



ЦЕНТР  
українсько-європейського  
наукового співробітництва

Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти  
«Кам'янець-Подільський державний інститут»  
Центр українсько-європейського наукового співробітництва

Всеукраїнське науково-педагогічне  
підвищення кваліфікації

**«ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ  
В СУЧАСНИХ УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ  
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»**

*23 січня – 5 березня 2023 року*



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2023

УДК 376:37.015.3(062.552)

I – 65

**Організаційний комітет:**

**Тріпак Мар'ян Миколайович** – кандидат економічних наук, доцент, заслужений працівник освіти України, ректор НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

**Палилюк Олександра Михайлівна** – кандидат історичних наук, в.о. завідувача кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

**Столяренко Ольга Борисівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

**Михальський Анатолій Володимирович** – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

**Федорчук Віктор Миколайович** – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут».

I – 65 **Інклюзивна освіта та навчання в сучасних умовах трансформацій: психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти** : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 23 січня – 5 березня 2023. – Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. – 180 с.

ISBN 978-617-554-116-6

У збірнику представлено матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації «Інклюзивна освіта та навчання в сучасних умовах трансформацій: психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти» (23 січня – 5 березня 2023 року).

**УДК 376:37.015.3(062.552)**

© Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2023

© Центр українсько-європейського наукового співробітництва, 2023

ISBN 978-617-554-116-6

## ЗМІСТ

Інклюзивна компетентність майбутніх педагогів як програмний результат фахової підготовки <b>Акімова О. М.</b> .....	7
Роль інтерактивних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами <b>Багно Ю. М.</b> .....	10
Робота з обдарованими підростаючими особами в умовах інклюзивного освітнього середовища <b>Бачинська М. В.</b> .....	13
Особливості навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (дитячий церебральний параліч) <b>Баштан С. О.</b> .....	17
Сучасні вектори формування навички «соціальна інклюзія» у соціальних працівників <b>Бортун К. О.</b> .....	21
Модель соціально-педагогічного супроводу дитини з інвалідністю у інклюзивному освітньому середовищі закладу освіти <b>Васильєва-Халатникова М. О.</b> .....	25
Комунікативно-функціональні парадигми у подоланні комунікативних бар'єрів в інклюзивному освітньому просторі <b>Волощук М. Б.</b> .....	28
Психологічний погляд на проблему співпраці фахівців інклюзивної освіти з батьками аутистичних дітей раннього віку <b>Герасименко С. В.</b> .....	32
Особливості міжособистісних відносин молодших школярів з особливими освітніми потребами з однолітками в умовах інклюзивної освіти <b>Голубенко Н. І.</b> .....	36
Умови ефективності корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами <b>Гордієнко Т. В.</b> .....	38
Корекційний вплив художньо-продуктивної діяльності на розвиток дошкільників з порушеннями зору <b>Гузь І. Б.</b> .....	41

Ресурсна кімната у навчальних закладах. Інклюзія <b>Гумен О. В.</b> .....	45
Психологічна корекція аутичних дітей в умовах інклюзивного навчання <b>Дерюгіна Г. Ю.</b> .....	47
Візуальна та аудіальна інклюзивна практика у виш-викладанні філософії <b>Діденко Л. В.</b> .....	50
Навчання дітей із синдромом Дауна: архітектурні рішення в умовах реалізації концепції інклюзивного дизайну <b>Емам'янфар Алі</b> .....	55
Інклюзивна освіта <b>Іскра М. О.</b> .....	57
Організація занять музики для дітей з особливими освітніми потребами <b>Калінкіна Н. В.</b> .....	59
Кроки до комфортної освіти. Із досвіду організації інклюзивної форми навчання у закладі загальної середньої освіти <b>Карпенко В. М.</b> .....	61
Формування моделі «позитивного ставлення» до дітей з особливими освітніми потребами, інклюзивних цінностей у майбутніх фахівців фізичної культури <b>Коваль Л. М.</b> .....	64
Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи <b>Колишкін О. В.</b> .....	68
Студентство в контексті розвитку інклюзивної компетентності в межах спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» <b>Кудлай В. О.</b> .....	72
Практичний аспект профорієнтаційної роботи з дошкільниками в інклюзивних закладах освіти <b>Кузнецова Т. Г.</b> .....	74
Принципи комплексного психолого-педагогічного супроводу аутичних дітей в умовах інклюзивного навчання <b>Лізогубова О. В.</b> .....	78

Інклюзивна освіта в закладах позашкільної освіти та зв'язок з підготовкою педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі у системі закладів вищої освіти <b>Літовченко О. А.</b> .....	<b>81</b>
Італійське вокальне мистецтво XIX століття <b>Мальцева О. В.</b> .....	<b>85</b>
Реалії сучасного інклюзивного навчання в українських закладах освіти <b>Новікова Т. В.</b> .....	<b>88</b>
Життєстійкість як чинник формування стресостійкості студентів з інвалідністю <b>Овчаренко О. Ю.</b> .....	<b>93</b>
Толерантність як умова розвитку інклюзивного освітнього середовища <b>Остряк Т. С.</b> .....	<b>97</b>
Особливості організації корекційної роботи з розвитку комунікативної функції аутичних дітей молодшого шкільного віку <b>Палагута І. В.</b> .....	<b>99</b>
Інклюзія: теорія та реалії <b>Пантелєва С. О.</b> .....	<b>102</b>
Особливості психологічної готовності фахівців інклюзивної освіти до роботи з аутичними дітьми <b>Перепелиця Т. С.</b> .....	<b>106</b>
Інклюзія в українських закладах вищої освіти: виклики сьогодення <b>Петрова І. О.</b> .....	<b>109</b>
Універсальний дизайн інклюзивного освітнього середовища <b>Поджинська О. О.</b> .....	<b>113</b>
Організація корекційно-розвивальної роботи з учнями з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивного навчання <b>Проскурняк О. І.</b> .....	<b>117</b>
Проект інформатизації інклюзивної педагогіки вищої освіти КНЕУ <b>Ріппа С. П.</b> .....	<b>120</b>
Із досвіду організації інклюзивного навчання в Житомирському професійному ліцеї Житомирської обласної ради <b>Сахневич І. Д.</b> .....	<b>125</b>

Особливості інклюзивної освіти в Україні та перспективи її розвитку <b>Сергійчук О. М.</b> .....	130
Вивчення аспектів доступності електронних підручників для здобувачів освіти із порушеннями зору <b>Серпутько Г. П.</b> .....	133
Психологічна компетентність педагога як передумова організації ефективного інклюзивного навчання <b>Сидоренко Ю. В.</b> .....	137
Розвиток мовленнєвої активності у дітей з аутизмом старшого дошкільного віку <b>Сизоненко О. Л.</b> .....	141
Організація освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в НУШ <b>Скоромна М. В.</b> .....	145
Адаптивні інформаційно-комунікативні технології в інклюзивній освіті <b>Степаненко В. І.</b> .....	149
Проблематика інклюзивного навчання в умовах війни <b>Степанчук Н. Ю.</b> .....	151
Творче самовираження вокаліста засобом джазового скету <b>Темченко І. А.</b> .....	155
Організація психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах середньої освіти <b>Толкова Т. М.</b> .....	159
Роль сім'ї в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в соціокультурне середовище <b>Фіголь Н. А.</b> .....	163
Актуальність питань інклюзії в дизайн-освіті <b>Шапаренко О. М.</b> .....	167
Фізична терапія викладачів фізичного виховання педагогічних закладів вищої освіти під час карантину <b>Школа О. М., Сичов Д. В.</b> .....	171
Щодо питання навчання дітей з особливими освітніми потребами у Новій українській школі <b>Шпаляренко Ю. А.</b> .....	175

## **ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ПРОГРАМНИЙ РЕЗУЛЬТАТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Акімова О. М.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, психології,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна*

Узагальнюючи практику впровадження інклюзивної форми навчання в Європі та Україні можна зазначити, що нагальною задачею і місією професійної освіти виступає формування інклюзивної компетентності вчителів як складового елементу фахового становлення. Погоджуємось із позицією Н. Фіголь, що ефективне проектування інклюзивного освітнього простору не може бути якісним без відповідного ступеня сформованої фахової інклюзивної компетентності педагогів [4]. Виходячи з вище зазначеного, виникає необхідність схарактеризувати зміст, складники, місце інклюзивної компетентності в системі програмних результатів підготовки майбутніх педагогів.

Узагальнюючи розвідки щодо змісту, форм, умов впровадження інклюзивної форми навчання презентовані в дослідженнях Ю. Бойчука, О. Бородіна, О. Микитюка можна зазначити, що проблема формування інклюзивної компетентності представлена в працях [1]:

– В. Засенко, А. Колупаєвої, Т. Сак, В. Синьова, П. Таланчука, Ю. Найди, які схарактеризували філософське підґрунтя та концептуальні аспекти інклюзивної форми навчання;

– І. Гудим, Л. Прохоренко, Г. Сілін, О. Чеботарьова, в дослідженнях авторів презентовані основні проблеми у ході впровадження інклюзивної форми навчання;

– Л. Даниленко, Е. Данілавичюте, З. Ленів, Л. Савчук, О. Таранченко, схарактеризували едукативні інструменти та ресурси викладання в закладах з інклюзивною формою навчання;

– Дж. Дешпелер, Т. Лорман, Д. Харві, Д. Чарлтон розкрили зміст, форми і методи навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Науково-методичні засади фахової підготовки майбутніх педагогів представлені в дослідженнях: В. Євдокимова, І. Зязюна, В. Кремня, В. Лозової, Г. Пономарьової, Л. Хомич та інших.

Незважаючи на вагомість досліджень, основні аспекти процесу формування інклюзивної компетентності в системі програмних результатів підготовки майбутніх педагогів залишаються недостатньо вивченим.

Аналіз наукових підходів щодо покращання фахової підготовки майбутніх педагогів, а на нашу думку і формування інклюзивної компетентності, представлені дослідницею З.Шевців через низку суперечностей в освітньому процесі у закладах вищої освіти, які відбуваються між особистим запитом на здобуття практичного досвіду у власній педагогічній діяльності майбутніх педагогів, в умовах реалізації інклюзивної форми навчання, та фаховою підготовкою здобувачів вищої освіти до роботи в закладах з інклюзивною формою навчання [5].

Основою фахової підготовки педагога, з точки зору дослідниці О.Савченко виступає зміст, котрий має обов'язково носити випереджувальний характер [3]. Ураховуючи вище зазначену тезу дослідниці, програмні результати фахової педагогічної підготовки мають передбачати площину для розвитку з урахуванням змін, які відбуваються у суспільстві, мінливості умов, впроваджуючи принципи цілісності, системності, поступовості, інтегративності у ході формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

Аналізуючи Стандарти вищої освіти України галузі знань 01 Освіта/Педагогіка бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти, до яких відносяться спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки, 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), 016 Спеціальна освіта, 017 Фізична культура і спорт можна зазначити, що в програмних результатах прямо чи опосередковано включені аспекти, які містять загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, уміння, способи діяльності, мають фахову спрямованість, в прямій чи опосередкованій формі містять характер інклюзивної компетентності.

Наприклад, в спеціальності 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня передбачено результат ПР-03, який передбачає формування розуміння природи і знань вікових особливостей дітей з різними рівнями розвитку, особливості розвитку обдарованих дітей, індивідуальних відмінностей дітей з особливими освітніми потребами. Стандартом вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня схарактеризовано ПР-14, який зазначає про формування компетентності забезпечувати індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей. Натомість, в узагальненій формі про інклюзивну компетентність зазначається



в програмних результатах 10, 13, 15, котрі передбачають організацію освітнього процесу з дотриманням принципів універсального дизайну, опанування прийомами диференційованого оцінювання дітей з особливими освітніми потребами, попередження і протидію булінгу та різних проявів насильства чи будь-якої з форм дискримінації між всіма учасниками освітнього процесу. В Стандарті вищої освіти України другого (магістерського) рівня, спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки в прямій формі не виокремлюється інклюзивна компетентність, натомість, на нашу думку РН5, РН7, котрі передбачають формування вмінь створювати відкрите освітньо-наукове середовище, сприятливе для здобувачів освіти та спрямоване на забезпечення результатів навчання та організація освітнього процесу із використанням студентоцентрованого, компетентнісного, контекстного підходів та сучасних досягнень освітніх, педагогічних наук, може опосередковано включати аспекти інклюзії [2].

Аналіз зорієнтованості в програмних результатах процесу формування інклюзивної компетентності передбачає формування майбутнього педагога як цілісної розвиненої особистості, котра характеризується сукупністю сформованих провідних індивідуальних якостей, які продукують суб'єкта фахової діяльності, визначають унікальну культуру, стиль професійної поведінки, характер взаємодії у ході професійної діяльності [6].

Таким чином, формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів як програмний результат фахової підготовки характеризується створення умов у закладах вищої освіти для опанування технологіями, інструментами та ресурсами для сприйняття дидактичного матеріалу, засвоєння психолого-педагогічних знань інклюзивного змісту, формування життєвої та професійної позиції, які визначають ціннісні фахові орієнтації в майбутній педагогічній практиці, тип та стиль поведінки, пов'язаний з професійною діяльністю у площині інклюзивної освіти.

