during correctional education with older preschool children with speech disorders. *Revista Conrado*. 2023. Vol. 19. № 91. P. 474–483.
17. Santos G. D., Cid M., Carvalho A. Expressive arts in training of teachers to inclusive education : Portuguese reality. *International Journal of New Education*. 2018. № 1. P. 15–32.

### References:

1. Boriak O. Proiektualna kompetentnist pratsivnykiv inkluzyvno-resursnykh tsentriv. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. 2024. Vol. 12. No. 10. P. 98–102.
2. Helbak A. M. Muzykoterapiia u roboti z ditmy z osoblyvymy osvitynymi potrebamy : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kropyvnytskyi : KZ «KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho», 2019. 50 p.
3. Kolupaieva A. A., Taranenko O. M. Navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v inkluzyvnomu sere dovys hchi : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv : Ranok, 2019. 304 p.
4. Kontseptsiiia rozvytku inkluzyvnoi osvity : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01 zhovtnia 2010 r. No. 912. Kyiv, 2010.
5. Lavrin H., Anheliiuk I., Kucher T., Osip N. Universal design for learning in physical education (case study: volleyball). *Sportyvni ihry*. 2024. No. 1 (31). P. 29–40.
6. Inkluzyvna kultura v osvitynomu prostori : problemy ta perspektyvy / N. Pakhomova et al. *Inclusion and Diversity*. 2024. Issue 3. P. 26–34.

7. Polikhronidi A. H. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do profesiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi osvity : dys. ... kand. ped. nauk. Odesa, 2021. 241 p.
8. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15 veresnia 2021 r. No. 957. Kyiv, 2021.
9. Sytnik O. Vazhlyvo y mozhlyvo : yak muzykuvaty z ditmy z osoblyvymy osvithnimy potrebamy. Nova ukrainska shkola : veb-sait. URL: <https://nus.org.ua/articles>.
10. Fedii O. A. Teoriia i praktyka pidhotovky pedahohiv do vykorystannia zasobiv estetoterapii u profesiinii diialnosti : dys. ... d-ra ped. nauk. Poltava, 2010. 404 p.
11. Baranets I., Pakhomova N., Okhrimenko I., Hubar O., Padun V., Drozd L., Holovanova I. Comprehensive approach in correctional work with older preschool children with speech disorders. *Wiadomosci lekarskie*. 2022. Vol. 75. No. 6. P. 1471–1476.
12. Crockett J. B., Malley S. M. *Handbook of arts education and special education : policy, research, and practices*. New York : Routledge, 2017.
13. Gerber B. L., Guay D. M., Burnette J. *Reaching and teaching students with special needs through art*. 2nd ed. New York : Routledge, 2024.
14. Hatton K. *Towards an inclusive arts education*. Stoke-on-Trent : Trentham Books, 2015.
15. Mareza L., Mustadi A., Mumpuniarti, Suwarjo S. Arts education for children with disabilities : a systematic literature review. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2024–2025.
16. Pakhomova N., Baranets I., Okhrimenko I., Rudenko L., Stakhova L., Moroz L. Utilizing specialized knowledge during correctional education with older preschool children with speech disorders. *Revista Conrado*. 2023. Vol. 19. No. 91. P. 474–483.
17. Santos G. D., Cid M., Carvalho A. Expressive arts in training of teachers to inclusive education : Portuguese reality. *International Journal of New Education*. 2018. No. 1. P. 15–32.

Дата першого надходження статті до видання: 19.02.2026  
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026  
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Трояновська Марія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання  
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка  
ORCID ID: 0009-0009-6804-2665  
ResearcherID: GPX-3165-2022  
Scopus-Author ID: 57195972341

*У статті здійснено теоретичне обґрунтування особливостей емоційно-вольової сфери школярів з порушенням слуху в умовах сучасного освітнього середовища. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей з порушенням слуху, які навчаються в інклюзивних та спеціальних закладах освіти, а також потребою глибшого розуміння психологічних механізмів їх особистісного розвитку. Сучасна школа характеризується інтенсивною комунікативною взаємодією, інформаційною насиченістю та високими вимогами до соціально-емоційної компетентності учнів. Для школярів з порушенням слуху такі умови можуть виступати як ресурсом розвитку, так і чинником психоемоційного напруження.*

*Метою дослідження визначено теоретичне обґрунтування особливостей емоційно-вольової сфери школярів з порушенням слуху з урахуванням умов сучасного освітнього середовища.*

*У процесі теоретичного аналізу встановлено, що емоційно-вольова сфера школярів з порушенням слуху характеризується підвищеною емоційною реактивністю, варіативністю рівня тривожності та специфікою розвитку вольових якостей. Обмежений доступ до повноцінної мовної взаємодії може ускладнювати формування внутрішнього мовлення як механізму саморегуляції, що відображається на здатності контролювати емоційні стани та поведінкові реакції. У навчальних ситуаціях, які передбачають інтенсивну соціальну взаємодію та швидкий темп комунікації, підвищується ризик виникнення ситуативної тривожності та емоційного напруження. Результати дослідження можуть бути використані для розроблення програм розвитку емоційної компетентності та формування вольових якостей учнів з порушенням слуху в умовах сучасної школи.*

**Ключові слова:** емоційно-вольова сфера, школярі з порушенням слуху, тривожність, емоційна реактивність, саморегуляція, інклюзивне освітнє середовище.

### **Troianovska Mariia. Features of the emotional and volitional sphere in schoolchildren with hearing impairments**

*The article provides a theoretical justification of the peculiarities of the emotional and volitional sphere of schoolchildren with hearing impairments in the modern educational environment. The relevance of the study is determined by the growing number of children with hearing impairments who study in inclusive and special educational institutions, as well as the need for a deeper understanding of the psychological mechanisms of their personal development. Modern schools are characterized by intensive communication, information saturation, and high demands on students' social and emotional competence. For schoolchildren with hearing impairments, such conditions can be both a resource for development and a factor of psycho-emotional stress.*

*The aim of the study is to provide a theoretical justification for the peculiarities of the emotional and volitional sphere of schoolchildren with hearing impairments, taking into account the conditions of the modern educational environment.*

*Theoretical analysis has established that the emotional and volitional sphere of schoolchildren with hearing impairments is characterized by increased emotional reactivity, variability in anxiety levels, and specific development of volitional qualities. Limited access to full-fledged speech interaction can complicate the formation of internal speech as a mechanism of self-regulation, which affects the ability to control emotional states and behavioral reactions. In educational situations that involve intensive social interaction and a fast pace of communication, the risk of situational anxiety and emotional tension increases. The results of the study can be used to develop programs for the development of emotional competence and the formation of volitional qualities in students with hearing impairments in the modern school environment.*

**Key words:** emotional-volitional sphere, schoolchildren with hearing impairments, anxiety, emotional reactivity, self-regulation, inclusive educational environment.

**Вступ.** Емоційно-вольова сфера є одним із ключових компонентів особистісного розвитку дитини. Вона визначає здатність до саморегуляції, встановлення соціальних контактів, подолання труднощів і досягнення поставлених цілей. У школярів із порушенням слуху формування емоційно-вольових якостей відбувається в умовах сенсорної депривації та обмеженої вербальної комунікації, що зумовлює своєрідність їхнього психоемоційного розвитку [1; 2].

За даними World Health Organization [3], порушення слуху впливає не лише на мовленнєвий розвиток, а й на соціально-емоційне функціонування дитини. Обмежене

слухове сприймання ускладнює засвоєння соціальних норм, розуміння інтонаційних відтінків мовлення, розпізнавання емоцій співрозмовника та формування адекватних моделей поведінки. Водночас дослідження World Federation of the Deaf свідчать, що за умов використання жестової мови та створення доступного комунікативного середовища діти з порушенням слуху демонструють повноцінний емоційний розвиток і здатність до ефективної соціальної взаємодії.

Порушення емоційно-вольової сфери розглядається як один із проявів дизонтогенезу. Його особли-

вість полягає в тому, що такі порушення аналізуються з різних наукових позицій корекційної педагогіки, психопатології, загальної педагогіки та психології. Використання різного категоріального апарату зумовлює відмінності у трактуванні одних і тих самих явищ, що, з одного боку, розширює розуміння проблеми, а з іншого – ускладнює створення єдиної класифікації порушень емоційної сфери в межах сучасної дефектології [2].

Дитина з порушенням слуху розвивається в умовах, які суттєво відрізняються від середовища однолітків без порушень. Обмежений доступ до звукової інформації впливає на процес пізнання навколишнього світу та формування емоційного досвіду. Недоступність повноцінного сприймання усного мовлення, інтонаційної виразності та музики звужує спектр емоційних вражень. Відставання у мовленнєвому розвитку може спричинити труднощі в усвідомленні власних емоційних станів і розумінні почуттів інших людей, що позначається на формуванні міжособистісних стосунків. Пізніше ознайомлення з художніми та музичними творами також може збіднювати емоційний досвід, ускладнюючи розвиток емпатії та співпереживання [4; 5].