### **Література:**

1. Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Микитюк О.М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. 117 с.

2. Затверджені стандарти вищої освіти. Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка. URI: <https://cutt.ly/p9YtywC> (дата звернення 28.01.2023).

3. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.

4. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога : теоретичний аспект. URI: <https://cutt.ly/H9ngSR9> (дата звернення 28.01.2023).

5. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загально-освітнього навчального закладу : монографія. К. : «Центр учбової літератури», 2017. 384 с.

6. French N. K., Chopra R. V. Teachers as Executives. Theory Into Practice. 2006. V. 45. № 3. P. 135–145.

## **РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Багно Ю. М.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі  
м. Переяслав, Київська область, Україна*

Досвід організації освітнього процесу з використання інтерактивних технологій у навчанні дітей з особливими потребами є актуальним і перспективним, тому що сучасна освіта вимагає від школи, а значить і від учителя, зберегти психічне та фізичне здоров'я дітей. Підтримавши їх ініціативність, самостійність, зберегти ту оптимістичну самооцінку, з якою дитина приходить до школи, сформувати у неї навички співпраці, спілкування, навчити робити самостійний вибір.

Використання інтерактивних технологій в навчанні дітей з особливими потребами дозволяє значною мірою забезпечити індивідуальну допомогу кожному, хто її потребує, як з боку вчителя, так і учнів. Зокрема, буде сприяти засвоєнню норм та способів дії в групі не лише під безпосереднім керівництвом та контролем зі сторони вчителя, батьків.

Освітня практика підтверджує незаперечні переваги використання інтерактивних технологій в освітньому процесі:

- зростає індивідуальна інтелектуальна активність;
- удосконалюється якість міжособистісних відносин, зокрема діти вчаться долати комунікативні бар'єри в спілкуванні (скутість, невпевненість), створюється ситуація успіху;
- спонукає до самоосвіти і саморозвитку особистості;
- ігрові форми навчання породжують величезний інтерес у дітей;
- забезпечує розвиток образного мислення, який є більш природним і зрозумілим молодшим школярам;
- стимулює пізнавальну активність дітей;

- надає можливість індивідуалізації навчання;
- дозволяє моделювати життєві ситуації, які не можна побачити у повсякденному житті.

Освітній процес інклюзивного навчання, в основі якого лежать інтерактивні технології, організований таким чином, що практично всі діти виявляються залученими до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти та рефлектувати з приводу того, що вони знають та думають. У процесі освоєння навчального матеріалу молодші школярі здійснюють спільну діяльність, це означає, що кожен вносить у роботу свій внесок, відбувається обмін досвідом, знаннями та вміннями. Причому це відбувається у доброзичливій обстановці та при взаємній підтримці один одного.

Одна з цілей інтерактивного навчання полягає у створенні комфортних умов навчання, таких, при яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним та ефективним весь процес навчання. Все перераховане дає право на твердження, що інтерактивні технології сприяють цілеспрямованому вихованню, розвитку, впливу і повинні бути покладені в основу педагогічного процесу сучасності з урахуванням певних умов їх впровадження.

Планування занять має бути націлене на створення передумов для реалізації наступних методологічних принципів організації навчального процесу:

- підтримка всіма учнями безперервного візуального контакту між собою;
- творче використання необхідних засобів навчання, в тому числі: презентацій, таблиць, слайдів, фільмів, роликів, з допомогою яких ілюструється навчальний матеріал;
- позитивно налаштована підтримка вчителя, організація активної групової взаємодії, зняття напруженості у взаємовідносинах між учасниками;
- уміла організація дискусії, моделювання непередбачених труднощів, а також аналіз успішності засвоєння основних положень навчальної програми дітьми з особливими освітніми потребами.

Результативне використання інтерактивних методів та прийомів зумовлює необхідність враховувати загальнодидактичні принципи і правила:

- вибір методів залежить від особливостей учнів з особливими освітніми потребами та зони найбільш розвитку дитини, в якій вона має значні успіхи (індивідуалізація і диференціація навчання);
- інтерактивні вправи та прийоми мають формувати соціальну компетентність, вміння з метою їх подальшого використання

у самостійній житті в нових незнайомих ситуаціях (суспільна зумовленість навчання);

- врахування темпу засвоєння навчального матеріалу дітьми з особливими освітніми потребами та її здатностей вирішувати освітні завдання (свідомість навчання).

Саме тому, погоджуємось з поглядами О. Пометун, що досягненню поставлених освітніх цілей і завдань сприяє ефективно застосування інтерактивних технологій, й безумовно :

- створення сприятливої, позитивної психологічної атмосфери в класі під час уроку;

- оптимальне облаштування навчального простору, зокрема спеціальні способи розташування меблів, наявність у класі різноманітних матеріалів: текстів, словників, просто чистого паперу й маркерів тощо;

- запровадження в класі спеціальних правил, норм спільної праці, які є загальнообов'язковими для всіх;

- створення на уроці ситуації успіху для кожного молодшого школяра [1, с. 12].

Використання засобів інтерактивних технологій дозволяє посилити мотивацію навчання завдяки не тільки новизні роботи в умовах інтерактивної взаємодії, яка сама по собі нерідко сприяє підвищенню інтересу до навчання, а й заохочуючи правильні рішення, не вдаючись при цьому до моралі та осуду.

Отже, творчо організована освітня діяльність має велике значення для успішного вирішення навчальних завдань та підвищення рівня розвитку міжособистісних взаємин учнів початкової школи, зокрема й з дітьми з особливими освітніми потребами. Системне використання інтерактивного навчання в педагогічному процесі, з урахуванням вікових та психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, оптимальний підбір методів, засобів і способів навчання та творчих завдань, створюють комфортні психолого-педагогічних умови становлення та гармонійного розвитку успішної підростаючої особистості.

### **Література:**

1. Пометун О. І. Інтерактивні методики та система навчання. Київ : Шкільний світ, 2007. 112 с.

## **РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ПІДРОСТАЮЧИМИ ОСОБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

**Бачинська М. В.**

*кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри цифрових, освітніх  
та соціально-економічних технологій  
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти  
«Кам'янець-Подільський державний інститут»  
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна*

Проблема обдарованості на даний період є досить актуальною, особливо якщо вона стосується осіб з обмеженими можливостями. Це своєю мірою пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Крім того, на основі соціально-психологічної та юридичної практики одним з важливих питань є соціальний захист обдарованих осіб за допомогою створення сприятливих умов для їх розвитку. При цьому раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих і талановитих підростаючих є одним із головних завдань удосконалення системи освіти.

Питаннями вивчення обдарованості протягом останніх десятиліть цікавились різні вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші. Вони присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення осіб з особливими освітніми потребами до навчання в закладах загальної середньої та вищої освіти, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Проте буває, що недостатній рівень психологічної підготовки педагогів та їх компетентності щодо вибору ефективних технологій для роботи з дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до неадекватної оцінки їх особистісних якостей і всієї їхньої діяльності. Адже обдаровані особи, зокрема з обмеженими можливостями, є найбільш чутливі до оцінки їхньої діяльності, поведінки і мислення, більш сприйнятливі до сенсорних стимулів і краще розуміють відносини і зв'язки, потребують допомоги дорослих, відчують потреби в особливій увазі і керівництві. Це й зумовило вибір теми нашого наукового дослідження. Метою якого є дослідження перспективних технологій для роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивної освіти.

Акцентуємо увагу на тому, що в сучасних умовах виникає проблема особистісної самореалізації і професійного самовизначення обдарованих дітей в нових соціально-економічних умовах, і в зв'язку з

цим варто виявляти і сприяти розвитку природних завдатків дітей на кожному з рівнів освітньо-виховного процесу, а також надавати адресну підтримку кожній талановитій дитині.

Слід зазначити, що для ефективної взаємодії в інклюзивному середовищі навчального закладу та сім'ї робота з обдарованою дитиною з особливими освітніми потребами має спрямовуватися на досягнення головної мети – забезпечити сприятливі умови для розвитку її творчих здібностей, обдарувань, самореалізації та самоствердження. Але потрібно слідкувати, щоб допомога та підтримка з боку фахівців та батьків не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від неї [1].

Досліджено, що в межах соціальної роботи з обдарованими дітьми в інклюзивному середовищі перспективними для використання є наступні технології [5]:

1. Координаційні технології. Здійснюється організація роботи із створення і керівництва діяльністю експериментальних майданчиків для роботи з обдарованими дітьми, організація і проведення масових заходів, науково-практичних конференцій. Забезпечується вдосконалення нормативно-правової бази, Надається інформація щодо правової бази для роботи з обдарованими дітьми. Забезпечується координація діяльності з реалізації цільових програм в роботі з обдарованими дітьми та молоддю.

2. Інформаційні технології. Забезпечується формування інформаційних баз даних про талановитих і обдарованих дітей шкільного віку, банків методичних матеріалів для роботи з обдарованими дітьми. Запроваджується консультативна підтримка, що передбачає інформування батьків і педагогів з питань, пов'язаних з виявленням, розвитком і підтримкою обдарованих дітей. Залучається увага громадськості, засобів масової інформації: публікації в періодиці, позначення проблем обдарованих дітей на відкритих конференціях, семінарах, використання мережі Інтернет для поширення інформації про специфіку навчання обдарованих дітей, методики, особливості психології і т.д.; створення мережових співтовариств користувачів Інтернету, що займаються обдарованістю.

3. Діагностичні технології. Створюються науково-дослідні школи з різних навчальних дисциплін, інтелектуальні клуби для молодшого, середнього і старшого шкільного віку, запроваджуються інші форми позашкільної організації освітньої діяльності, проводяться олімпіади, конкурси, фестивалі. Організуються профільні табори, творчі зміни, навчально-тренувальні збори, науково-дослідні заходи в літніх таборах.

4. Розвиваючі технології: створення навчального середовища, школи для обдарованих дітей. Здійснюється створення, розвиток і підтримка

освітніх установ, що забезпечують цілеспрямовану роботу з обдарованими дітьми: створюються очно-заочні школи, організуються ліцейські класи (спрямованість освітнього процесу не тільки на засвоєння знань, а й на розвиток здібностей мислення, засвоєння універсальних способів отримання знань, оволодіння способами наукового дослідження, усвідомлення учнем своєї індивідуальності, розуміння ним загальнолюдських культурних цінностей); забезпечується залучення вищих навчальних закладів у систематичну роботу з обдарованими дітьми (заходи з професійної орієнтації учнів).

Психологічний супровід обдарованих дітей передбачає: раннє виявлення обдарованих дітей; забезпечення психічного та психологічного здоров'я обдарованих дітей, що навчаються за спеціальними програмами; створення системи психологічного супроводу педагогічного та навчального процесів; впровадження системи відстеження розвитку дитячих здібностей, закономірностей їх динаміки, побудови набору можливих індивідуальних траєкторій розвитку; надання своєчасної психологічної підтримки батькам обдарованих дітей.

Варто зазначити, що однією з соціально-педагогічних умов, яка передбачає формування в обдарованих дітей з особливими освітніми потребами навиків соціалізації, є взаємодія сім'ї та школи. Саме узгодженість дій освітніх інститутів та сім'ї є тою основою, що сприяє успішній адаптації обдарованих «особливих дітей» до соціального середовища, і розглядаються нами як основа, що забезпечує ефективність реалізації соціально-педагогічних технологій роботи з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами. Неодмінною умовою взаємодії сім'ї і школи в роботі з обдарованими дітьми з інвалідністю є врахування педагогами і батьками фізичних, вікових, психологічних та індивідуальних особливостей обдарованих учнів. Адже будь-який вплив на особистість, як стверджує Г. Сорока, здійснюється через її індивідуальні особливості, темперамент, своєрідність характеру, здібності, інтереси, нахили, що дозволяє вибирати найбільш ефективні шляхи взаємодії особистості з навколишнім світом [4].

Нами було досліджено, що також до складових технологій розвитку обдарованих учнів у складі змішаного учнівського колективу також варто віднести такі:

- 1) На початку вивчення теми задля ознайомлення педагогічного працівника з навчальними потребами обдарованих дітей їм надається змога спробувати розв'язати декілька найскладніших вправ, перш ніж виконувати решту завдання. Якщо діти з ними успішно впораються, то здобувають рівень «А», після чого їм дозволяється використати час, що залишився, для заняття тим видом діяльності, який є, на їхню думку, цікавіший і потрібніший, звісно, під контролем учителя.

Цей метод можна використовувати на різних уроках: математиці, мові, читанні, метою яких є закріплення умінь і навичок на практиці під час вивчення якогось правила, поняття.

2) Ущільнення навчальної програми, адже обдаровані діти швидше засвоюють програмовий матеріал, ніж їх ровесники, тому в них часто залишається багато вільного часу. Тому учням пропонується «відкупувати» шкільний час, який вчителі планують для вивчення нового матеріалу. Перед тим, як розпочати ущільнення, потрібно визначити здібності, які мають певні учні, і довіряти досягненням, які вони здобули, самостійно навчаючись. Потім треба вирішити, як використовувати «вільний час», щоб це не стало тягарем для обдарованих дітей, для їхніх однокласників чи вчителя. Програма може бути ущільнена в тих її частинах, де учні мають міцні знання, уміння та навички [3].

Зауважимо, ефективність роботи щодо розвитку творчого потенціалу у школярів в інклюзивному закладі передбачає також створення емоційної, доброзичливої атмосфери в процесі виконання учнями творчих завдань; організацію діяльності учнів з розв'язання пошукових завдань з опорою на їхні інтереси, потреби, потенційні можливості, здібності; пробудження в кожного з них дослідницької активності, поглиблення інтересу до творчої діяльності, спонукання до успішних дій та досягнення поставленої навчальної мети [6].

Отже, виходячи із вищенаведеного матеріалу хочемо узагальнити тим, що процес взаємодії сім'ї і закладів освіти в роботі з обдарованими особами з особливими потребами в інклюзивному середовищі є ефективним за таких соціально-педагогічних умов як системного, послідовного процесу взаємодії сім'ї та інклюзивного освітнього закладу; забезпечення партнерських стосунків в процесі взаємодії; педагогічної компетентності; формування мотивації до взаємодії; застосування інноваційних форм та інтерактивних методів взаємодії у позакласній роботі; визначення добровільності та особистісно-мотиваційного характеру включення батьків, педагогів та соціального оточення до їх взаємодії. Важливим аспектом є те, що знання фізіологічних, психологічних та індивідуальних особливостей обдарованої дитини з особливими освітніми потребами сприяє визначенню конкретних виховних завдань, вдалій побудові процесу взаємодії, де б дитина могла виявити свої можливості, здібності, творчий потенціал, набути почуття власної гідності та значимості, самовизначитись, а також самореалізуватись у суспільстві.

### **Література:**

1. Марченко О. Інноваційні технології як засіб розвитку обдарованих дітей. URL: <https://s-marchenko.blogspot.com/2016/10/blog-post.html>.



2. Особливості роботи з обдарованими дітьми в позашкільному навчальному закладі. *Збірник «Грані науково-технічної творчості Запорізької області»*. № 1. 2017. URL: [http://www.grani.in.ua/wp-content/uploads/2018/10/visnik1\\_2017.pdf](http://www.grani.in.ua/wp-content/uploads/2018/10/visnik1_2017.pdf).

3. Рензулли Дж., Рис О. Модель обогощаючого школьного обучения. Основные концепции одаренности и творчества / под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва, 1997.

4. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології : навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. Харків, 2002. 128 с.

5. Технології соціальної роботи з обдарованими дітьми та молоддю. URL: [https://pidru4niki.com/73055/sotsiologiya/tehnologiyi\\_sotsialnoyi\\_roboti\\_obdarovanimi\\_ditmi\\_moloddyu](https://pidru4niki.com/73055/sotsiologiya/tehnologiyi_sotsialnoyi_roboti_obdarovanimi_ditmi_moloddyu).

6. Технології соціальної роботи : Навчальний посібник з грифом МОН України / Агарков О.А., Арабаджиев Д.Ю., Єрохіна Т.В., Кузьмін В.В., Мещан І.В., Попович В.М.. Запоріжжя : видавничий комплекс АТ «Мотор-Січ», 2015. 487 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ (ДИТЯЧИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ ПАРАЛІЧ)**

**Баштан С. О.**

*кандидат біологічних наук, доцент*

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

*м. Одеса, Україна*

В інклюзивних класах навчаються діти з «особливими освітніми потребами» – це термін визначено у міжнародних правових документах. До даної категорії відносяться учнів, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми.

Найбільшою групою є діти з особливостями психофізичного розвитку. Статистичні данні свідчать, що учні з захворюванням опорно-рухового апарату складають більшу часту школярів в інклюзивних класах.

Дитячий церебральний параліч – непрогресивне захворювання головного мозку, яке вражає ті його ділянки, які відповідають за рухливість і положення тіла, виникає на ранніх етапах розвитку головного мозку [1, с. 295]. Розрізняють кілька форм дитячого церебрального паралічу: спастична диплегія, подвійна геміплегія

(тетрапарез), атонічно-астатичний синдром (парези), гіперкінетична форма [Дураков, 1, с. 296].

Внаслідок захворювання виникає ураження рухових зон і рухових шляхів головного мозку. При ДЦП відбувається нестача або відсутність контролю з боку нервової системи за функціями м'язів.

Основна особливість при ДЦП – існування рухових порушень від народження та їх тісний зв'язок із сенсорними порушеннями. Всі рухові розлади становлять порушення в моториці, що завжди спричиняє супутні порушення.

Особливості навчання дітей із ДЦП обумовлені головною відмінністю цих дітей від інших груп дітей із порушеннями у розвитку. Особливістю цих дітей є рухові порушення та їх тісний зв'язок із сенсорними порушеннями, що по-різному проявляються при різних формах ДЦП. Інтелектуальний розвиток має свої особливості та методи корекції.

У більшості дітей із церебральним паралічем може бути порушений інтелектуальний розвиток і знижена здатність до навчання, та визначають затримку психічного розвитку та олігофренію.

Майже всі діти з ДЦП відрізняються підвищеною стомлюваністю. При цілеспрямованих діях, які потребують участі розумових процесів, вони стають млявими швидше, ніж їхні здорові однолітки, їм важко зосередитися на завданні. Вони можуть відмовитись виконувати завдання, якщо їм не вдається з ним впоратися, і повністю втратити інтерес до нього. У деяких дітей при стомленні може виникнути занепокоєння. При цьому дитина жестикулює, у неї посилюються гіперкінези, може бути слинотеча [2, с. 10].

В інклюзивних класах айбіль часто навчаються діти зі спастичною та гіперкінетичною формами.

Діти зі спастичною формою дитячого церебрального паралічу вербальне мислення розвивається досить задовільно, а наочно-образное мислення недостатньо виражено. Додатково порушуються просторові та тимчасові уявлення. Діти з цією формою ДЦП здатні до абстрагування та узагальнення. Вони можуть виділяти сюжетну лінію в оповіданні, складати правильно послідовні картинки, проте наочно-дієве мислення порушено. Через це вони важко малюють, погано орієнтуються в просторі [2, с. 98].

Завдання, які потребують просторових уявлень, досить важкі для дітей з спастичною диплегією при ДЦП. Діти не можуть правильно скопіювати предмет, його форму, їм важко з'єднати крапки на аркуші паперу або перемалювати напрямки стрілок. Іноді вони зображують їх у дзеркальному зображенні. Дітям досить важко засвоїти правильну схему тіла.

Через порушення функцій лобових відділів мозку діти погано планують свої дії і під час різних завдань. Всі ці порушення інтелектуальної діяльності характерні для затримки психічного розвитку дітей із спастичною диплегією як однією з форм дитячого церебрального паралічу [2, с. 78].

При гіперкінетичній формі ДЦП спостерігаються порушення інтелекту різного ступеня виразності. У цих дітей провідними порушеннями є мовні та слухомовні розлади. Діти з гіперкінетичною формою ДЦП мають затримку психічного розвитку, яка характеризується порушенням та нерівномірністю розвитку деяких психічних функцій. Мова та вербальне мислення цих дітей розвинені недостатньо через дизартрію; бувають додатково ускладнені приглухуватістю. [2, с. 64].

Оцінюючи розумовий розвиток учнів з гіперкінетичною формою ДЦП треба відзначити, що в даній категорії можуть виникнути певні проблеми, такі діти мають складні дефекти слуху, що зумовлює вторинну затримку психічного розвитку [4, с. 45]. Критерієм, яким можна припускати в дітей відносно збережений інтелект, вважатимуться наявність досить диференційованих емоцій. Свої бажання вони виявляють криком, наслідують інших людей, стежать за мімікою оточуючих, їм доступне розуміння простих інструкцій.

За недостатнього вербального мислення наочно-образне розвинене задовільно. Учні успішно справляються із завданнями за наочними інструкціями, а за відповіді питання чи з'ясуванні розказаного тексту відчують значні труднощі.

Завдання просторово орієнтацію, тобто. конструювання, малювання, дітьми виконуються нормально навіть за наявності у них насильницьких рухів.

Корекційно-педагогічна робота має враховувати порушення кінестезії. Просторове сприйняття у дітей із ДЦП розвивається із затримками внаслідок того, що у них порушена маніпулятивна діяльність, є порушення мови та рухові розлади. Корекційна робота проводиться поетапно [3, с. 115].

У процесі навчання дітей необхідно постійно включати в заняття вправи з опорою на візуальний дотик аналізатор.

Багато дітей не знають значень тих чи інших слів або замінюють значення одного слова інше, яке може збігатися з ним за значенням. Діти розуміють значень багатозначних слів. Через недостатність соціальних контактів уявлення про предмети та явища навколишнього середовища у дітей з ДЦП неповні, а іноді й неправильні. Для розвитку словника необхідно проводити корекційну роботу щодо вдосконалення сприйняття та якихось уявлень з їх словесним позначенням та поясненням [6, с. 45].

Навчання дітей у процесі ігрової діяльності допомагає розвивати в них пізнавальну діяльність та готувати їх до навчання у школі.

За наявності у дітей з ДЦП множинних дефектів, у тому числі рухових, мовленнєвих, інтелектуальних і так далі, вони послаблюють бажання до будь-якого виду діяльності. При цьому вони нерідко втрачають інтерес до навчання чи гри, стають безініціативними та невпевненими в собі [5, с. 125].

Тому важливим та необхідним моментом при корекційній роботі є формування у таких дітей бажання до діяльності та розвиток при цьому пізнавальних інтересів. На заняттях необхідно добиватися того, щоб дитина отримувала від завдань та вправ задоволення та задоволення. Батькам та педагогам потрібно частіше заохочувати дитину і таким чином розвивати у неї впевненість у своїх силах. Необхідно також у міру можливості залучати дитину до виконання якихось нескладних доручень та участі у суспільно корисній праці разом з іншими дітьми [5, с. 267].

При організації інклюзивного навчання учні з ДЦП мають швидко інтелектуальну, фізичну стомлюваність та відчувають швидко збудження нервової системи, тому необхідно дотримуватися режиму дня та зміну видів навчальної діяльності.

Під час організації навчального процесу необхідно враховувати наступні психофізіологічні особливості [4, с. 153]:

1. Психологічна виснаженість учнів з ДЦП призводить до інтелектуального напруження та неспроможності тривалий час виконувати завдання. Дана категорія учнів страждає емоційно-вольова сфера та властива невпевненість у собі, в результаті дитина стає замкненою, вразливою та відгороджується від світу, що негативно позначається на учбовому процесі;

2. Проблеми з мовленням призводять до обмеження засвоєння знань та проблеми у спілкуванні;

3. Учня з ДЦП притаманний психічний інфантилізм в наслідок цього розвивається егоцентризм, залежність від оточення, розвиваються неврози, оточуюче довкілля в учнів викликає тривогу. Характерними рисами нервової системи є: нерішучість, стомлюваність, швидка зміна настрою, пасивність.

Таким чином, можна стверджувати, що у дітей з ДЦП провідним порушенням є недорозвиток, порушення або втрата рухових функцій, що супроводжується частіше всього затримкою психічного або розумового розвитку. Тому для учнів з ДЦП при організації інклюзивного навчання потрібно добирати програму навчання з урахуванням декілька відхилень у психофізичному розвитку, що ускладнює процес складання індивідуальної програми розвитку.

### **Література:**

1. Афузова Г.В., Сторожук Д.С. Особливості формування особистості у дітей з ДЦП. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та психологія. Серія 19.* : Збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. № 22. С. 294–296.
2. Бабенкова Р.Д. Учебно-воспитательная работа в школах-интернатах для детей с церебральными параличами : Книга для учителя. М., 1986. 112 с.
3. Даниелс Елен Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів : Надія, 2000. 256 с.
4. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Наук. світ, 2010. 196 с.
5. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.
6. Туріщева Л. В. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 111 с.

## **СУЧАСНІ ВЕКТОРИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ «СОЦІАЛЬНА ІНКЛЮЗІЯ» У СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**Бортун К. О.**

*кандидат філологічних наук,*

*декан факультету психології та соціальних технологій*

*Приватний вищий навчальний заклад «Європейський університет»*

*м. Київ, Україна*

Однією із ключових умов забезпечення достатнього рівня добробуту населення та якості їх життя є інклюзія. Вона описує процес забезпечення рівних можливостей та прав для всіх членів суспільства, враховуючи тих, хто стикається з обмеженнями, такими як особи з інвалідністю, етнічні меншини, жінки, люди з низьким рівнем доходів та інші. Узагальнюючи, соціальна інклюзія є важливою темою для багатьох вчених з різних галузей науки, які досліджують проблеми виключення та розробляють рішення для забезпечення рівних можливостей та прав для всіх членів суспільства.

Деякі вчені також досліджують питання, пов'язані з використанням технологій для забезпечення соціальної інклюзії. Наприклад,

дослідники з галузі комп'ютерних наук розробляють технології, які допомагають людям з інвалідністю користуватись комп'ютерами та іншими електронними пристроями, щоб забезпечити їм рівний доступ до інформації та можливостей.