Вагомим чинником формування емоційно-вольової сфери є умови сімейного виховання. Особливе значення має наявність або відсутність порушення слуху в батьків. Дослідження В. Петшака [6; 7], засвідчують, що дошкільники з порушенням слуху, які виховуються в сім'ях батьків з порушенням слуху, за рівнем емоційних проявів не відрізняються від однолітків без порушень. Натомість у поведінці дітей із сімей без порушень частіше спостерігається обмеженість і менша різноманітність емоційних реакцій. У молодшому шкільному віці діти з порушенням слуху батьків зазвичай є більш товариськими, проявляють допитливість і прагнення до лідерства в групі однолітків. Діти з порушенням слуху у чуючих батьків частіше виявляють сором'язливість, меншу соціальну активність і схильність до усамітнення.

Таким чином, особливості емоційно-вольової сфери школярів із порушенням слуху зумовлюються поєднанням біологічних і соціальних чинників. Вирішальну роль у гармонійному розвитку відіграє доступне комунікативне середовище, рання підтримка та сприятливі умови сімейного виховання.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та дослідити особливості емоційно-вольової сфери школярів з порушенням слуху в умовах сучасного освітнього середовища.

**Матеріали та методи.** Теоретичну основу дослідження становили праці вітчизняних і зарубіжних учених з психології особистості, спеціальної та інклюзивної педагогіки, сурдопсихології, соціальної психології та психодіагностики. До аналізу було залучено монографії, статті у фахових виданнях, матеріали міжнародних досліджень, а також нормативні документи, що регламентують організацію інклюзивного освітнього середовища.

**Результати дослідження.** Теоретичний аналіз наукових джерел показує, що порушення слуху впливає не

лише на комунікативну сферу, а й на формування емоційної саморегуляції та соціальної адаптації. Зокрема, у фундаментальній праці Marc Marschark [8], обґрунтовано, що обмеження доступу до повноцінної мовної взаємодії в ранньому віці може впливати на розвиток внутрішнього мовлення, яке відіграє важливу роль у формуванні механізмів самоконтролю та вольової регуляції. Це створює передумови для специфічних проявів емоційно-вольової сфери у шкільному віці.

Результати проведеного теоретичного аналізу підтверджують, що емоційно-вольова сфера школярів з порушенням слуху має специфічні особливості, що значною мірою визначаються як внутрішніми психолого-особистісними чинниками, так і зовнішніми умовами освітнього середовища [9; 10].

По-перше, літературний аналіз вказує на те, що дитина з порушенням слуху зазнає суттєвих змін у розвитку емоційної сфери порівняно з нормально чуючими однолітками. Це пов'язано з обмеженим доступом до повноцінних невербальних сигналів, мови, і як наслідок – з уповільненням становлення навичок розпізнавання та вираження емоцій. У глухих дітей більш імовірно труднощі у формуванні ефективних механізмів емоційної регуляції та самоконтролю в міжособистісній взаємодії.

По-друге, аналіз даних наукових джерел свідчить про те, що соціальна ситуація розвитку, в якій перебуває школа з порушенням слуху, відіграє визначальну роль у формуванні особистості та емоційно-вольової сфери. Обмежена комунікативна взаємодія з оточенням може сприяти виникненню почуття самотності, підвищеної тривожності та більшої залежності від невербальної підтримки у освітньому процесі.

По-третє, в сучасних дослідженнях розглядають не тільки емоційну, але і вольову сферу дітей з особливими освітніми потребами, що включає здатність до саморегуляції, мотивації та подолання труднощів. Саме вольова компонентна виступає критичним чинником адаптації школяра, що дозволяє йому долати бар'єри у навчанні та соціальній взаємодії.

В умовах інклюзивного освітнього середовища, де передбачено відкритий доступ до символічних засобів комунікації (жестова мова, візуалізації, педагогічні адаптації), спостерігаються позитивні зміни у емоційно-вольовій сфері дітей. Зокрема, розширення соціальної взаємодії та підтримки сприяє зниженню тривожності, зміцненню самоконтролю та посиленню мотивації до навчання порівняно з традиційними режимами навчання. Інклюзивна структура навчання стимулює розвиток емоційної чутливості, соціальної компетентності та вольових навичок саморегуляції [11; 12; 13].

Отже, результати дослідження теоретично обґрунтовують, що емоційно-вольова сфера школярів з порушенням слуху має специфічні риси:

Затримка у розвитку емоційних реакцій і регуляції, що обумовлена соціально-комунікативними бар'єрами.

Підвищена тривожність у навчальних та соціальних ситуаціях, пов'язана з труднощами розуміння невербальних сигналів і потребою в постійній адаптації.

Варіативність вольових процесів, у тому числі самоконтролю, мотивації та цілеспрямованості, що залежить від умов освітнього середовища, підтримки педагогів та доступності комунікативних ресурсів.

Позитивний вплив інклюзивних підходів на емоційно-вольову сферу, зокрема завдяки використанню жестової мови, адаптивних стратегій навчання та психолого-педагогічної підтримки.

Узагальнені результати підтверджують, що формування емоційно-вольової сфери у школярів з порушенням слуху має бути цілеспрямованою педагогічною та психологічною задачею в сучасному освітньому середовищі, яке повинно враховувати особливості сенсорного досвіду, соціальної адаптації та мотиваційно-вольових процесів цих учнів.

Таким чином, сучасне освітнє середовище може виступати як фактор ризику, так і ресурс розвитку емоційно-вольової сфери школярів з порушенням слуху. Отримані результати підтверджують необхідність впровадження системи психолого-педагогічного супроводу, розвитку емоційної компетентності та створення комунікативно доступного інклюзивного простору, що забезпечить гармонійний особистісний розвиток цієї категорії учнів [14].

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що емоційно-вольова сфера школярів з порушенням слуху формується в умовах складної взаємодії біологічних, мовленнєвих і соціально-педагогічних чинників. Порушення слуху впливає не лише на сенсорну сферу, а й опосередковано змінює характер соціальної взаємодії, доступ до мовної інформації та механізми формування внутрішнього мовлення, що є основою саморегуляції та вольового контролю. У працях Marc Marschark доведено, що обмеження ранньої мовної взаємодії може

впливати на когнітивно-емоційні процеси, зокрема на розвиток рефлексії та усвідомленої регуляції поведінки.

Аналіз концепцій емоційної реактивності та нейротизму Hans Eysenck дозволяє стверджувати, що для частини школярів з порушенням слуху характерна підвищена чутливість до стресогенних чинників освітнього середовища. Теорія ситуативної та особистісної тривожності Charles Spielberger пояснює виявлену тенденцію до зростання ситуативної тривожності в умовах інтенсивної комунікативної взаємодії, оцінювання та соціальної конкуренції. Дослідження Neil S. Glickman також підкреслюють, що недостатня комунікативна доступність і культурна невідповідність освітнього простору можуть спричинити емоційне напруження та вторинні психологічні труднощі.

Сучасне освітнє середовище, яке характеризується динамічністю, інтерактивністю та зростанням соціальних вимог, може виступати як фактором ризику, так і ресурсом розвитку емоційно-вольової сфери. За умов впровадження двомовного підходу, використання візуальних стратегій навчання, формування інклюзивної культури та системної психолого-педагогічної підтримки спостерігається підвищення рівня емоційної регуляції, зниження тривожності та зміцнення вольових якостей.

Отже, теоретичний аналіз підтверджує, що емоційно-вольова сфера школярів з порушенням слуху має специфічні характеристики, які потребують урахування під час організації освітнього процесу. Ефективна педагогічна стратегія повинна бути спрямована на створення комунікативно доступного, психологічно безпечного та підтримувального освітнього середовища, що забезпечує гармонійний розвиток особистості та соціальну інтеграцію учнів з порушенням слуху.

#### Література:

1. Литвинова В. В. Особливості емоційного розвитку молодших школярів із порушеннями слуху в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Хортицької національної академії*. 2021. № 4. С. 112–121.
2. Федоренко С. В. Формування емоційно-вольової сфери у підлітків із порушеннями слуху засобами арт-терапії. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. № 13. С. 284–295.
3. World Health Organization. *World report on hearing*. Geneva : World Health Organization, 2021. 272 p. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481>.
4. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. № 1 (50). С. 64–68.
5. Кульбіда С. В. Навчання дітей із порушеннями слуху в умовах Нової української школи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 2. С. 15–22.
6. Pietrzak W. Izuczenie emocjonalnych przejawienij u głuchich i słyszących doszkolników. *Defektologia*. 1989. № 6.
7. Pietrzak W. Ekspresja emocjonalna dzieci głuchych w wieku przedszkolnym. *Rocznik Pedagogiki Specjalnej*. 1992. T. 3.
8. Marschark M. Interactions of language and cognition in deaf learners: From research to practice. *International Journal of Audiology*. 2003. Vol. 42, Suppl. 1. P. S41–S48.
9. Paul P. V. *Language and deafness*. 4th ed. Sudbury : Jones & Bartlett Learning, 2009.
10. Ruziyeva N. Z. The impact of inclusive education on the social and emotional development of children. *International Journal on Integrated Education*. 2025. Vol. 9, № 1. P. 102–106.
11. Трояновська М. Рухова діяльність як чинник соціалізації учнів з порушенням слуху в умовах інклюзивної освіти. *Фізична активність, здоров'я і спорт*. 2025. № 2. С. 164–168. DOI: <https://doi.org/10.32782/2221-1217-2025-2-21>.
12. Трояновська М. Особливості психічного розвитку учнів з порушенням слуху та їхній вплив на стан рухової активності. *Олімпійський та паралімпійський спорт*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2025. № 2. С. 138–141. DOI: <https://doi.org/10.32782/olimpstu/2025.2.24>.
13. Трояновська М., Лазаренко М. Особливості роботи з учнями з порушеннями слуху на уроці фізичної культури. *Науковий часопис Українського державного університету імені М. Драгоманова*. Серія 15: Науково-педаго-

гічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2025. № 3К (188). С. 316–320. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03к\(188\).75](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03к(188).75).