Зокрема О. Красота зазначає, що наразі щодо визначення сутності соціальної інклюзії найбільшого поширення набув економічний підхід до цього питання [2, с. 43]. Адже соціальна інклюзія – це спосіб усунення бар'єрів, якими є економічна нерівність і бідність, які стають на заваді до здобуття ресурсів, можливостей. Саме тому в цьому питанні вектор зацікавлення буде присвячений питанням інклюзивної освіти, то сьогодні зацікавлення інтелектуальної еліти звернені до інклюзивного зростання та розвитку [2, с. 43].

Одним з важливих аспектів соціальної інклюзії є визнання різноманітності та прийняття різних культур та життєвих шляхів. Етнографи та антропологи досліджують культурні різноманітності та взаємодії між культурами, щоб розуміти, які фактори можуть призводити до виключення та як їх можна уникнути.

Однак, соціальна інклюзія не є просто науковим питанням. Вона є важливим елементом соціальної політики, яка прагне забезпечити рівність у доступі до ресурсів та можливостей для всіх груп суспільства. Уряди та міжнародні організації, такі як ООН, активно працюють над розробкою та впровадженням політик та програм, які сприяють соціальній інклюзії.

Усі ці дослідження та ініціативи спрямовані на створення більш рівного та справедливого суспільства, де всі люди мають рівний доступ до можливостей та ресурсів, незалежно від їхньої раси, статі, національності, інвалідності або будь-яких інших особистих характеристик. Отже, соціальна інклюзія є важливим і невід'ємним аспектом створення стійкого та розвиненого суспільства.

Одним зі способів досягнення соціальної інклюзії є забезпечення доступу до освіти та підтримки учнів та студентів з різних груп населення. Наприклад, університети можуть розробляти програми, які сприяють різноманітності та інклюзії на кампусах, забезпечуючи підтримку для студентів різних національностей та з різними соціальними статусами.

Іншим способом є підтримка соціальних програм, які забезпечують рівність та справедливість у доступі до послуг та ресурсів, таких як медична допомога, житло та харчування. Ці програми можуть також забезпечувати фінансову підтримку для людей з низьким доходом, щоб допомогти їм підтримувати свої базові потреби та забезпечити рівні умови для їхнього розвитку та успіху.

Нарешті, соціальна інклюзія може бути досягнута за допомогою запобігання дискримінації, забезпечення права на свободу вираження та громадську участь, а також захист прав жінок, дітей, людей з інвалідністю та інших вразливих груп населення.

Усі ці підходи взаємодіють та доповнюють одне одного, щоб забезпечити створення суспільства, яке б забезпечувало захист і рівні права кожному. Оскільки соціальна інклюзія визнає різноманітність та прагне побудувати суспільство, де кожна людина має можливість розвиватися та досягати свого потенціалу, вона є необхідною для досягнення стійкого розвитку та гармонійних відносин між людьми та природою.

Соціальна інклюзія є також предметом вивчення різних наукових дисциплін, таких як соціологія, політична наука, психологія, економіка та інші. Вчені з цих галузей займаються дослідженням різноманітних аспектів соціальної інклюзії, включаючи її вплив на економічний розвиток, політичні процеси, громадський порядок, ментальне здоров'я та інші сфери.

Соціальна інклюзія є наслідком переходу суспільства до соціальної політики, фактично це процес змін у політичній, економічній, соціальній сферах, спрямований на утвердження соціальної рівності [5, с. 12].

Наприклад, соціологи досліджують різноманітність та соціальні відносини в суспільстві, вивчаючи те, як індивідуальні та колективні ідентичності впливають на сприйняття людьми інших культур та національностей, а також як різні форми дискримінації впливають на життя людей. Політичні науки займаються вивченням ролі держави в забезпеченні соціальної інклюзії, включаючи розробку та реалізацію політик, що сприяють рівності та справедливості.

Психологія вивчає різноманітні аспекти міжособистісних відносин та взаємодії, які можуть впливати на соціальну інклюзію, такі як стереотипи та упередження, міжособистісна довіра та співпраця. Економіка досліджує економічні аспекти соціальної інклюзії, такі як зайнятість, доходи та збагачення.

І. Гоян розглядаючи аспекти соціальної інклюзії наголошує, що вона має бути характерна своїм рівнем соціальної солідарності у соціумі. На думку вченого, соціальна солідарність – це суттєвий елемент громадянства суспільства. Рівень соціальної солідарності впливає на формування соціальної допомоги, важливість якої у контексті соціальної інклюзії просто беззаперечна [1, с. 172].

Учені також досліджують ефективні методи та інструменти, що можуть використовуватися для забезпечення соціальної інклюзії. Наприклад, це можуть бути програми соціальної підтримки для людей

з низькими доходами, освітні програми, спрямовані на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, законодавчі акти, що запобігають дискримінації на різних підставах та інші.

У світогляді вчених соціальна інклюзія є ключовим фактором для досягнення стійкого розвитку суспільства та забезпечення гармонійних відносин між людьми та природою. Вона є необхідною для забезпечення рівних можливостей та доступу до ресурсів для всіх людей, незалежно від їхньої раси, національності, статі, віку та інших ознак. Крім того, соціальна інклюзія є важливим фактором для забезпечення соціальної стабільності та гармонії в суспільстві.

Отже, соціальна інклюзія має велике значення у візії вчених та є предметом дослідження різних наукових дисциплін. Науковці вивчають різноманітні аспекти соціальної інклюзії, розробляють ефективні методи та інструменти для її забезпечення. Соціальну інклюзію можна трактувати як бажану ситуацію, під час реалізації якої усі члени суспільства мають достатні можливості й доступ до ресурсів для повноправної і повноцінної участі в усіх сферах суспільного життя. Соціальна інклюзія сьогодні є сьогодні й науковим важелем і частиною екосистеми, інструментом соціальної політики, що відображає активний підхід до соціального добробуту та до зміни концепції самої соціальної політики, які активно вивчають науковці сьогодні.

### Література:

1. Гоян І., & Будз В. СОЦІАЛЬНА ІНКЛЮЗІЯ VS СОЦІАЛЬНА ЕКСКЛЮЗІЯ. *Збірник наукових праць ЛОГОΣ*. 2021. С. 172–173. <https://doi.org/10.36074/logos-09.04.2021.v1.60>

2. Красота О. Соціальна інклюзія як імператив соціальної політики. *Економіка. Фінанси. Бізнес. Управління* : матеріали I Міжнародного економічного форуму / за заг. ред. проф. А.І. Ігнатюк. Київ, 2019. Вип. I. Частина I. 154 с.

3. Перегудова Т. В. Соціальна інклюзія як елемент соціальної політики: європейські уроки для України. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Економіка і менеджмент*. 2016. Вип. 19. С. 98–102.

4. Попова Т.Л. Соціальне залучення: концептуальні підходи до визначення. *Державне управління: теорія та практика*. 2013. № 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Dutp\\_2013\\_1\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Dutp_2013_1_16)

5. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія: навчально-методичний посібник / Найда Ю.М., Ткаченко Л.М. ; під заг. ред. Даниленко Л.І., Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 68 с.



## МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

**Васильєва-Халатникова М. О.**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
м. Київ, Україна*

Інклюзивна освіта в Україні є сьогодні не просто актуальною, а необхідною для розвитку демократичного суспільства. Визначення цілей в освітньому процесі для всіх дітей, процес ліквідації бар'єрів, створення ресурсного, безпечного та толерантного інклюзивного середовища – найважливіші завдання закладів освіти.

Серед науковців та практиків, які досліджували проблеми інклюзивної освіти, варто відмітити праці вітчизняних фахівців (Белоусова Н. В. [1], Добровіцька О. О. [4], Колупаєва А. А. [6], Чайковський М. Є. [9], Чернуха Н. М., Токарук Л. С., Васильєва-Халатникова М. О. [3; 10; 11] та інші).

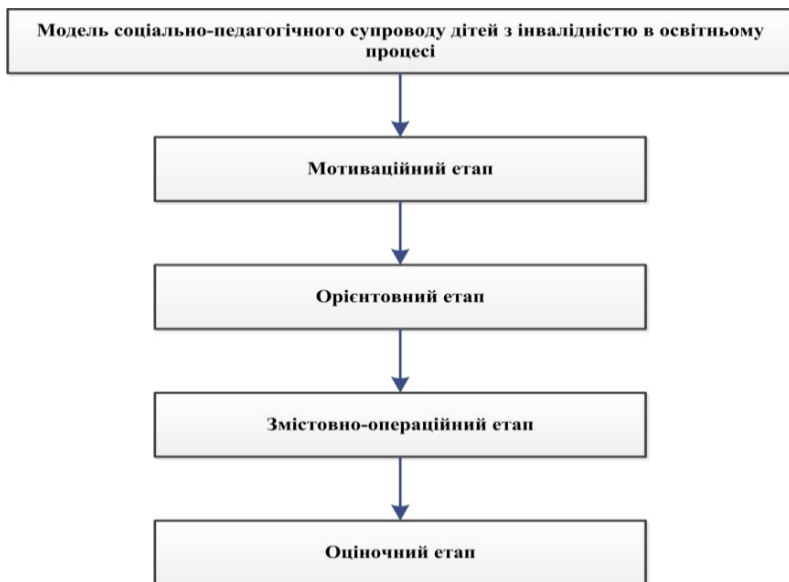
Визначаючи методологію процесу інклюзивної освіти, не оминати необхідність розробки моделі соціально-педагогічного супроводу дитини з інвалідністю у інклюзивному освітньому середовищі закладу освіти. Модель соціально-педагогічного супроводу дитини з інвалідністю у інклюзивному освітньому середовищі закладу освіти включає структурно-організаційні та змістовно-процесуальні особливості цього процесу (*рис. 1*) [2; 5; 8]:

*Мотиваційний етап* – забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату для здійснення процесу супроводу та формування у всіх учасників освітнього процесу мотивації до майбутньої діяльності.

*Орієнтовний етап* – визначення мети та змісту майбутньої діяльності, відпрацювання загального підходу, визначення ролей та професійних позицій щодо дитини з інвалідністю, розподіл функціональних обов'язків між учасниками соціально-педагогічного супроводу.

*Змістовно-операційний етап* – розробляються соціально-реабілітаційні програми на діагностичній основі стосовно дитини з інвалідністю щодо реалізації конкретних завдань.

*Оціночний етап* – включає підсумкову соціально-педагогічну діагностику, аналіз результатів усіма фахівцями, рефлексію.



**Рис. 1. Модель соціально-педагогічного супроводу дитини з інвалідністю у інклюзивному освітньому середовищі закладу освіти**

Як висновок, можна відмітити, що модель соціально-педагогічного супроводу дитини з інвалідністю у інклюзивному освітньому середовищі закладу освіти, може бути адаптована до всіх суб'єктів інклюзії.

#### **Література:**

1. Белоусова Н. В. Інклюзивний туризм у системі реабілітаційної географії: від теорії до практики : монографія. Київ : Нац. авіац. ун-т, 2018. 343 с.
2. Бондар Т. І. Інклюзивна освіта в США та Канаді: тенденції розвитку : монографія / наук. ред. А. І. Кузьмінський / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси : Третяков О. М., 2018. 511 с.
3. Васильєва-Халатникова М. О. Педагогічні умови та особливості організації соціокультурного середовища інклюзії у закладі загальної середньої освіти для дитини з інвалідністю. *Advanced trends of the modern development of psychology and pedagogy in European countries* : Collective monograph. Riga : Izdevniecība «Baltija Publishing», 2019. P. 67–82.

4. Добровіцька О. О. Підготовка майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Держ. ВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2019. 20 с.

5. Інклюзивне навчання осіб з інвалідністю у системі вищої освіти України : колект. монографія / Давиденко Г. В. та ін.; Вінниц. соц.-екон. ін-т Відкритого міжнар. ун-ту розвитку людини «Україна». Вінниця : Нілан, 2015. 138 с.

6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія. К. : «Самміт–Книга», 2019. 272 с.

7. Піронкова О. Ф. Технології стигматизації та інклюзії як альтернативні соціальні практики взаємодії з психічнохворими в сучасному суспільстві : монографія. Харків : Око, 2016. 398 с.

8. Садова І. Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 448 с.

9. Чайковський М. Є., Добровіцька О. О. Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі: навч.-метод. посіб. для студентів ВНЗ / Хмельн. ін-т соц. технологій, ВНЗ «Відкрит. міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». Київ : ТАЛКОМ, 2018. 271 с.

10. Інклюзивна освіта: міжнародний досвід та українські реалії / Чернуха Н.М., Васильєва-Халатникова М.О., Співак Я.О., Токарчук Л.В. Topical issues of pedagogy : Collective monograph. Edizioni Magi, Roma, Italia, 2019. P. 60–83.

11. Chernukha N., Vasylijeva-Khalatnykova M. Model of social and pedagogical support of children with disabilities in the educational process. Relevant Issues of the Development of Science : Collective monograph. San Antonio, 2020. P. 101–114.