14. Бондар К. М., Шестопалова О. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / упоряд. К. М. Бондар. 2-ге вид., доп. Кривий Ріг : ФОП Чернявський, 2019. 170 с.

#### References:

1. Lytvynova, V. V. (2021). Osoblyvosti emotsiinooho rozvytku molodshykh shkoliariv iz porushenniamy slukhu v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Features of emotional development of primary school students with hearing impairments in inclusive education]. *Naukovyi visnyk Khortytskoi natsionalnoi akademii*, no. 4, pp. 112–121. [in Ukrainian]
2. Fedorenko, S. V. (2019). Formuvannia emotsiino-volovoi sfery u pidlitkiv iz porushenniamy slukhu zasobamy art-terapii [Formation of the emotional-volitional sphere in adolescents with hearing impairments by means of art therapy]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*, no. 13, pp. 284–295. [in Ukrainian]
3. World Health Organization. (2021). *World report on hearing*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481> [in English]
4. Zasenko, V. V. & Prokhorenko, L. I. (2022). Psykholohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v umovakh voiennoho stanu [Psychological support for children with special educational needs under martial law]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota*, no. 1(50), pp. 64–68. [in Ukrainian]
5. Kulbida, S. V. (2020). Navchannia ditei iz porushenniamy slukhu v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Teaching children with hearing impairments in the conditions of the New Ukrainian School]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, no. 2, pp. 15–22. [in Ukrainian]
6. Pietrzak, W. (1989). Izuczenie emocjonalnych projawlenij u głuchich i słyszaszczich doszkolników [Study of emotional manifestations in deaf and hearing preschoolers]. *Defektologia*, (6). [in Poland]
7. Pietrzak, W. (1992). Ekspresja emocjonalna dzieci głuchych w wieku przedszkolnym [Emotional expression of deaf children of preschool age]. *Rocznik Pedagogiki Specjalnej*, 3. [in Poland]
8. Marschark, M. (2003). Interactions of language and cognition in deaf learners: From research to practice. *International Journal of Audiology*, 42(Suppl 1), S41–S48. [in English]
9. Paul, P. V. (2009). *Language and deafness* (4th ed.). Jones & Bartlett Learning. [in English]
10. Ruziyeva, N. Z. (2025). The impact of inclusive education on the social and emotional development of children. *International Journal on Integrated Education*, 9(1), 102–106. [in English]
11. Troianovska, M. (2025). Rukhova diialnist yak chynnyk sotsializatsii uchniv z porushenniam slukhu v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Motor activity as a factor in the socialization of students with hearing impairments in inclusive education]. *Fizyczna aktyvnist, zdorovia i sport*, no. 2, pp. 164–168. <https://doi.org/10.32782/2221-1217-2025-2-21> [in Ukrainian]
12. Troianovska, M. (2025). Osoblyvosti psykhičnooho rozvytku uchniv z porushenniam slukhu ta yikhniy vplyv na stan rukhovoï aktyvnosti [Features of mental development of students with hearing impairments and their impact on the state of motor activity]. *Olimpiyskyi ta paralimpiyskyi sport*, no. 2, pp. 138–141. <https://doi.org/10.32782/olimpstu/2025.2.24> [in Ukrainian]
13. Troianovska, M. & Lazarenko, M. (2025). Osoblyvosti roboty z uchniamy z porushenniam slukhu na urotsi fizychnoi kultury [Features of working with students with hearing impairments in physical education lessons]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni M. Drahomanova. Seriya 15*, no. 3К(188), pp. 316–320. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03к\(188\).75](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03к(188).75) [in Ukrainian]
14. Bondar, K. M. & Shestopalova, O. (2019). *Teoriia i praktyka inkliuzyvnoi osvity* [Theory and practice of inclusive education]. Kryvyi Rih: FOP Cherniavskiy. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ПЕРІОД ДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Фенко Марія Ярославівна,**

кандидатка філологічних наук,  
доцентка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Волинського національного університету імені Лесі Українки  
ORCID ID: 0000-0003-2000-2348  
ResearcherID Web of Science: PLS-4299-2026

**Симчукевич Юрій Васильович,**

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Волинського національного університету імені Лесі Українки  
ORCID ID: 0009-0009-4349-7209

У статті здійснено комплексний аналіз правового захисту дітей із особливими освітніми потребами (ООП) в закладах дошкільної освіти (ЗДО) в умовах дії воєнного стану в Україні. Розглянуто особливості нормативно-правового регулювання забезпечення права дитини на освіту в період збройної агресії, із урахуванням положень Конституції України, Закону України «Про освіту», Закону України «Про дошкільну освіту», Закону України «Про охорону дитинства» тощо. Визначено ключові гарантії держави щодо забезпечення доступності, безпечності та безперервності освітнього процесу для дітей із ООП в умовах обмежень, спричинених воєнним станом. Попри наявність низки наукових розвідок щодо інклюзивної освіти та загальних питань правового регулювання освітньої діяльності в умовах війни, проблема цілісного правового захисту дітей із ООП у ЗДО залишається недостатньо систематизованою. Власне тому виокремлено й проаналізовано особливості правового регулювання та механізми забезпечення прав осіб із особливими освітніми потребами у період дії воєнного стану в закладах дошкільної освіти, а також окреслено проблемні аспекти і перспектив удосконалення нормативно-правової бази.

Зокрема проаналізовано механізми організації інклюзивного навчання у ЗДО, діяльність команд психолого-педагогічного супроводу, а також проблеми реалізації індивідуальних програм розвитку в умовах дистанційної та змішаної форм навчання. Окрему увагу приділено питанням дотримання принципів недискримінації, інтересів дитини та забезпечення психосоціальної підтримки дітей із ООП.

Обґрунтовано необхідність удосконалення нормативно-правових механізмів захисту прав дітей із особливими освітніми потребами в період воєнного стану, посилення міжвідомчої взаємодії та розроблення адаптивних моделей організації освітнього процесу в ЗДО з урахуванням безпекових викликів. Результати дослідження можуть бути використані в подальшій нормотворчій діяльності, практиці управління освітою та організації інклюзивного середовища в закладах дошкільної освіти.

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, заклад дошкільної освіти, інклюзивне навчання, воєнний стан в Україні, правовий захист.

### **Fenko Mariia, Symchukeyych Yuriy. Legal protection of children with special educational needs during martial law in a preschool education institution**

The article provides a comprehensive analysis of the legal protection of children with special educational needs (SEN) in preschool education institutions (PEIs) under martial law in Ukraine. It examines the specific features of the regulatory and legal framework ensuring the child's right to education during a period of armed aggression, taking into account the provisions of the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine «On Education», the Law of Ukraine «On Preschool Education», the Law of Ukraine «On Child Protection». The key state guarantees aimed at ensuring the accessibility, safety, and continuity of the educational process for children with SEN under the restrictions caused by martial law are identified.

Despite the existence of numerous scholarly studies on inclusive education and general issues of legal regulation of educational activities during wartime, the problem of comprehensive legal protection of children with SEN in preschool education institutions remains insufficiently systematized. For this reason, the article identifies and analyzes the specific features of legal regulation and the mechanisms for ensuring the rights of persons with special educational needs during martial law in preschool education institutions, as well as outlines problematic aspects and prospects for improving the regulatory framework.

The necessity of improving regulatory and legal mechanisms for protecting the rights of children with special educational needs during martial law, strengthening interagency cooperation, and developing adaptive models for organizing the educational process in PEIs in view of security challenges is substantiated. The research findings may be used in further law-making activities, educational governance practice, and the organization of an inclusive environment in preschool education institutions.

**Key words:** children with special educational needs, preschool education institution, inclusive education, martial law in Ukraine, legal protection.

**Вступ.** Повномасштабна збройна агресія РФ проти України та запровадження правового режиму воєнного стану (Указ Президента України № 64/2022 від 24.02.2022 про введення воєнного стану в Україні [13]) кардинально змінили функціонування освітньої системи держави. Дошкільна освіта, поряд із іншими освітніми ланками, опинилася перед низкою складних організаційних, безпекових та управлінських викликів. Значна частина закладів дошкільної освіти була змушена призупинити діяльність, окремі установи відновили освітній процес у частковому або дистанційному форматі, інші виконують додаткові соціальні функції, забезпечуючи тимчасове розміщення внутрішньо переміщених осіб. Водночас частина закладів продовжує функціонувати у відносно звичному режимі, адаптуючи освітній процес до вимог безпеки та чинного законодавства.

У зв'язку з цим питання забезпечення правових гарантій для дітей із особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти виходить за межі власне організаційної проблематики та набуває системного правового й міжгалузевого виміру. Йдеться не лише про створення безпечних умов перебування, а й про дотримання принципів рівності, недискримінації, доступності освітніх послуг та забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку дитини навіть в умовах воєнного стану. Саме тому особливої актуальності набуває комплексний аналіз нормативно-правових механізмів захисту прав дітей із особливими освітніми потребами в ЗДО та оцінка ефективності їх реалізації в сучасних кризових реаліях.

Набільш вразлива категорія в означених умовах – діти з особливими освітніми потребами (ООП), яким необхідне не лише спеціально організоване освітнє середовище, а й гарантований державою правовий захист, стабільність і безперервність психолого-педагогічної підтримки. У сфері дошкільної освіти ці виклики набувають особливої гостроти, оскільки саме дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку мовлення, мислення, емоційної сфери та соціалізації дитини.

Варто зазначити, що право на освіту є одним із фундаментальних прав людини, закріплених у Конституції України, а також деталізованих у Законі України «Про освіту» та Законі України «Про дошкільну освіту». В умовах воєнного стану забезпечення означених прав ускладнюється об'єктивними чинниками: руйнуванням інфраструктури, переміщенням населення, нестачею фахівців, порушенням безпечного освітнього середовища тощо. Заклади дошкільної освіти змушені оперативного реагування на нові виклики: організації змішаних і дистанційних форм взаємодії з дітьми, адаптації індивідуальних програм розвитку, забезпечення доступності освітніх послуг для внутрішньо переміщених осіб, створення безпечних умов перебування дітей в укриттях тощо. За таких обставин особливого значення набуває питання правового механізму реалізації та захисту прав дітей із ООП, а також відповідальності держави й органів місцевого самоврядування за створення належних умов їхнього розвитку.

Актуальність дослідження зумовлена потребою комплексного аналізу нормативно-правових засад забезпечення прав осіб із ООП у період дії воєнного

стану в системі дошкільної освіти. Зазначимо, що обрана тема становить міждисциплінарне дослідження, що поєднує правознавство, педагогіку, соціальну політику та інклюзивну освіту. Дослідження різних аспектів цієї проблематики здійснювалися (і здійснюються) різними науковцями у відповідних галузях. Юристи та правознавці аналізують: правовий захист дітей із інвалідністю в Україні (С. Вакуленко), механізми реалізації прав людей із ООП у соціальній політиці (О. Савченко); інклюзивну освіту та права людини у національному правовому контексті (Л. Суярко) тощо. Психологи та педагоги досліджують: вплив війни на освітню систему України, зокрема питання доступності та безпеки навчання (О. Заремба), організацію психолого-педагогічної підтримки дітей із ООП в умовах воєнного стану (Л. Даниленко), інклюзивну освіту в дошкільному середовищі (Н. Гаркуша) тощо.

Попри наявність низки наукових розвідок щодо інклюзивної освіти та загальних питань правового регулювання освітньої діяльності в умовах війни, проблема цілісного правового захисту дітей із ООП у ЗДО залишається недостатньо систематизованою.

Мета статті – виокремлення й аналіз особливостей правового регулювання та механізмів забезпечення прав осіб із особливими освітніми потребами у період дії воєнного стану в закладах дошкільної освіти, а також окреслення проблемних аспектів і перспектив удосконалення нормативно-правової бази.

**Матеріали та методи.** Досягнення поставленої мети передбачає використання низки методів: аналіз і синтез (опрацювання наукових джерел, нормативно-правових актів, аналітичних звітів щодо забезпечення прав дітей із особливими освітніми потребами в ЗДО в умовах воєнного стану), формально-юридичний (догматичний), порівняльно-правовий, метод правового моделювання, метод узагальнення педагогічного досвіду (вивчення практик організації інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану) тощо.

**Результати дослідження.** Дослідження правового захисту осіб із особливими освітніми потребами в ЗДО під час воєнного стану є важливим кроком до забезпечення принципів рівності, недискримінації та доступності освіти, що становлять основу сучасної освітньої політики України.

Особи з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема діти дошкільного віку, є однією з найбільш уразливих категорій у суспільстві, що потребує цілісного правового, соціального та педагогічного захисту. Правовий захист цієї категорії забезпечується сукупністю міжнародних і національних нормативно-правових актів, що закріплюють право на освіту, недискримінацію та інклюзивність.

В Україні діє низка нормативно-правових актів щодо освіти осіб із ООП, зокрема:

– право на освіту для осіб із ООП закріплене на рівні Конституції України та Закону України «Про освіту», який визначає, що особи з ООП мають право здобувати освіту на рівні з іншими особами, зі створенням умов, що відповідають їхнім індивідуальним потребам і можливостям [4];

– стаття 19 цього Закону України «Про освіту» регламентує, що органи державної влади та місцевого

самоврядування повинні створювати належні умови для забезпечення прав осіб із ООП для здобуття освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей і здібностей [4];

– Законом також передбачено, що заклади освіти (зокрема ЗДО) зобов'язані створювати інклюзивні групи за зверненням батьків дітей із ООП, а також забезпечувати надання психологічних, педагогічних, корекційно-розвиткових послуг відповідно до індивідуальної програми розвитку [11];

– чимало методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України регламентують практичні аспекти реалізації інклюзивної освіти, зокрема організацію освітнього процесу для дітей із ООП у закладах освіти, надають рекомендації щодо адаптації навчального середовища та педагогічних технологій [10].

У період війни державні органи також адаптують нормативно-правові механізми, зокрема скасувавши низку обмежень щодо інклюзивних груп і забезпечивши гнучкість у застосуванні форм здобуття освіти для дітей із ООП. Забезпечення доступу до освіти, створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, надання психолого-педагогічної підтримки залишаються ключовими елементами правового захисту цієї категорії у ЗДО. Доцільно більш глибоко проаналізувати питання правового режиму воєнного стану та права на освіту осіб із ООП.

Так, Закон України «Про правовий режим воєнного стану» не скасовує загальні гарантії прав людини, зокрема право на освіту, закріплені Конституцією та законами України, але адаптує механізми реалізації права з огляду на безпекові виклики [15]. В умовах війни система освіти зазнає суттєвих змін щодо організації навчального процесу, у тому числі дистанційних і змішаних форм навчання, проте забезпечення права на освіту залишається пріоритетом державної політики. Дія правового режиму воєнного стану в Україні не може бути підставою для обмеження конституційного права на освіту, включно для дітей із ООП.

Зауважимо, що в умовах війни уряд України затвердив зміни щодо тимчасово скасували обмеження максимальної кількості дітей із ООП в інклюзивних групах чи класах та заборонив відмову в створенні означених груп [14]. Це положення спрямоване на забезпечення рівного доступу до освіти для дітей із ООП, незважаючи на безпекові виклики й обмеження закладів освіти.

Щодо безпосередньо закладів дошкільної освіти, то правовий захист дітей із ООП реалізується через створення доступного освітнього середовища, індивідуалізацію освітнього процесу та надання комплексних психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг [11]. Отож, законодавством передбачено, щоб освітні послуги надавалися дітям із ООП на рівних умовах, що створює безбар'єрність освітнього процесу. Практичними механізмами реалізації наведених норм є надання дітям із ООП індивідуальної програми розвитку (ІПР), діяльність команд психолого-педагогічного супроводу, участь інклюзивно-ресурсних центрів у підтримці освітнього процесу, а також забезпечення допоміжними засобами навчання та спеціальними технічними пристроями [11].

На нашу думку, заклади дошкільної освіти повинні враховувати безпекові вимоги, пов'язані з воєнним станом

(наявність укриттів, плани евакуації тощо), щоб гарантувати безпеку життя та здоров'я дітей [15]. Однак забезпечення безпеки має поєднуватися зі збереженням доступу до освітніх послуг і підтримки розвитку дітей із ООП.

Отже, правовий захист осіб із особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану в Україні базований на низці міжнародних і національних нормативно-правових актів, які гарантують право на освіту, недискримінацію, доступність та інклюзивність. Відповідно до проаналізованих документів і з урахуванням принципів недискримінації, рівного доступу до освіти, безпеки життя і здоров'я, а також забезпечення безперервності освітнього процесу, уважаємо за правомірне окреслити систему правового захисту осіб із особливими освітніми потребами в ЗДО, яка містить (Рис.1.): 1) нормативно-правове підґрунтя; 2) гарантії прав дітей із ООП у ЗДО; 3) особливості організації освітнього процесу в ЗДО під час воєнного стану; 4) обов'язки адміністрації та педагогічного колективу ЗДО; 5) відповідальність за порушення прав дітей із ООП.

Нормативно-правове підґрунтя – нормативні акти, які гарантують збереження прав дітей із ООП на освіту, корекційно-розвиткові послуги та психолого-педагогічний супровід. Основні засади цього захисту закріплені в Законі України «Про освіту» та супутніх нормативних документах, які не втрачають своєї дії в умовах воєнного стану [4].