## **КОМУНІКАТИВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ПАРАДИГМИ У ПОДОЛАННІ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

**Волощук М. Б.**

*викладач кафедри соціальної роботи, психології  
та соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської  
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти  
«Кам'янець-Подільський державний інститут»  
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна*

Проблема дослідження інклюзії та інклюзивного навчання в Україні є одним з пріоритетних у розвитку освіти і науки та усіх сфер діяльності суспільства загалом. Інтенсивний розвиток освіти у напрямку до створення інклюзивного освітньо-навчального простору спостерігається останні десять років. Питання інклюзії, інклюзивної освіти та навчання, інклюзивного суспільства та правових засад для забезпечення осіб з інвалідністю права на освіту, безбар'єрну взаємодію з суспільством стає об'єктом та предметом численних наукових досліджень.

Право на освіту осіб з особливими потребами визначається в Конвенції про права осіб з інвалідністю, яка ратифікована Україною у грудні 2009 року; ст. 3 Закону України «Про вищу освіту», а у Постанові Кабінету Міністрів України від 12 травня 2007 року № 716 у «Державній програмі розвитку системи реабілітації та трудової зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями, психічними захворюваннями та розумовою відсталістю на період до 2011 року» зазначено, що кількість студентів з числа осіб з інвалідністю становить 0,4% загальної кількості осіб, які навчаються у ЗВО, лише 14% осіб з інвалідністю працездатного віку займаються трудовою діяльністю [2]. Враховуючи те, що вища освіта сприяє отриманню можливостей особі з інвалідністю ресурсів для професійної самореалізації, одним із пріоритетних напрямків розвитку вищої освіти є організація освітнього процесу, комунікація та взаємодія учасників освітнього процесу, створення освітнього простору для навчання осіб з інвалідністю в закладах вищої освіти.

Окрім проблем навчання осіб з інвалідністю, рівному доступу до надання освітніх послуг, науковці акцентують увагу на таких питаннях: на проблемі правової та соціальної адаптації (І. Жаровська, Н. Оніщенко, М. Шепелева та ін.), освіти в контексті інтеграції в суспільство осіб з інвалідністю (В.А. Оверчук, Ю.В. Кушнір [3]),

особливостях інтеграції осіб з різними нозологіями у суспільство (зокрема, особливості у суспільство осіб з глибокими порушеннями зору [4 Є.А.]), бар'єрів та подолання у запровадженні соціальної інклюзії в закладах вищої освіти [1] та ін.

Окрему увагу слід приділити саме виникненню та подоланню психологічних бар'єрів у взаємодії учасників освітнього процесу та у формуванні навчальних компетентностей. Серед основних видів психологічних бар'єрів, які виникають у процесі спілкування людей є наступні: бар'єри пов'язані із **першим враженням**, які вважаються одними з бар'єрів, що можуть сприяти помилковому сприйняттю однак не завжди бувають першими, так як на формування образу впливає і зорова, і слухова пам'ять; **бар'єри негативної установки**, що були введені в досвід людини кимось з інших людей; **бар'єри упередженості і безпричинної негативної установки** тощо. Можна також виділити окремі види **бар'єрів та механізми по відношенню до людей із особливими освітніми потребами на соціально-психологічному рівні**: механізми їх формування та прояву, як наявність та формування негативних стереотипів щодо людини з певними порушеннями здоров'я; високий рівень стигматизації; дискримінаційні тенденції, що проявляються в окремих групах стосовно людей з особливими потребами. Надзвичайно індивідуальний підхід та комплексне дослідження бар'єрів щодо комунікації та взаємодії з особами з інвалідністю надається Центрами контролю та профілактики захворювань (**Centers for Disease Control and prevention (CDC)**), які виділяють наступні бар'єри: бар'єри ставлення, які є найосновнішими і сприяють виникненню інших бар'єрів; комунікаційні бар'єри; фізичні бар'єри; політичні бар'єри; програмні бар'єри; транспортні бар'єри; соціальні бар'єри [6]. Так, завдяки виникненню бар'єрів ставлення, деякі люди можуть не усвідомлювати, що труднощі з тим, щоб дістатися до місця або в нього, можуть обмежити людину з інвалідністю від участі в повсякденному житті та спільних повсякденних справах.

За даними CDC, у 2017 році було працевлаштовано 35,5% людей з інвалідністю віком від 18 до 64 років, а людей без інвалідності – 76,5%, що приблизно вдвічі більше, ніж людей з інвалідністю. Дорослі віком від 18 років і старші з інвалідністю рідше закінчили середню школу порівняно з однолітками без інвалідності (22,3% проти 10,1%).

Інша сутність бар'єрів фіксується в організації навчання і викладання для осіб з інвалідністю, їх комунікації в іншомовному просторі. У формуванні іншомовної комунікативної компетенції здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП), під час навчання іноземної мови надзвичайно важливим є пошук комунікативно-функціональних парадигм у навчанні і викладанні з метою подолання

бар'єрів та проблем взаємодії учасників освітнього процесу та зумовлює використання у методиці викладання іноземної мови для осіб з ООП особливого інструментарію, зміщення акцентів, що залежать від нозологій та особливостей ефективного засвоєння навчального матеріалу, формування комунікативних компетенцій студентів з ООП. Так, робота викладача у закладах вищої освіти (ЗВО) та пошук методологій і технологій для роботи із студентом з інвалідністю залежить від особливостей фізичного розвитку здобувача освіти, а також його лінгвістичних знань, комунікативних компетентностей, інтересів тощо.

Для подолання психологічного бар'єру говоріння та обміну інформацією, а також для створення умов соціалізації студентів з ООП варто звернути увагу на подолання комунікативних бар'єрів, адже часто психологічні бар'єри виникають внаслідок труднощів у висловленні власної думки, засвоєнні та розумінні практичного значення лексичного матеріалу, його застосування у комунікації, оволодінні граматичним матеріалом, здобувач освіти має відчувати себе повноцінним учасником освітнього процесу, який на рівні з іншими студентами без порушень фізичного та розумового здоров'я, має можливість спілкуватись, оволодіти компетенціями іншомовної комунікації, адекватно реагувати на спонтанний діалог в іншомовному комунікативному та професійному просторі.

Тому у подоланні комунікативних бар'єрів під час навчання і викладання іноземної мови для осіб з ООП пріоритетною є орієнтація здобувачів освіти з ООП на вивчення нових слів і виразів у контексті певної професійної тематики і комунікативної ситуації, з максимальним залученням усіх видів пам'яті: логічної, образної, зорової, моторної, слухової (застосування методу мнемонічних асоціацій, підбору синонімів і антонімів та ін.).

Для уникання виникнення психологічних бар'єрів у мовленнєвій діяльності викладачу варто створити атмосферу впевненості студента у своїх силах, уміння миттєво реагувати на комунікативну ситуацію, готовність до спонтанного спілкування. Цьому сприятиме вивчення та вільне використання мовленнєвих формул, які, на думку Н. Моргунової та С. Приходько, «допомагають позбутися напруження в мові й роблять її більш живою» [5, с. 112]. Такими формулами та кліше, заміниками пауз, на думку дослідників, є *well* (ну), *I see* (зрозуміло), *you know* (знаєте), *I mean* (я маю на увазі), *actually/in fact* (насправді) та ін. Ці вирази підвищують рівень впевненості студента в особистих силах, допомагають професійно та ефективно вести діалог, зміцнюють віру в студента у власний інтелектуальний потенціал, встановлюючи контакт зі співрозмовником, та дозволяють виграти час студенту для розуміння співрозмовника, пошуку відповідних слів для висловлення

та вигідного для нього оформлення власної думки. Залежно від нозологій, викладач повинен застосовувати аудіо та візуальні засоби для формування вмінь читання, говоріння та аудіювання.

З розвитком інклюзивного напрямку в системі освіти та побудові інклюзивного середовища, в якому усі учасники освітнього процесу рівні та мають рівний доступ до навчального простору і матеріалів, важливим питанням є розробка практичного методологічного інструментарію, інклюзивного простору, а також ефективної взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

Інклюзивна освіта передбачає створення сприятливої атмосфери, рівних умов для навчання і викладання, соціалізації кожного здобувача освіти, однак організація даної роботи вимагає від викладача практичних компетенцій, інноваційно-індивідуального підходу та володіння дієвими практичними психолого-педагогічними прийомами. Європейський досвід комплексного дослідження бар'єрів дозволяє глибше розглянути дану проблему та сформувані інструментарій в контексті вирішення питання бар'єрності та створенню інклюзивного простору, поліпшенню комунікації з особами з інвалідністю, їх сприятливої інтеграції у суспільство, створенню суспільства для всіх – інклюзивного суспільства. Саме інклюзивна соціалізація в контексті розвитку освіти та усіх сфер життєдіяльності суспільства є важливим компонентом у подоланні комунікативних бар'єрів, створенні системи соціальних зав'язків і взаємовідносин, які сприятимуть ефективному навчання, інтеграції та взаємодії осіб з ООП з суспільством.

### Література:

1. Давиденко Г.В. Упровадження соціальної інклюзії у закладах вищої освіти: бар'єри та шляхи їх подолання. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2018. № 2 (16). С. 123–128.

2. Державна програма розвитку системи реабілітації та трудової зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями, психічними захворюваннями та розумовою відсталістю за період до 2011 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.05.2007 р. № 716. *Офіційний вісник України* від 01.06.2007 № 37.

3. Оверчук В.А., Кушнір Ю.В. Освіта як шлях інтеграції в суспільство осіб з інвалідністю. *Теорія і практика сучасної психології* : збірник наукових праць. 2018. № 6. С. 83–86.

4. Клопота Є.А. Особливості процесу інтеграції в суспільство осіб з глибокими порушеннями зору. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* 2015. № 12. С. 142–155.

5. Моргунова Н.С., Приходько С. О. Мовні бар'єри та можливості їх подолання в процесі вивчення іноземної мови студентами технічних зво Language barriers and the possibilities of their supplements in the process of learning foreign language by students of technical universities. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти*. Випуск 30. Т. 1. 2020. С. 109–112. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/30/part\\_1/24.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/30/part_1/24.pdf)

6. Common Barriers to Participation Experienced by People with Disabilities. URL: <https://www.cdc.gov/ncbddd/disabilityandhealth/disability-barriers.html>

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ СПІВПРАЦІ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ З БАТЬКАМИ АУТИСТИЧНИХ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ**

**Герасименко С. В.**

*вихователь*

*Комунальна установа «Запорізький дитячий будинок-інтернат»*

*Запорізької обласної ради*

*м. Запоріжжя, Україна*

Визначити наявність у дитини розладів аутичного спектру можливо до 3-річного віку. Та на батьків покладається не лише відповідальність учасному визначенню перших симптомів, а у організації відповідної психокорекції. Саме батьки аутистичних дітей є потужним двигуном розвитку професійних методів допомоги дітям-аутистам. Та незважаючи на це, частіше за все вони потрапляють у ситуацію ізоляції та переживають почуття самотності. Питання організації психологічного супроводу сім'ям з аутистичними дітьми наразі лише розробляється, тому надання психологічної підтримки родині не є системним. Важливим аспектом є створення різноманітних товариств та реабілітаційних центрів, де батьки мають змогу отримати необхідні консультації та обмінюватись досвідом.

Дитина є частиною сімейної системи, а отже у взаємодію з дитиною включена вся сім'я. Варто також розуміти, що коли родина дізнається про факт наявності у дитини розладу, сім'я починає переживати сімейну кризу, що відповідно негативно відображається на взаємодії членів родини. Проведені дослідження наголошують, що сім'ї із аутистичними дітьми зазнають навіть більших страждань, ніж із дітьми, які мають інші



психічні розлади. Це частіше за все пов'язано із раптовістю, адже через брак досвіду певний час батьки сприймають дитину як абсолютно нормальну та навіть обдаровану. Та й лікарі часто витримують паузу, не звертаючи увагу батьків на перші симптоми, а потім раптово оголошують діагноз, пропонують оформити інвалідність та навчання дитини у спеціалізованих закладах. Відповідно, коли батьки дізнаються про наявність у дитини розладу аутистичного спектру, їх реакція схожа на переживання горювання: вони так само проходять через шок, заперечення, пригніченість, гнів, відсторонення, прийняття та зазвичай переживають почуття провини, депресію і тривогу [2].

А. Душка також наголошує, що труднощі постановки діагнозу, холодність та байдужість з боку фахівців лише погіршують ситуацію. Втім, не можна вимагати від дитини прийняти оточуючий світ не беручи до уваги її внутрішній, а задля змін у дитині сім'я має спершу зазнати змін, створивши емоційний психологічний комфорт, почуття впевненості і захищеності [3].

Аутизм позначається на усій родині, порушує комунікацію як всередині сім'ї, так і поза її межами. Дитина з аутизмом має порушення мовлення та із важкістю розуміє мову загалом, відповідно має труднощі із вираженням своїх бажань, а будь-який незначний стимул може викликати напад істерики. Батьки таких дітей часто відчують роздратування щодо поведінки дитини, що виливається у агресію, спрямовану як до себе, так і до оточуючих [4].

Крім того, батькам часто важко або навіть неможливо пояснити причини розладу поведінки дитини у громадських місцях, навколишні частіше за все мало що знають про проблеми аутизму. Отже, батьки стикається з недобррозичливістю, агресивною реакцією людей у транспорті, магазині, на вулиці, у дитячому закладі та навіть більше – сім'я часто позбавлена моральної підтримки не тільки знайомих, але і близьких людей [2].

Таким чином сім'я закривається від оточуючих, має нестачу комунікативних контактів, не може отримати підтримку від оточуючих, що ще більше погіршує ситуацію. Найбільшого стресу зазнають матері, адже саме вони частіше за все стикаються із найбільшими обмеженнями власної свободи та часу через надмірну залежність їх дітей. Та найбільш психологічно важким для матері є відсутність емоційного відгуку від дитини, неможливість відчутти радість спілкування. Матері дітей з аутичними розладами характеризуються низькою самооцінкою, високою тривожністю та схильністю до депресії. Соціально-психологічний портрет сімей, що виховують дітей із аутизмом, характеризується очевидним неблагополуччям: від 30 до 60% сімей розпадаються, частина сімей живе з порушеними

міжособистісними стосунками (30%), зберігаючи сім'ю формально – «заради дитини». В свою чергу, негативний мікроклімат у родині лише погіршує адаптацію дитини [4].

Вчені та практики із надання психологічної допомоги сім'ям із дітьми, що мають розлади аутичного спектру наголошують на таких основних завданнях роботи психолога із родиною: змінити ставлення батьків до хвороби як до проблеми; розрізнити те, що можна змінити і те, чого змінити не можна і слід навчитись з тим жити, змінивши ставлення до проблеми, знайшовши у своїй ситуації переваги, позитивні моменти тощо; навчити батьків дистанціюватися від проблеми; навчити батьків усвідомлювати власні ресурси, можливості, сили та здатність розв'язувати свої проблеми і брати на себе відповідальність за свої рішення [1; 4].

Якщо комплексно розглянути соціальні проблеми сім'ї, що виховує дитину із розладами аутистичного спектру, то серед них можна виділити такі: батьківська самоефективність, стрес та копінг-стратегії, ментальне та фізичне здоров'я, подружні відносини та стосунки з дитиною, соціальна підтримка. Усі вони безпосередньо впливають на якість життя сім'ї. Тому робота соціальних працівників із сім'єю має спиратися на системний підхід та мати на меті вирішення сім'єю своїх наявних проблем, для чого вона потребує навчання та розвитку. З цією метою соціальні працівники можуть застосовувати практики зниження стресу, інпаверменту, самоменеджменту, практики рефлексивної взаємодії, формування соціальної активності, батьківської відповідальності та практики копінг-стратегій [3].

Фахівцям, які працюють із батьками аутистичних дітей відомо, що це особи, які зазвичай мають високий соціальний та освітній рівень. Такі батьки часто формують свій погляд на аутизм і методи допомоги. Фахівці повинні враховувати думку батьків, особливо стосовно їх дитини. Батьків корисно залучати до ролі експертів щодо потреб та вмінь власної дитини, враховувати їхні пропозиції щодо плану терапії, якщо це можливо. Отже, фахівці, які працюють з родинами аутичних дітей змушені виробляти новий, позитивний погляд на взаємини у системі «батьки-фахівці». Цей погляд повинен ґрунтуватися на емпатичному розумінні реальних труднощів як практичних, так і емоційних, з якими зіштовхується сім'я аутистичної дитини.

О. Борисенко [1] наголошує на необхідності створення освітньої, педагогічної та психокорекційної системи допомоги дітям та членам її родини з метою налагодження їхнього соціального та особистого життя, у якій знайшли б своє втілення теоретичні, методологічні, методичні здобутки українських вчених щодо патології розвитку дитини та якісних стратегій її подолання. Запорукою ефективного

виховання й освіти дітей зі спектром аутичних порушень О. Борисенко вважає створення середовища, яке складається з психолого-педагогічних умов, засобів корекції, індивідуального, орієнтованого на дитину змісту програм та компетентності персоналу. Більше того, служба ранньої корекційної допомоги сім'ям, які мають аутичних дітей, може стати однією з нових ланок системи спеціальної освіти в Україні.

Враховуючи вищезазначене, варто наголосити, що українські вчені мають значні напрацювання з питань патології дитячого розвитку та шляхів психокорекції, проте на сьогоднішній момент в Україні немає системи допомоги сім'ям, які виховують дітей із аутизмом. Втім, такі родини зустрічаються із комплексом проблем різного спрямування: фінансовими, соціальними, психологічними тощо. Система допомоги сім'ям, що виховують дітей із аутизмом має враховувати усі аспекти та супроводжувати родину на всіх етапах: від ранньої діагностики аутизму до включення дитини у різноманітні соціальні інституції, при цьому приділяючи особливу увагу створенню позитивного мікроклімату у сім'ї, сприянню самореалізації матерів та їх психологічному благополуччю, а також задоволенню потреб родини в цілому. Така система відповідно має об'єднувати фахівців різних напрямків – від педіатрів та сімейних психологів до педагогів та юристів, а також мати чіткий законодавчий процес реалізації.

### Література:

1. Борисенко О. М. Проблеми дитячого аутизму та психолого-педагогічні шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Львівського національного університету внутрішніх справ*. 2015. Вип. 1. С. 3–12.
2. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Спицька Л. В. Теоретико-методологічні засади аутології. *Перспективи та інновації науки*. 2022. Вип. 8(13). С. 378–387.
3. Душка А. Л. Особливості виховання дитини з РАС у домашніх умовах. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2013. № 14. С. 169–178.
4. Пшук Н. Г., Стукан Л. В., Пшук Є. Я. Проблема функціонування сімей, у яких виховуються діти з аутичними розладами. *Архів психіатрії*. 2014. № 1 (76). С. 74–76.

# ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ З ОДНОЛІТКАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

**Голубенко Н. І.**

*вихователь*

*Комунальна установа «Запорізький дитячий будинок-інтернат»  
Запорізької обласної ради  
м. Запоріжжя, Україна*

В даний час в сучасній освіті однією з основних цілей державної політики є розробка ідеї унікальності і неповторності кожної людини. Необхідним є створення такого освітнього середовища та освітнього простору, які б забезпечували соціалізацію всіх учнів незалежно від їх психічного і фізичного стану і розвитку. У зв'язку з цим проблема формування міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі й толерантного ставлення школярів в умовах інклюзивної практики є актуальною.

Враховуючи труднощі, з якими стикаються звичайні школярі в процесі інтеграції в дитячий колектив, можна зробити висновок, що для дітей з особливими освітніми потребами ці складнощі зростають у геометричній прогресії. Більшість педагогів схильні вважати, що одним, і часом основним недоліком інклюзивної освіти, є те, що діти з порушеннями розвитку не будуть прийняті своїми однолітками, що вони залишаться таким маленьким окремим острівцем в океані шкільного колективу. І хоча, в деяких шкільних реаліях, це твердження можна вважати вірним, багато шкіл руйнують цей прикрий стереотип та допомагають дітям з порушеннями розвитку здобути цю радість у дружніх відносинах з однолітками.

Діти з особливими освітніми потребами досить часто стикаються з труднощами в пошуках друзів. Вони мають обмежене коло спілкування. Проте, в країнах де інклюзивне навчання здобуло значного розвитку, дослідження показали що 95% дітей з порушеннями розвитку мають принаймні одного друга в школі, проте якість цієї дружби значно гірша ніж між дітьми з типовим розвитком [2]. Також ця дружба є досить нестійкою, оскільки, діти не завжди володіють достатніми комунікативними навичками щоб утримати цю дружбу. Досить часто через брак спілкування в шкільному колективі діти шукають друзів серед своїх родичів. За даними досліджень, вони набагато рідше запрошують друзів в гості, або проводять час разом в

позаурочний час, ніж діти з типовим розвитком [1]. Більшість дітей з особливими освітніми потребами мають труднощі з участю у колективній грі, тому 65% проводять вільний час в самотності, якщо ніхто з однокласників не проявить ініціативу до особистісного спілкування [2]. Якщо у дитини є хоча б один друг, це підвищує сприйняття її дитячим колективом.

Однак, іноді дружба може нести й негативний характер. Оскільки в дітей з порушеннями розвитку занижені стандарти щодо вибору друзів, ці друзі можуть демонструвати їм не найкращі моделі поведінки. Це особливо небезпечно для дітей з поведінковими порушеннями. Ці стосунки не скорегують небажану поведінку, а лише навпаки ускладняють її як в соціальному, так і в академічному аспекті навчання.

Доволі розповсюдженим міфом є те, що діти з порушеннями розвитку закриті в собі, байдужі та не прагнуть до спілкування з іншими дітьми, проте це зовсім не так. Вони прагнуть спілкування, проте не вміють це реалізувати. Саме тому важливим фактором в інтеграції дітей з порушеннями розвитку є велика вмотивованість учнів, їхніх батьків та, в першу чергу, педагогів в бажанні створити цю дружню та комфортну атмосферу в колективі, де всім буде комфортно та кожен буде прийнятій. А для цього дуже важливо знати елементарні правила спілкування.

Не зважаючи на те, що діти з особливими освітніми потребами прагнуть до спілкування та участі в учнівському колективі, вони досить часто не схильні проявляти ініціативи у спілкуванні. Це може бути пов'язано як з комплексами, які спричинені певним порушенням, так і з недостатнім рівнем комунікативних навичок. Тому важливим завданням вчителя є навчити учнів проявляти ініціативу у спілкуванні зі своїми однокласниками, які мають проблеми з соціальними та комунікативними навичками. Досягти цього можна різними методами, але важливою основою в цій роботі є особистий приклад вчителя.

Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами є досить складним, структурованим процесом. Він потребує від вчителя певної готовності та планування, наперед продуманих, заходів щодо реалізації цього процесу, щоб з першого дня функціонування інклюзивного класу була налагоджена міжособистісна взаємодія дітей з порушеннями розвитку та їх однокласників. Вчитель не може змусити учнів взаємодіяти один з одним, активно формувати та розвивати учнівський колектив. Проте, він може активно розвивати їхню моральну свідомість.

Основним завданням педагогів щодо створення сприятливої атмосфери в міжособистісних відносинах молодших школярів з особливими освітніми потребами з однолітками в умовах інклюзивної освіти є розвиток толерантності. У виховному процесі, бере участь

не лише вчитель початкових класів, але й всі педагоги, які певною мірою взаємодіють з класом. Основою цього процесу звичайно є психолог, вчитель та асистент вчителя. Останні двоє взаємодіють з дітьми більшість часу, тому мають найбільших виховний вплив на учнів. Однак, виховний вплив один на одного можуть мати безпосередньо самі школярі, що також позитивно впливає на атмосферу в дитячому колективі.

Отже, незважаючи на велику кількість методів організації середовища та методик виховання толерантності, основою організації сприятливого середовища є вчитель, та його просвітницька робота з батьками та учнями, його чуйність до почуттів учнів та відкритість до їхніх запитань.

### **Література:**

1. Дуда І. В., Петрик Н. А. Особливості міжособистісних відносин в інклюзивну класі початкової школи. *Молодий вчений*. 2018. № 14. С. 49–52.
2. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. К. : «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.

## **УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Гордієнко Т. В.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології  
та менеджменту Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Чернігівська область, Україна*

На основі системної моделі інклюзивної освіти, розробленої А. Колупасовою [4, с. 10], пропонуємо умови організації інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі дітей з особливими освітніми потребами:

Першою умовою ефективності комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами є організація поєднаного загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів; розробка та впровадження

індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм на основі Держстандарту початкової освіти для дітей з ООП, зокрема, корекційно-розвивальної складової [1, с. 75].

У зв'язку з цим основним завданням педагогів і школи в цілому є адаптування освітніх програм для вирішення задач різнорівневого навчання для всіх дітей і створення умов для їх реалізації.

Саме цим і характеризується інклюзивний освітній процес, коли учні з особливими освітніми потребами на рівних навчаються і виховуються в загальноосвітньому класі, додатково отримуючи постійну корекційну допомогу. Тому особливо актуальним є питання про реалізацію вимог освітнього стандарту (оскільки йдеться про навчання особливих дітей саме в масовій школі) і розвиток всіх дітей без винятку і в повній мірі.

Саме тому в умовах загальноосвітнього навчального закладу розробляється та втілюється в освітній процес на кожного учня індивідуальна програму розвитку із гнучкою варіативною структурою її компонентів, а саме: індивідуальний навчальний план (ІНП), індивідуальну навчальну програму, систему необхідних адаптацій та модифікацій, комплекс додаткових послуг для учнів..

Для дітей з особливими освітніми потребами на основі робочого навчального плану школи розробляється індивідуальний навчальний план (ІНП) з урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації та на основі Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

Варіативна частина навчального плану складається з годин, відведених на обов'язкові (за вибором), індивідуальні та групові заняття.

Корекційні завдання для навчання різних груп дітей можуть бути різними, однак диференційований підхід до освітнього процесу має забезпечувати інтегрування загальної та спеціальної програм з кожного предмета. Окремою частиною навчання можуть бути конкурсні заняття, рольові тренінги, групові дискусії, які були спрямовані на формування у школярів уміння вчитися в інклюзивному середовищі [2].