Основні гарантії прав дітей із ООП у ЗДО передбачають:

– право на безпечні умови перебування (організація освітнього процесу можлива лише за наявності укриття та дотримання вимог безпеки);

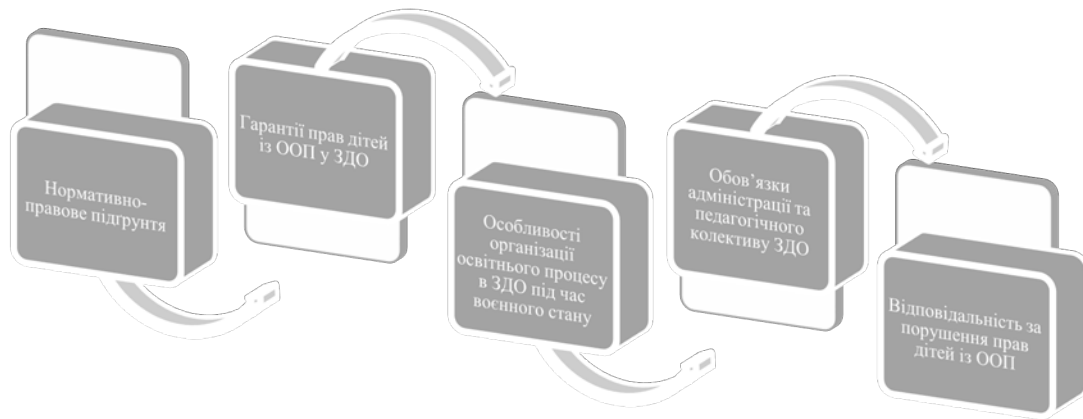
– право на інклюзивну освіту (забезпечення доступу до інклюзивних груп, асистента вихователя, корекційно-розвиткових занять (логопед, дефектолог, практичний психолог) тощо);

– право на безперервність освіти (у разі неможливості очного навчання – організація дистанційної або змішаної форми з урахуванням індивідуальної програми розвитку (ІПР));

– психолого-педагогічний супровід (забезпечення підтримки дітей, які зазнали психотравмуючих подій унаслідок війни і под.);

– недискримінація та рівність доступу (забороняється обмеження доступу до освіти за ознакою інвалідності чи стану здоров'я).

Особливості організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану зумовлені необхідністю оперативної адаптації змісту та форм освітньої діяльності до безпекових, соціальних і психологічних чинників. Зокрема, йдеться про коригування індивідуальної програми розвитку дитини з урахуванням актуальної безпекової ситуації, гнучке регулювання навчального навантаження відповідно до психоемоційного стану вихованців, організацію дистанційного консультування фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, а також посилення взаємодії з батьками як ключовими суб'єктами психолого-педагогічного супроводу. Важливим компонентом є розроблення індивідуального безпечного маршруту перебування дитини, зокрема алгоритму її переміщення та організації діяльності в укритті з урахуванням особливих освітніх потреб.



**Рис. 1. Система правового захисту осіб із особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти**

До основних обов'язків адміністрації та педагогічного колективу закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану належить забезпечення фізичної та організаційної доступності освітнього середовища, зокрема приміщень закладу й укриття, для дітей із особливими освітніми потребами. Важливим напрямом діяльності є належна організація роботи команди психолого-педагогічного супроводу, координація її взаємодії та дотримання безперервності підтримки дитини. Адміністрація зобов'язана забезпечити збереження та актуалізацію документації, що стосується індивідуальної програми розвитку, а також своєчасне інформування батьків або законних представників про зміни в організації освітнього процесу. Не менш значущою є системна взаємодія із органами місцевого самоврядування та установами соціального захисту з метою комплексного забезпечення прав і потреб дітей із ООП. Особливу увагу хочемо звернути на створення умов для тимчасово переміщених осіб. Діти вищезгаданих категорій мають право першочергового зарахування до закладу. Їхня адаптація, психологічна підтримка, комунікація із батьками, взаємодія із органами влади задля вирішення їхніх нагальних потреб має бути на постійному контролі керівника закладу.

Порушення прав дітей із особливими освітніми потребами, зокрема необґрунтована відмова в зарахуванні до ЗДО, незабезпечення умов безбар'єрності та доступності освітнього середовища, а також невиконання або ігнорування положень індивідуальної програми розвитку, тягне за собою встановлену законодавством відповідальність. Залежно від характеру та ступеня порушення йдеться про застосування адміністративної або дисциплінарної відповідальності до посадових осіб, уповноважених забезпечувати реалізацію прав дитини. Окрім того, батьки або законні представники мають право на захист інтересів дитини шляхом звернення до органів управління освітою, до Уповноваженої Верховної Ради України з прав людини, а також до суду. Таким чином, система правового захисту передбачає впливи, спрямовані на недопу-

щення дискримінації та забезпечення реального дотримання принципу рівності доступу до освіти.

**Висновки.** Проведений аналіз засвідчив, що забезпечення прав дітей із особливими освітніми потребами (ООП) у період дії воєнного стану в закладах дошкільної освіти (ЗДО) є складним багатовимірним процесом, який поєднує правові, організаційні, соціально-педагогічні та психологічні аспекти. Нормативно-правове підґрунтя захисту прав дітей із ООП залишається достатньо розвиненим і базується на положеннях Конституції України, Закону України «Про освіту», Закону України «Про дошкільну освіту» і інші. Разом із тим, практична реалізація зазначених норм у період воєнного стану супроводжується низкою труднощів: порушенням безпечного освітнього середовища, вимушеним переміщенням дітей та педагогів, обмеженням доступу до інклюзивно-ресурсних центрів, кадровим дефіцитом фахівців, складнощами організації корекційно-розвиткових послуг у дистанційному або змішаному форматі. Встановлено, що ефективний правовий захист дітей із ООП у ЗДО під час воєнного стану можливий за умов: забезпечення безперервності освітнього процесу незалежно від форми його організації; створення безпечного й інклюзивного освітнього середовища; підвищення професійної готовності педагогів до роботи в кризових умовах; посилення контролю за дотриманням прав дітей із ООП.

Отже, у період воєнного стану держава зберігає гарантії прав дітей із особливими освітніми потребами на доступну, безпечну та якісну дошкільну освіту. Пріоритетами залишаються захист життя і здоров'я дитини, забезпечення психоемоційної підтримки та безперервності освітнього процесу. Реалізація цих прав потребує злагодженої взаємодії адміністрації ЗДО, педагогічних працівників, інклюзивно-ресурсних центрів і батьків.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на створення цілісної концепції правового захисту дітей із ООП у системі дошкільної освіти в умовах кризових і надзвичайних ситуацій, що поєднуюватиме правові, педагогічні та соціальні механізми підтримки. Це сприятиме формуванню стійкої, адаптивної та людиноцентричної освітньої системи України.

### Література:

1. Будяк Л. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти: аналіз міжнародних документів і законодавства України. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. № 7 (9). (12), URL: [https://ap.uu.edu.ua/article/324?utm\\_source=chatgpt.com](https://ap.uu.edu.ua/article/324?utm_source=chatgpt.com)
2. Васильченко О., Дешко Л., Лотюк О. Забезпечення здобуття особами з особливими освітніми потребами загальної середньої освіти в умовах війни: новели законодавства України. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Право. 2025. Том 1. № 91. URL: <http://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/343278>
3. Закону України «Про затвердження Указу Президента України „Про введення воєнного стану в Україні”». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2102-20#Text>
4. Закону України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Засенко В. Освіта осіб з особливими потребами: проблеми війни і миру. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. Том 115. № 3, С. 20–36. URL: [https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional\\_child/article/view/182?utm\\_source=chatgpt.com](https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/182?utm_source=chatgpt.com)
6. Ілляшенко, Т. Підвищення якості освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни та післявоєнної відбудови в Україні. *Тенденції та перспективи розвитку сучасної освіти в Україні*. 2023. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737889/1/ІлляшенкоТД\\_Тенденції\\_28-29.11.2023\\_С.127-129.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737889/1/ІлляшенкоТД_Тенденції_28-29.11.2023_С.127-129.pdf)
7. Ільченко О., Кобобел А. Нормативно-правове забезпечення державної політики України щодо інтеграції дітей з ООП у заклади освіти. *Педагогічні науки*. 2019. № 74. С. 105–110. URL: <https://pednauki.pnpu.edu.ua/article/view/196672/196970>
8. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text)
9. Конституції України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text>
10. Методичні рекомендації МОН України. URL: [https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2?utm\\_source=chatgpt.com](https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2?utm_source=chatgpt.com)
11. Нормативно-правова база з питань інклюзивної освіти. URL: [https://bilopillya-osvita.gov.ua/normativnopravova-baza-14-58-23-15-05-2025/?utm\\_source=chatgpt.com](https://bilopillya-osvita.gov.ua/normativnopravova-baza-14-58-23-15-05-2025/?utm_source=chatgpt.com)
12. Прохоренко Л. Інклюзивність та безбар’єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: експериментальне дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. Т. 116. № 4. С. 193–210.
13. Указ Президента України № 64/2022 від 24.02.2022 «Про введення воєнного стану в Україні». URL: <https://www.president.gov.ua/documents/642022-41397>
14. Hrabovska O., Uvarova O., Zinenko O., Dayneko K. The rights of people with disabilities in Ukraine since the beginning of the full-scale invasion. Kyiv. 2023. 85 p. URL: [https://ls.org.ua/wp-content/uploads/2023/11/Monitoring\\_Report\\_Eng.pdf](https://ls.org.ua/wp-content/uploads/2023/11/Monitoring_Report_Eng.pdf)
15. Linnik O., Bozhynskyi V., Grynevych L., Kryzhanovska V., Nikolaiev Y., Riy Gr. Education During War Ukrainian: Schools Experience. Analytical Report. Kyiv: Kunsht NGO, OsvitAnalytics Think Tank of Grinchenko University. 2024. 122 p. URL: <https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/2024-Education-during-War-Ukrainian-Schools-Experience-EN.pdf>