Другою умовою ефективності комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами є упровадження у навчальний процес ЗЗСО системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей з ООП [4, с. 12].

Установлено, що необхідною умовою успішного навчання молодших школярів з ООП є комплексний психолого-педагогічний супровід, що включає діагностичну роботу, контроль динаміки розвитку учнів, визначення основних напрямків і реалізацію корекційно-педагогічної роботи [3, с. 21].

Під педагогічною корекцією ми розуміємо корекційно-розвивальну роботу вчителя-дефектолога, а також врахування усіма педагогами, які працюють з учнями з ООП, їхніх особливостей, яка згідно з Держстандартом початкової загальної освіти для дітей з ООП проводиться в межах позаурочної діяльності і повинна бути спрямована на підтримку освоєння змісту навчання.

Корекційна робота має проводитись за наступними напрямками: педагогічна корекція, логопедична корекція, психологічна корекція, робота з розвитку навичок самообслуговування.

Наступною умовою ефективності комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП є психолого-педагогічний супровід дітей з ООП шляхом залучення шкільних фахівців і психолого-медико-педагогічної консультації [4, с. 17].

Обов'язково має бути передбачена взаємодія команди професіоналів: шкільних адміністраторів, вчителів загальної освіти, спеціальних педагогів, тьюторів, психологів, батьків.

Зазначені умови впровадження інклюзивного навчання в загально-освітньому закладі доцільно об'єднати у три блоки: організаційно-методичний блок, корекційно-розвивальний і навчально-дидактичний.

Організаційно-методичний блок включає створення шкільної психолого-медико-педагогічної служби; організацію освітнього середовища, включення батьків до навчально-виховного процесу на засадах партнерства.

Корекційно-розвивальний блок передбачає психологічну та спеціальну педагогічну діагностику й консультації дітей з ООП, а також спостереження за траєкторією розвитку кожної дитини спеціалістами шкільного психолого-медико-педагогічного консилиуму.

Змістове навантаження навчально-дидактичного блоку враховувало основу мету ЗЗСО – надання індивідуально-орієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям з ООП.

### **Література:**

1. Антошак, О. Інклюзивна освіта: шляхи від теорії до практики. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. № 9. С. 72–78.

2. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загально-освітній сільській школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2010. 24 с.

3. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04; Умань, 2016. 46 с.



4. Колупасва А., Таранченко О. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 7–18.

## **КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

**Гузь І. Б.**

*аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
м. Суми, Україна*

На сучасному етапі модернізації змісту дошкільної освіти, гуманізації її цілей та принципів, відбувається переорієнтація на особистісний розвиток дитини дошкільного віку як обов'язкової складової у формуванні соціальних механізмів та компетентностей особистості. Важливого значення в освітньому процесі набуває всебічний розвиток особистості, сформування здатності до творчого самовираження, реалізація свого природного потенціалу, підготовка до навчання впродовж життя. Формування творчих навичок відбувається з дошкільного віку через включення дитини у різноманітні види художньо-продуктивної діяльності.

Вчені стверджують, що художньо-продуктивна діяльність має важливе значення для всебічного розвитку особистості (Л. Божович, Т. Комарова, В. Мухіна, Н. Сакуліна, Є. Фльоріна). Особливості навчання дітей дошкільного віку малюванню, ліпленню, аплікації відображено в працях Р. Арнхейма, Г. Григор'євої, Т. Доронової, Н. Дяченко, В. Інжестойкової, Т. Казакової, А. Казарян, Н. Кириченко, Т. Комарової, В. Косминської, В. Котляра, Г. Лабунської, І. Ликової, Б. Маршак, Ю. Полуянова, Л. Редькіної, Н. Сакуліної, О. Трусової, Н. Халезової та ін.

Дослідження багатьох учених у галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології (Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, М. Земцова, В. Кобильченко, Л. Куненко, О. Литвак, І. Моргуліс, С. Покутнева, Є. Синьова, Л. Солнцева та ін.) довели, що художня діяльність має корекційний вплив на розвиток особистості дитини з порушеннями зору, оскільки у дитини розвиваються сприймання, почуття, креативне мислення, уява, творчі здібності, впевненість у своїх силах, що допомагає дитині з порушеннями зорового аналізатору почуватися впевненіше,

розвиваються її комунікативні здібності тощо. Різні види художньої діяльності мають величезний вплив на особистість дитини з порушеннями зору, її подальший розвиток, становлення та соціалізацію.

Головне завдання художньо-продуктивної діяльності дітей дошкільного віку полягає в емпіричному, чуттєвому пізнанні світу; вихованні пізнавальної і творчої активності, спрямуванні її на естетичне сприйняття мінливості й різнобарвності світу, його краси; осмисленні краси в усіх її формах, а також естетичних якостей предметів та об'єктів оточуючого; особливості, неповторності, що передана в яскравих кольорах, цікавих формах, візерунках, розписах, малюнках; прилученні дитини до світу мистецтва; та особливо у формуванні вміння сприймати навколишній світ, розвитку уяви, формуванні власне образотворчих дій та естетичного виховання. У межах навчання художньо-продуктивної діяльності вирішуються й корекційні завдання: розвиток зорового сприймання та включення його у полісенсорну діяльність, дрібної моторики, орієнтації у просторі, формування, уточнення та корекція уявлень про навколишній світ тощо (І. Моргуліс, Л. Плаксина, Л. Солнцева, Л. Уфимцева та ін.).

Зміст навчання дошкільників зі зниженим зором художньо-продуктивної діяльності полягає у сприянні своєчасному психічному та особистісному розвитку, розвитку загальних здібностей. При цьому пріоритетним завданням навчання художньо-продуктивної діяльності є формування мотивів образотворчої діяльності, оскільки визначальним чинником життєдіяльності творчої особистості можна вважати мотиваційні механізми як систему збуджувальних чинників, що стимулюють та спрямовують поведінку об'єктів.

У процесі художньо-продуктивної діяльності у дітей зі зниженим зором формується вміння зосереджувати увагу на об'єкті, обстежувати його форму за допомогою зору та рухів руки, порівнювати її з еталонами форми (коло, квадрат, трикутник тощо), встановлювати асоціації «На що схоже?» за допомогою уяви і фантазії.

Художньо-продуктивна діяльність має важливе значення для всебічного розвитку особистості. Під час створення зображення в дитини формуються спостережливність, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. У процесі творчості особливого значення набувають саморозвиток, самовираження та самореалізація, які є важливими чинниками розвитку кожної особистості. Творча особистість здатна реалізувати свій потенціал у різних сферах життєдіяльності.

Малювання, ліплення, аплікацію поєднує художньо-продуктивна діяльність у практиці закладів дошкільної освіти. Ці види діяльності спрямовані на створення певного продукту, вимагають оволодіння особливими способами дій та здійснюють специфічний вплив на психічний розвиток дітей [2].

Продуктивні види діяльності мають моделюючий характер. Продуктивна діяльність, моделюючи предмети навколишнього світу, призводить до створення реального продукту, в якому уявлення про предмет, явище, ситуації отримує матеріальне втілення в малюнку, конструкції, об'ємному зображенні [11].

В умовах художньо-продуктивної діяльності у дітей із порушеннями зору формуються складні художньо-естетичні образи. При цьому формування таких образів носить системний характер і здійснюється при опорі на слухові, тактильні, кінестезичні й інші сенсорні функції, включаючи залишковий зір. Полісенсорна основа сприйняття дійсності й просторово-орієнтовної діяльності слабозорих дітей має важливе компенсаторне значення. Усе це є важливим джерелом одержання дітьми естетичної інформації з навколишньої дійсності.

Освоюючи художньо-продуктивну діяльність, дитина зі зниженим зором вчиться виділяти в реальному предметі ті сторони, які можуть бути відображені в тому чи іншому її вигляді. У слабозорого дошкільника складається вміння варіативно використовувати виражальні засоби та знаряддя, виникають узагальнені способи зображення об'єктів навколишнього світу.

Корекційно-педагогічна потреба полягає в тому, щоб навчити дітей із порушеннями зору бачити прекрасне в навколишньому, у житті, природі, у суспільних відносинах людей, емоційно збагатити особистість дитини, якому багато чого недоступно для безпосередньо-почуттєвого сприйняття дійсності. Важливо ознайомлювати дітей зі зниженим зором із соціальною дійсністю, творами образотворчого мистецтва, художньою практикою, залучати до джерел народної культури. Необхідно створювати умови для того, щоб слабозорі дошкільнята навчалися емоційно відгукуватись на красу навколишнього оточення, помічати, сприймати, бачити, відчувати і шанувати цю красу, бажати відтворювати її в естетичних діях, іграх, на заняттях з художньо-продуктивної діяльності, під час самостійної художньо-продуктивної діяльності, називати відповідними словами та передавати особисті враження від неї за допомогою різних матеріалів і зображувальних технік, переживати почуття захоплення, радості, здивування, творчого піднесення, самоцінності.

Таким чином, художньо-продуктивна діяльність відіграє унікальну роль у розвитку й удосконалюванні особистості слабозорих дошкільнят. При цьому принципово важливо, що почуття прекрасного не є вродженим – воно здобувається людиною в ході засвоєння соціального досвіду. Шляхи залучення молодого покоління до прекрасного мають одне призначення – будувати щирі й доброзичливі взаємини між дітьми та дорослими.

### Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / М-во освіти та науки України. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення 28.04.2021).
2. Гагаріна Н. П. Художньо-продуктивна компетенція дошкільників. Діти і картини : навч.-метод. посіб. Кропивницький : КЗ «КОІППО ім. Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.
3. Методичні рекомендації до оновленого Базового компонента дошкільної освіти. / М-во освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/605/0be/86b/6050be86b4f68482865820.pdf> (дата звернення 29.04.2021).
4. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / за ред. Г. В. Сухорукової. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 376 с.
5. Особливості розвитку особистості з порушеннями зору / Вавіна Л. С., Гудим І. М., Кондратенко С. М., Довгопола К. С., Нафікова Л. А. Київ : Педагогічна думка, 2012, 132 с.
6. Половіна О. Дитина в світі мистецтва. *Дошкільне виховання*, 2021. № 2. С. 3-8.
7. Про освіту : Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка. Теорія навчання та виховання сліпих та слабозорих дітей. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова, 2009. 325 с.
9. Синьова Є.П. Тифлопсихологія : підручник. Київ : Знання, 2008. 365 с.
10. Швайко Г.С. Занятие по изобразительной деятельности в детском саду. Москва : ВЛАДОС, 2001. 325 с.
11. Шевчук А. Мистецька освіта дітей. Традиції та інновації в оновленому БКДО. *Дошкільне виховання*, 2021. № 4. С. 20–23.

## РЕСУРСНА КІМНАТА У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ. ІНКЛЮЗІЯ

**Гумен О. В.**

*психолог, голова ГО «Іжачок»*

*м. Тернопіль, Україна*

На сьогодні важливим завданням інклюзивної освіти є не лише створення ефективної методології навчання дітей з особливими потребами, а й формування відповідного середовища, яке б дозволяло якомога краще розкривати та розвивати їх можливості і здібності.

Інклюзивне освітнє середовище є сукупністю умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Таке середовище має бути безпечним, комфортним, розвивальним. Його головне завдання полягає в подоланні відхилень у розвитку вихованця з особливими освітніми потребами та профілактиці небажаних негативних тенденцій. Інклюзивне освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання і особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також сукупністю ресурсів (засобів, зовнішніх і внутрішніх умов), їх життєдіяльності в закладі освіти і спрямованістю на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій вихованців [2, с. 602].

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсні центри» від 12.07.2017 № 545, інклюзивно-ресурсні центри повинні мати приміщення, пристосовані для дітей з особливими освітніми потребами відповідно до вимог законодавства, у тому числі державних санітарних норм і правил та державних будівельних норм [3].

Ресурсна кімната – це класна кімната, де спеціальна освітня програма надається дітям з обмеженими можливостями та труднощами у навчанні. Така кімната необхідна для дітей, які належать до звичайного класу, але потребують спеціального підходу в індивідуальних умовах протягом частини дня. При цьому інклюзивна освітня програма включає в себе корекційне, компенсаційне та розвиваюче навчання, яке проводиться в малих групах, як правило, від трьох до п'яти або більше годин на тиждень, якщо це необхідно.

Ресурсна кімната покликана сприяти ефективному задоволенню освітніх потреб дітей з особливими потребами, а також надавати їм можливість навчатися повсякденній діяльності, необхідній для незалежного та впевненого життя в майбутньому [4, с. 86].

Ресурсну кімнату умовно поділяють на зони: навчальну, ігрову або зону відпочинку, куточок сенсорної розрядки.

Зона навчання включає робоче місце вчителя та індивідуальне місце учня. Використовувані інструменти та засоби мають бути багатофункціональними та екологічними. Навчальні парти, за якими більшість часу перебувають діти, повинні регулюватися та підлаштовуватися індивідуально під кожного учня, що має значний вплив на правильне формування та збереження опорно-рухової системи дитини. Правильно встановлене освітлення теж відіграє не останню роль у сприйнятті навчального матеріалу та впливає на психоемоційний стан учня. Навчальний процес в навчальній зоні проводиться з використанням інформаційних технологій, що поживляє навчальну атмосферу, розвиває логіку та мислення, підвищує зацікавленість та мотивацію.