### References:

1. Budiak, L. (2010). Normatyvno-pravove zabezpechennia inkluzyvnoi osvity: analiz mizhnarodnykh dokumentiv i zakonodavstva Ukrainy [Regulatory and legal support of inclusive education: analysis of international documents and legislation of Ukraine]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy*, No 7(9)(12). Retrieved from: [https://ap.uu.edu.ua/article/324?utm\\_source=chatgpt.com](https://ap.uu.edu.ua/article/324?utm_source=chatgpt.com) [in Ukrainian].
2. Vasylchenko, O., Deshko, L., & Lotiuk, O. (2025). Zabezpechennia zdobuttia osobamy z osoblyvymy osvitynymi potrebamy zahalnoi serednoi osvity v umovakh viiny: novely zakonodavstva Ukrainy [Ensuring access to general secondary education for persons with special educational needs in wartime: legislative novelties of Ukraine]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu*. Serii: Pravo, Vol. 1, No. 91. Retrieved from: <http://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/343278> [in Ukrainian].
3. Law of Ukraine “On Approval of the Decree of the President of Ukraine ‘On the Introduction of Martial Law in Ukraine’.” Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2102-20#Text> [in Ukrainian].
4. Law of Ukraine “On Education.” Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
5. Zasenka, V. (2024). Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: problemy viiny i myru [Education of persons with special needs: problems of war and peace]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, Vol. 115, No. 3, pp. 20–36. Retrieved from: [https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional\\_child/article/view/182?utm\\_source=chatgpt.com](https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/182?utm_source=chatgpt.com) [in Ukrainian].
6. Illiashenko, T. (2023). Pidvyshchennia yakosti osvity ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v umovakh viiny ta pisliavoiennoi vidbudovy v Ukraini [Improving the quality of education of children with special educational needs during the war and post-war reconstruction in Ukraine]. *Tendentsii ta perspektyvy rozvytku suchasnoi osvity v Ukraini*. Retrieved from: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737889/1/ІлляшенкоТД\\_Тенденції\\_28-29.11.2023\\_С.127-129.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737889/1/ІлляшенкоТД_Тенденції_28-29.11.2023_С.127-129.pdf) [in Ukrainian].
7. Ilchenko, O., & Kobobel, A. (2019). Normatyvno-pravove zabezpechennia derzhavnoi polityky Ukrainy shchodo intehratsii ditei z OOP u zaklady osvity [Regulatory and legal support of the state policy of Ukraine regarding the integration of children with SEN into educational institutions]. *Pedahohichni nauky*, No. 74, pp. 105–110. Retrieved from: <https://pednauki.pnpu.edu.ua/article/view/196672/196970> [in Ukrainian].
8. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text) [in Ukrainian].

9. Constitution of Ukraine. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text> [in Ukrainian].
10. Ministry of Education and Science of Ukraine. Methodological recommendations on inclusive education. Retrieved from: [https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2?utm\\_source=chatgpt.com](https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2?utm_source=chatgpt.com) [in Ukrainian].
11. Regulatory and legal framework on inclusive education. Retrieved from: [https://bilopillya-osvita.gov.ua/normativnopravova-baza-14-58-23-15-05-2025/?utm\\_source=chatgpt.com](https://bilopillya-osvita.gov.ua/normativnopravova-baza-14-58-23-15-05-2025/?utm_source=chatgpt.com) [in Ukrainian].
12. Prokhorenko, L. (2024). Inkluzyvnist ta bezbariernist v osviti osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh viiny: eksperymentalne doslidzhennia [Inclusiveness and accessibility in the education of persons with special needs during wartime: an experimental study]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, Vol. 116, No. 4, pp. 193–210. [in Ukrainian].
13. Decree of the President of Ukraine No. 64/2022 of 24 February 2022 “On the Introduction of Martial Law in Ukraine.” Retrieved from: <https://www.president.gov.ua/documents/642022-41397> [in Ukrainian].
14. Hrabovska, O., Uvarova, O., Zinenko, O., & Dayneko, K. (2023). *The rights of people with disabilities in Ukraine since the beginning of the full-scale invasion*. Kyiv, 85 p. Retrieved from: [https://ls.org.ua/wp-content/uploads/2023/11/Monitoring\\_Report\\_Eng.pdf](https://ls.org.ua/wp-content/uploads/2023/11/Monitoring_Report_Eng.pdf) [in English].
15. Linnik, O., Bozhynskyi, V., Grynevych, L., Kryzhanovska, V., Nikolaiev, Y., & Riy, G. (2024). *Education During War: Ukrainian Schools' Experience. Analytical Report*. Kyiv: Kunsht NGO; OsvitAnalytics Think Tank of Borys Grinchenko Kyiv University, 122 p. Retrieved from: <https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/2024-Education-during-War-Ukrainian-Schools-Experience-EN.pdf> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026  
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026  
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

## АНАЛІТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВИКЛИКИ

**Шершньова Олена Володимирівна,**  
асистент кафедри початкової і спеціальної освіти  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького  
ORCID ID: 0009-0007-4809-6792

*Стаття присвячена аналізу процесу впровадження інклюзивної освіти в Україні в контексті сучасних європейських тенденцій та національних освітніх реформ. Метою дослідження є визначення основних тенденцій, досягнень і викликів розвитку інклюзивної освіти, а також окреслення напрямів подальшого вдосконалення системи підтримки осіб особливими освітніми потребами. Методологічну основу становлять аналітичний, порівняльний і системний підходи, що дали змогу узагальнити досвід упровадження інклюзивних практик у закладах освіти різних рівнів, а також здійснити контент-аналіз нормативно-правових документів, статистичних даних та наукових публікацій.*

*Результати дослідження свідчать про поступовий перехід від моделі інтеграції, що передбачала адаптацію дитини до наявної освітньої системи, до моделі інклюзії, яка орієнтована на створення умов, здатних задовольнити освітні потреби кожного здобувача освіти. Такий підхід ґрунтується на принципах рівного доступу, партнерства, толерантності, поваги до різноманітності та прийняття індивідуальності. У центрі інклюзивного процесу перебуває дитина як активний учасник освітнього середовища, що має право на повноцінний розвиток, соціалізацію та самореалізацію.*

*Також простежується нерівномірність розвитку інклюзивних практик у регіонах України, що зумовлено соціально-економічними, демографічними та управлінськими чинниками. Недостатньо налагодженою залишається міжвідомча співпраця між освітніми, медичними та соціальними структурами, від чого залежить комплексність підтримки дитини. Ці фактори визначають потребу у формуванні цілісної стратегії інклюзивної політики, спрямованої на подолання існуючих бар'єрів і забезпечення сталого розвитку інклюзивної освіти в Україні.*

*У висновках зазначено, що успішність упровадження інклюзивної освіти в Україні залежить від комплексної державної політики, підвищення професійної компетентності педагогів, формування позитивного суспільного ставлення до інклюзії та розширення можливостей ресурсного забезпечення. Отримані результати можуть бути використані для розроблення стратегій розвитку інклюзивного середовища та удосконалення освітньої політики України в європейському вимірі.*

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивно-ресурсні центри, освітня політика України, педагогічна підтримка, соціальна інтеграція, інноваційні практики, рівний доступ до освіти.

### **Shershneva Olena. Analysis of the implementation of inclusive education in Ukraine: trends and challenges**

*The article is devoted to the analysis of the process of implementing inclusive education in Ukraine in the context of modern European trends and national educational reforms. The purpose of the study is to identify the main trends, achievements and challenges in the development of inclusive education, as well as to outline the directions for further improvement of the system of support for persons with special educational needs. The methodological basis is analytical, comparative and systemic approaches, which made it possible to generalize the experience of implementing inclusive practices in educational institutions of different levels, as well as to carry out a content analysis of regulatory and legal documents, statistical data and scientific publications.*

*The results of the study indicate a gradual transition from the integration model, which provided for the adaptation of the child to the existing educational system, to the inclusion model, which is focused on creating conditions capable of satisfying the educational needs of each student. This approach is based on the principles of equal access, partnership, tolerance, respect for diversity and acceptance of individuality. At the center of the inclusive process is the child as an active participant in the educational environment, who has the right to full development, socialization and self-realization.*

*There is also an uneven development of inclusive practices in the regions of Ukraine, which is due to socio-economic, demographic and managerial factors. Interdepartmental cooperation between educational, medical and social structures remains insufficiently established, which determines the comprehensiveness of child support. These factors determine the need to form a holistic strategy for inclusive policy aimed at overcoming existing barriers and ensuring the sustainable development of inclusive education in Ukraine.*

*The conclusions indicate that the success of the implementation of inclusive education in Ukraine depends on a comprehensive state policy, increasing the professional competence of teachers, forming a positive public attitude towards inclusion and expanding the possibilities of resource provision. The results obtained can be used to develop strategies for the development of an inclusive environment and improving the educational policy of Ukraine in the European dimension.*

**Key words:** inclusive education, children with special educational needs, inclusive resource centers, educational policy of Ukraine, pedagogical support, social integration, innovative practices, equal access to education.

**Вступ.** Інклюзивна освіта в Україні посідає провідне місце в системі державної освітньої політики, оскільки відображає рівень соціальної справедливості, реалізацію прав людини та раціональне використання людського потенціалу. Починаючи з 2017 року, після

оновлення законодавчої бази, зокрема законів України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», інклюзивне навчання набуло статусу обов'язкової складової освітнього процесу. Це засвідчує пріоритетність забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх

здобувачів. Водночас упровадження інклюзії супроводжується низкою системних труднощів, що потребують ґрунтового аналізу та визначення перспектив подальшого розвитку.

Актуальність дослідження визначається потребою комплексного осмислення сучасного стану, тенденцій і проблем реалізації інклюзивної освіти в Україні, особливо в контексті повоєнного відновлення, коли питання соціальної єдності та доступності освітніх послуг набувають особливої ваги. Незважаючи на позитивну динаміку, подальший розвиток інклюзивного навчання потребує вдосконалення управлінських механізмів, підвищення професійної компетентності педагогічних працівників, належного ресурсного забезпечення та формування безпечного й толерантного освітнього середовища.

Проблеми інклюзивної освіти перебували в центрі уваги як українських, так і зарубіжних науковців, серед яких Алла Колупаєва, Наталія Софій, Тетяна Лукіна, Оксана Таранченко, Томас Гехір (Thomas Hehir), Лані Флоріан Lanі Florian, Мел Ейнскау (Mel Ainscow). У їхніх дослідженнях розкрито методологічні засади інклюзії, психолого-педагогічні умови організації навчання дітей з особливими освітніми потребами, моделі підтримки та напрями формування інклюзивної компетентності вчителя. Проте динамічні зміни нормативно-правового поля, сучасні соціально-політичні трансформації та необхідність інтеграції європейського досвіду зумовлюють потребу подальшого узагальнення й систематизації результатів упровадження інклюзивної освіти в Україні.

Мета статті полягає в аналітичному осмисленні процесу впровадження інклюзивної освіти в Україні, визначенні провідних тенденцій, здобутків і проблем, а також окресленні перспектив її розвитку.

Для реалізації поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

- здійснити аналіз нормативно-правових, організаційних і соціальних чинників становлення інклюзивної освіти в Україні;
- охарактеризувати основні тенденції та результати впровадження інклюзивних практик;
- визначити проблемні аспекти, що ускладнюють ефективність реалізації інклюзії;
- обґрунтувати напрями вдосконалення державної політики та педагогічної діяльності у сфері інклюзивної освіти.

**Матеріали та методи.** У процесі дослідження було використано сукупність взаємодоповнювальних методологічних підходів – аналітичний, порівняльний, системно-структурний та контент-аналіз. Їх поєднання забезпечило можливість комплексно охарактеризувати стан реалізації інклюзивної освіти в Україні та простежити її розвиток на різних рівнях освітньої системи. Застосування аналітичного підходу сприяло узагальненню та впорядкуванню наявної інформації, виокремленню провідних тенденцій становлення інклюзії, визначенню здобутків і проблем, що впливають на результативність інклюзивних практик.

Порівняльний метод дозволив співвіднести український досвід із європейськими моделями інклюзивної освіти, виявити спільні риси та специфічні характеристики національної системи [4]. Використання системно-структурного підходу дало змогу проаналізувати взаємозалежність між нормативно-правовим забезпеченням, організаційною побудовою закладів освіти та соціальними чинниками, які визначають формування інклюзивного освітнього середовища.

Контент-аналіз наукових джерел, статистичних матеріалів, а також нормативних документів Міністерства освіти і науки України та даних Державної служби якості освіти України забезпечив можливість окреслити реальні механізми впровадження інклюзивного навчання, оцінити ефективність чинних підходів і відстежити поступ у створенні доступного освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами. Застосування комплексної методології дало підстави не лише визначити загальні тенденції та виклики розвитку інклюзивної освіти, а й запропонувати практичні рекомендації щодо її вдосконалення з урахуванням регіональної специфіки, рівня професійної підготовки педагогів і ресурсного забезпечення [1, 5].

У джерелах сучасного міжнародного права (універсального, регіонального та двостороннього рівнів) сформувалася юридична основа для забезпечення реалізації права людини на освіту та його окремих аспектів (рівності, безоплатності, доступності). При цьому існують певні загально визнані стандарти права на освіту, закріплені в актах міжнародного права, спрямовані на ефективне врегулювання і забезпечення права на освіту. До таких міжнародних стандартів можливо віднести:

- доступність освіти;
- якість освіти;
- недискримінація в освіті;
- інклюзивність освіти;
- безкоштовність освіти на певних рівнях.

Міжнародні стандарти права на освіту закріплені в низці міжнародно-правових актів, які визначають основні принципи та зобов'язання держав щодо забезпечення доступу до якісної освіти [4]. Ось ключові міжнародно-правові документи:

1. Загальна декларація прав людини (1948 р.) – проголошує право кожного на освіту, яка має бути безкоштовною на початковому рівні.
2. Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (1966 р.) – гарантує право на освіту, доступність середньої та вищої освіти, а також поступове впровадження безкоштовної освіти.
3. Конвенція про права дитини (1989 р.) – зобов'язує держави забезпечувати доступ дітей до освіти та сприяти її якості.
4. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.) – забороняє будь-які форми дискримінації у сфері освіти та вимагає рівного доступу до навчальних закладів.
5. Європейська соціальна хартія (1961 р.) – встановлює право на освіту та професійну підготовку.
6. Хартія основних прав Європейського Союзу від 07 грудня 2000 року – передбачає право на освіту, а

також на доступ до професійної підготовки та підвищення кваліфікації.

7. Документи ЮНЕСКО – містять рекомендації щодо забезпечення рівного доступу до освіти, її якості та інклюзивності. Так, Загальна декларація прав людини 1948 року у статті 26 проголошує, що кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безплатною, хоча б початкова та загальна. Початкова освіта повинна бути обов'язковою. Технічна та професійна освіта повинна бути загальнодоступною, а вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного... батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх малолітніх дітей.

У проєкті нового Базового закону України «Про освіту» визначено ключові зміни в дошкільній, загальній середній, професійній, вищій освіті та освіті дорослих, при цьому підкреслюється рівність права на освіту для всіх здобувачів. Законодавчо гарантується створення відповідних умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами. Такі положення відповідають сучасним світовим тенденціям у сфері захисту прав осіб з ООП, зокрема права на навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища. Ці принципи закріплені й у ключових документах Організації Об'єднаних Націй, зокрема в Конвенції ООН про права дитини (1989 р.) та Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2009 р.), які ратифікувала Україна.

Незважаючи на відчутні позитивні трансформації в освітній галузі, питання забезпечення рівного доступу до якісної освіти та організації належної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти залишається складним і багатовимірним [6]. Це зумовлено низкою чинників, серед яких – недостатня практична готовність педагогів до реалізації інклюзивного навчання, збереження елементів медичної моделі розуміння інвалідності в нормативно-правовому полі, що історично орієнтувала систему на сегрегацію, а також обмежене усвідомлення механізмів організації підтримки на рівні класу, закладу освіти та територіальної громади. У багатьох випадках учителі потребують чітких алгоритмів командної взаємодії, розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР), а також методичного супроводу.

Соціальна інклюзія ґрунтується на принципах визнання гідності кожної особистості, поваги до різноманіття, прийняття індивідуальних відмінностей та переконанні, що кожна людина є цінною для суспільства. Принцип розвитку особистості передбачає створення умов для інтелектуального, творчого й соціального зростання, формування автономності та здатності ухвалювати рішення щодо власного життєвого шляху [5]. Принцип участі та причетності акцентує на активному залученні дітей до прийняття рішень, що стосуються їхнього навчання, а батьків – до вибору освітньої траєкторії та оцінювання якості освітніх послуг. Водночас важливим є розширення участі громадськості у формуванні освітньої політики на місцевому й національному рівнях.

Статистичні показники свідчать про поступове розширення інклюзивної практики. У 2024 році в Україні

функціонувало понад 29 тисяч інклюзивних класів. Станом на 1 січня 2025 року, за даними Міністерства освіти і науки України, 47 610 учнів з ООП навчалися за інклюзивною формою, що демонструє суттєве зростання порівняно з попередніми роками [2]. Така динаміка відображає не лише кількісне розширення мережі інклюзивних класів, а й поступову зміну суспільних установок щодо навчання дітей з ООП у загальноосвітньому середовищі. Водночас зберігаються й альтернативні форми здобуття освіти, що забезпечує варіативність освітніх маршрутів відповідно до індивідуальних потреб дитини.

Важливою складовою інфраструктури підтримки є інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ). Станом на 2025 рік в Україні діє понад 700 ІРЦ, з яких 674 продовжують функціонувати навіть в умовах воєнного стану. Вони здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, надають рекомендації щодо організації освітнього процесу та забезпечують супровід сімей. Паралельно зростає кількість асистентів учителів – понад 25 тисяч фахівців, однак їх територіальний розподіл залишається нерівномірним, що створює дисбаланс у доступі до підтримки.

Попри позитивні тенденції, система інклюзивної освіти стикається з низкою викликів. Серед них – регіональна нерівність, особливо помітна між міськими та сільськими громадами, де часто бракує матеріально-технічних ресурсів, спеціалізованого обладнання та профільних спеціалістів. Значною проблемою залишається недостатній рівень підготовки частини педагогів до роботи в умовах різнорівневого класу: не всі володіють методиками диференційованого навчання, адаптації програм чи використання допоміжних технологій.

Фінансові обмеження також уповільнюють модернізацію освітнього середовища, оновлення матеріальної бази, розвиток цифрових інструментів і забезпечення психологічного та тьюторського супроводу. Соціально-психологічні бар'єри – стереотипи, упередження, недостатня поінформованість – впливають на рівень прийняття інклюзії в громадах і потребують системної просвітницької роботи [6]. Додатковим чинником стала повномасштабна війна, яка спричинила переміщення сімей, руйнування інфраструктури, обмеження доступу до безпечних освітніх просторів та спеціалізованих послуг.

У цих умовах державна політика спрямована на стратегічне зміцнення інклюзивної системи. Міністерство освіти і науки України ініціювало розроблення Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти до 2030 року, що передбачає вдосконалення механізмів виявлення освітніх потреб, підвищення якості реалізації ІПР, розширення професійної підготовки педагогів та гармонізацію законодавства з європейськими стандартами. Значна увага приділяється цифровізації – створенню національної освітньої платформи з адаптованими ресурсами, інструментами моніторингу та обміну кращими практиками [3].

Стратегія також акцентує на кадровому та фінансовому забезпеченні, розвитку партнерства між державою, громадами та громадськими організаціями, а також інте-

грації рекомендацій ЄС і ЮНЕСКО щодо забезпечення рівності, недискримінації та доступності освіти.

Отже, інклюзивна освіта в Україні розвивається динамічно, але в умовах складних соціальних і безпекових викликів. Подальший поступ потребує системного підходу, спрямованого на подолання регіональних диспропорцій, підвищення професійної компетентності педагогів, стабільне фінансування, зміну суспільних установок та посилення міжвідомчої координації. Лише за умови узгодженої взаємодії державних структур, освітніх інституцій, місцевих громад і батьківської спільноти можливо забезпечити сталий розвиток інклюзивного освітнього середовища, що відповідатиме принципам соціальної справедливості та прав людини.

**Результати дослідження.** Проведений аналітичний огляд процесу впровадження інклюзивної освіти в Україні засвідчує вагомі результати у формуванні нормативно-правової бази та розбудові організаційних механізмів, що забезпечують доступ дітей з особливими освітніми потребами до закладів загальної середньої освіти. Протягом останніх років створено інституційні умови для функціонування інклюзивних класів, розширено мережу інклюзивно-ресурсних центрів, удосконалено процедури оцінювання та супроводу дітей з ООП. Разом із тим зберігаються системні труднощі, серед яких – нерівномірність розвитку інклюзивної інфраструктури в регіонах, дефіцит і територіальна диспропорція у розподілі кваліфікованих педагогів та асистентів учителів, обмежені фінансові ресурси, а також потреба в підвищенні рівня цифрової компетентності освітян і модернізації освітнього середовища відповідно до принципів універсального дизайну.

Перспективи розвитку інклюзивної освіти пов'язані з подальшим зростанням кількості учнів з ООП у закладах освіти, удосконаленням системи раннього виявлення освітніх потреб, розширенням мережі інклюзивно-ресурсних центрів і підвищенням якості їх діяльності. Очікується активніше впровадження цифрових освітніх сервісів, адаптованих онлайн-ресурсів і платформ дистанційної підтримки, що забезпечить

безперервність навчання в умовах соціальних і безпекових викликів. Важливим напрямом стане оновлення кадрової політики: розвиток програм підготовки та перепідготовки педагогів з інклюзивної компетентності, формування мультидисциплінарних команд супроводу, упровадження механізмів професійного наставництва. Водночас інтеграція до європейського освітнього простору передбачає гармонізацію законодавства з міжнародними стандартами, запровадження систем моніторингу якості інклюзивних послуг і забезпечення рівного доступу до освіти для всіх категорій здобувачів [5].

**Висновки.** На підставі здійсненого аналізу можна стверджувати, що сталий розвиток інклюзивної освіти можливий лише за умови комплексного підходу, який об'єднує нормативно-правові, організаційно-управлінські, фінансово-економічні та соціально-педагогічні складові. Важливу роль відіграє міжвідомча координація, партнерство між державними органами, громадами, закладами освіти та громадськими організаціями, а також активна участь батьківської спільноти. Реалізація таких умов створює передумови для переходу від етапу інституційного становлення інклюзії до її системного й повноцінного функціонування, у межах якого кожна дитина матиме реальні можливості для навчання, розвитку й самореалізації незалежно від індивідуальних особливостей.

Інклюзивну освіту доцільно розглядати не лише як прояв соціальної відповідальності держави, а як стратегічний ресурс формування людського капіталу України. Забезпечення доступності та високої якості освіти сприятиме розкриттю інтелектуального й творчого потенціалу молодого покоління, зміцненню соціальної згуртованості, зниженню ризиків маргіналізації та підвищенню конкурентоспроможності країни у глобальному освітньому й економічному просторі. Таким чином, інклюзія постає складовою національної стратегії розвитку, що має довгостроковий соціальний та економічний ефект і сприяє утвердженню принципів рівності, справедливості та людської гідності в суспільстві.

#### Література:

1. Гриньова Л.В. Інклюзивна освіта в Україні: концептуальні засади та практичні аспекти. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2018. 256 с.
2. Каверіна Г.В. Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики. Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики : тези доповідей XXIII Міжнародної науково-практичної конференції. Київ : Університет «Україна», 2023. С. 45–48. DOI: <https://doi.org/10.36994/978-966-388-696-2-2023-1>
3. Олійник Т. Модель інформаційно-технологічної підтримки інклюзивної освіти в Україні. *Brajets Journal*. 2023. Т. 1. № 1. С. 1–10. DOI: <https://brajets.com/brajets/article/view/1286>
4. Павленко О.В. Інклюзивна освіта: європейський досвід та українські реалії. Київ : Літера ЛТД, 2019. 224 с.
5. Савченко О.С. Інклюзивна освіта в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. Харків : Основа, 2017. 192 с.
6. Шевченко І.В. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Львів : Світ, 2016. 208 с.

#### References:

1. Hryniova, L.V. (2018). *Inklyuzivna osvita v Ukraini: kontseptualni zasady ta praktychni aspekty* [Inclusive education in Ukraine: Conceptual foundations and practical aspects]. Kyiv: Vydavnychiy dim "Kyievo-Mohylianska akademiia" [in Ukrainian].
2. Kaverina G.V. Inclusive educational environment: problems, prospects and best practices: abstracts of reports of the XXIII International Scientific and Practical Conference (Kyiv, November 29–30, 2023). In Part II. Part II. – Kyiv: University «Ukraine», 2023. – 464 p. DOI: <https://doi.org/10.36994/978-966-388-696-2-2023-1>

3. Oliinyk, T. (2023). Model informatsiino-tehnolohichnoi pidtrymky inkliuzyvnoi osvity v Ukraini [Model of information and technological support for inclusive education in Ukraine]. *Brajets Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 1–10. Available at: <https://brajets.com/brajets/article/view/1286> [in Ukrainian]. <https://brajets.com/brajets/article/view/1286>
4. Pavlenko, O.V. (2019). Inkliuzyvna osvita: yevropeyskyi dosvid ta ukraïnski realii [Inclusive education: European experience and Ukrainian realities]. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].
5. Savchenko, O.S. (2017). Inkliuzyvna osvita v Ukraini: stan, problemy ta perspektyvy rozvytku [Inclusive education in Ukraine: State, problems and development prospects]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
6. Shevchenko, I.V. (2016). Inkliuzyvna osvita: teoriia i praktyka [Inclusive education: Theory and practice]. Lviv: Svit [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026  
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026  
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Наукове видання

# INCLUSION AND DIVERSITY

*Науковий журнал*

**Випуск 7, 2026**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *М. Михальченко*

---

Дата розміщення онлайн – 12.05.2026 р.

Дата друку – 19.05.2026 р.

Формат 60x84/8. Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 9,99.

Замов. № 0526/387. 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](mailto:mailbox@helvetica.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.