Ігрову зону або зону відпочинку за умови достатньої площі простору доцільно розділяти на кілька центрів діяльності: пізнавальний, художньо-творчий, ігровий. Для заповнення простору слід використовувати екологічний, багатофункціональний, безпечний інструментарій та навчальні засоби. Пізнавальний центр діяльності створюється для релаксації, переходу від навчальної до ігрової ролі, є важливим у молодшому шкільному віці. Для організації та наповнення такого простору зручно та практично використовувати спеціальні стелажі з цікавою літературою, настільними іграми, пазлами, іграми на логіку та розвиток мислення. Художньо-творчий центр діяльності доцільно наповнити настільними або настінними мольбертами та магнітними дошками, наборами для творчості, водяними забарвленнями, наборами для моделювання та гравіювання. Всі ці засоби в комплексі знімають психоемоційні навантаження після навчального процесу та володіють арт-терапевтичним ефектом.

Куточок сенсорної розрядки зазвичай облаштовують в окремій кімнаті або створюють зонування в рамках існуючого приміщення. Ця частина ресурсної кімнати може використовуватися з метою стабілізації психологічного стану дітей, а також для консультаційної та корекційної роботи психолога [1].

Таким чином, ресурсна кімната має на меті створити комфортні умови для розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Правильна організація простору ресурсної кімнати та її комплектація якісним обладнанням сприяє ефективним заняттям, забезпечує позитивну психологічну атмосферу для дітей та педагогів.

### **Література:**

1. Нечипорук А. Новий освітній простір. Безбар'єрність : інформаційний посібник / заг. ред. А. Седоченко. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/>

storage/app/media/zagalna%20serednya/nop/NOP\_Bezbaryernist.pdf  
(дата звернення 18.02.2023).

2. Олефір Н. В. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти. The XII International Scientific and Practical Conference «*Actual priorities of modern science, education and practice*», March 29 – April 01. 2022, Paris. France. С. 602–605.

3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсні центри» від 12.07.2017 № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення 18.02.2023).

4. Deshpande A. A. Resource Rooms in Mainstream Schools. *International Journal of Education and Psychological Research*. 2013. Vol. 2. Iss. 2. Pp. 86–91.

## **ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ АУТИЧНИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

**Дерюгіна Г. Ю.**

*вихователь*

*Комунальна установа «Запорізький дитячий будинок-інтернат»  
Запорізької обласної ради  
м. Запоріжжя, Україна*

Одним із пріоритетних напрямів сучасної державної політики є гуманізація системи освіти, що забезпечує інтеграцію дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір. Важливими умовами є визнання за такою дитиною прав, інтересів, потреб, підтримка в процесі соціалізації тощо. Серед викликів, що постали перед сучасним українським суспільством, надзвичайно гострим є забезпечення рівного доступу до освіти всіх дітей, особливо тих, хто потребує спеціальних умов виховання, корекційного навчання та розвитку особистості, соціальної інтеграції в реальне життя. Саме інклюзивний процес стає підґрунтям для здійснюваної психологічної корекції порушень особистісного розвитку аутичної дитини, розуміння її проблем із боку оточення. Його допомога стимулюватиме формування довіри аутичних дітей до інших людей, які трапляться їй згодом на життєвому шляху.

Навчання в інклюзивних класах дітей з розладами аутистичного спектра, з одного боку, допомагає їм адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуження, сприяє

зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, з іншого боку – вчить учнівську громаду школи спілкуватися та працювати разом, формує в них почуття відповідальності за товаришів, які потребують не лише допомоги, а насамперед – прийняття та визнання [5].

В Україні для психологічної корекції аутичних дітей в умовах інклюзивного навчання використовуються такі технології як АВА-терапія, структуроване навчання ТЕАССН, метод Tomatis, метод «Son-Rise», арт-терапія, Floortime терапія та багато інших.

Прикладний аналіз поведінки або Applied Behavior Analysis та більш відомий як АВА-терапія був одним із перших корекційних методів навчання дітей з РАС. На сьогоднішній момент саме ця технологія є найбільш відомою та популярною. В основі методу лежить вивчення поведінки як сукупності усіх зовнішніх та внутрішніх факторів, усіх проявів, починаючи від рухових та закінчуючи мовними видами поведінки. У АВА-терапії на перший план виходять принципи і закони поведінки, у яких визначаються процеси, що впливають на поведінку, а також застосування цих законів на практиці. Даний підхід дозволяє комплексно оцінити прояви небажаної поведінки, характерної для дітей з аутизмом, і спланувати план ефективного втручання. У такому біхевіоральному підході передбачається створення індивідуальної психокорекційної системи, де відсутнє підкріплення небажаної поведінки та значна увага приділяється позитивному підкріпленню бажаної поведінки (словесні, тактильні та ігрові стимули). В результаті реалізації програми АВА-терапії діти набувають навичок посидючості, соціально-прийнятної поведінки, активізується вербальний компонент, збільшується пізнавальний інтерес і розвивається колективна гра [1].

Структуроване навчання ТЕАССН (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children) так само, як і АВА-терапія спрямоване на соціально-побутову адаптацію дитини та передбачає постійну взаємодію батьків та фахівців. В основі зазначеної технології лежить структурування довколишнього простору з опорою на візуалізацію. Розробники технології вважають, що діти з аутизмом мають особливе мислення, а отже навчання має відбуватися у спеціально створених умовах. У даному випадку опора йде на невербальну комунікацію. Програма спрямована на корекцію таких сфер діяльності: імітація, сприймання, загальна моторика, дрібна моторика, координація очей і рук, пізнавальна діяльність, мовлення, самообслуговування, соціальні стосунки [4]. Зазначена технологія зарекомендувала себе як дуже ефективна, незважаючи на жорстку прив'язаність до штучних умов.

Все більшій популярності набуває так званий метод ТАМАТИС, що являє собою систему аудіовокальних тенувань. У його основу також покладено знання про особливості мозкових структур та сприйняття



світу дітей із аутизмом. Ціль методу полягає в тому, щоб поліпшити здатність мозку сприймати і переробляти різну інформацію. Це перенавчання процесу слухання, відновлення здатності вух ефективно та збалансовано слухати. Коли функцію слухання розширено або відновлено, мозок демонструє ефективнішу здатність до сприйняття і переробки сигналів, що поступають з довкілля [3].

Широке визнання щодо корекції розвитку при аутизмі знайшов метод «Son-Rise» («схід сонця» чи «виховання сина»), відомий також за назвою «Метод вибору», який розробили Баррі та Самарія Кауфман у процесі пошуку ефективних шляхів взаємодії з власним однорічним сином. Основна ідея методу – опора на власну мотивацію дитини. Головні зусилля спрямовано на поступове насичення зовнішніми стимулами життя аутичної дитини, послідовні заняття якою обов'язково дають позитивні результати [4].

Технологія Floortime терапії лише нещодавно почала використовуватися в Україні та поступово набуває все більшої популярності. Модель розвитку, індивідуальних відмінностей і та відносин (DIR/Floortime) – це основа, яка допомагає фахівцям в галузі інклюзивної освіти проводити комплексну оцінку та розробляти психокорекційну програму з урахуванням унікальних проблем і сильних сторін дітей з розладами аутичного спектру (РАС) та іншими проблемами розвитку. Завдання моделі DIR/Floortime – створити здорову основу для соціальних, емоційних та інтелектуальних можливостей, а не зосереджуватися виключно на навичках та ізольованій поведінці.

Крім того, слід брати до уваги, що кожна дитина, незалежно від наявності порушень її дизонтогенезу, має унікальні індивідуальні особливості: інтереси, здібності та навчальні потреби [2]. Обов'язковою умовою для їх інклюзивної освіти є розроблення спеціальних систем навчання та виховання. До того ж необхідно створити для них відповідні спеціальні умови, що орієнтовані на задоволення їх освітніх потреб. Отже, можна стверджувати, що саме інклюзивний процес стає підґрунтям для психологічної корекції порушень особистісного розвитку аутичної дитини, розуміння її проблем з боку оточуючих.

### **Література:**

1. Бочелюк В. Й., Панов М. С. Особливості організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми: зарубіжний досвід. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2021. Вип. 65. С. 235–250.
2. Коробкіна О. Г. Інклюзивна освіта в Україні: шляхи від теорії до практики. Харків : ХНПУ, 2017. 57 с.
3. Почкун Ю. О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних освітніх технологій у роботі із аутичними дітьми. *Науковий*

часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32(2). С. 78–83.

4. Рибак Ю. В. Сучасні психолого-педагогічні технології роботи з дітьми із розладами спектру аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2012. Вип. 21. С. 409–412.

5. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти.* 2017. Вип. 9. С. 190–205.

## **ВІЗУАЛЬНА ТА АУДІАЛЬНА ІНКЛЮЗИВНА ПРАКТИКА У ВИЩ-ВИКЛАДАННІ ФІЛОСОФІІ<sup>1</sup>**

**Діденко Л. В.**

*кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри філософії гуманітарних наук філософського  
факультету Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка  
м. Київ, Україна*

Кожна антропоодинаця – це «умовно-типовий генетичний пакет», який «викривлюється» під впливом багатьох чинників (біологічних, соціальних, виховувальних, самоналаштувальних). Гуманістичні тренди ХХ ст. сприяли зміцванню акцентів від антропоодинацевої «типовості» до її «нетиповості». Остання може поставати природною (тобто виникає потреба первинного індивідуального векторування антропоодинаці задля її подальшого «виживання у соціопросторі»; наприклад: слабкий або відсутній слух від народження) або ситуативною (тобто необхідність спрощування антропоодинацевого світоосвоювання задля її подальшого функціонування; наприклад: послаблення зору через надмірну роботу з гаджетами, пережитий стрес,

---

<sup>1</sup> Авторські зауваги: 1) розгляд присвячено антропоодинаціям з «класичними порушеннями» сенсорного отримання даних із зовнішнього простору (тобто з природними та/або ситуативними дисфункціями зору та/або слуху, що у більшості випадків може паралелізуватися когнітивними особливостями); 2) висловлена думка результативна співпрацею зі здобувачами вишу та колегами, що мають «сенсорні дисфункції».

наслідок захворювання тощо). У випадку природної нетиповості матимемо справу з «допоміжною адаптивністю» або «параметрами інклюзивності»; натомість у випадку ситуативної нетиповості – з коригувальними технологіями та практиками реінклюзії.

Поняттям «інклюзія» охоплені не тільки варіативи антропоподолання до загальних суспільних сегментів, але й індивідуальне «коригування умов» антропоподолання через співпрацю фігурантів та «допоміжних фахівців з дотичних сфер суспільного буття». Проблема полягає не тільки у коректному параметризуванні оптимуму дій (тут відповідно до: «яким чином та/або у який спосіб реалізувати?»), але й фактичному результуванні наперед (тут: часом з врахуванням типових випадків/ситуацій попередніх «негативних досвідів» на прикладі декого з інклюзованих; але здебільшого через реалізування «індивідуальної програми розвитку»).

Параметри «вихідних налаштувань тіла», що постають невід’ємними від кожної антропоодиниці, надалі поглиблюватимуть соціальну нерівність через освіту та навчальні практики. З одного боку, «вихідні та/або ситуативні тілесні відмінності антропоодиниць» можуть стати на заваді соціалізуванню і, відповідно, унеможливити самовдосконалення кожного; а, з іншого боку, вони пригальмують та/або «усунуть перспективи» антропоодиницевої адаптивності. Йдеться про «параметри первинної інклюзії», поширюваної на дітей з природними дисфункціями, задля максимального можливого спрощування соціалізування антропоодиниці. Натомість «практики реінклюзії» сприятимуть «функційній неперервності фахівця». Згадана «соціальна нерівність» (поміж «типовим» та «нетиповим») не є назавжди усупною, проте через інтенцію інклюзивування її можливо оптимізувати (тут: зменшити спектри негативних наслідків для інклюзованих – від несприйняття та ворожості до взаємодопомоги і співпраці задля адаптування у соціопросторі).

Моє дослідження акцентує увагу НЕ на «вдалій» теорії/концепції/гіпотезі та/або пропагованій «новітній методиці інклюзивування», радше на підбиранні й постійному коригуванні вузькогалузевими фахівцями «індивідуальної програми розвивання-виховання-навчання» дитини із психофізичними особливостями (сенсорними дисфункціями передусім), з одного боку; й ситуативному застосуванні техніко-технологічних методів коригування подібних дисфункцій дорослих, з іншого боку. З-поміж головних «допоміжних фахівців» (міждисциплінарного та вузькогалузевого профілю) – і дитині, і дорослому – доцільно співпрацювати з когнітивістами, психолінгвістами, програмістами, педагогами та ін. Але у випадку дорослого маємо справу з вже соціалізованою антропоодиницею, котра потребує ситуативної допомоги для «коректного використання/застосування

сенсорної системи» з «попередньо активованою» когнітивною. Натомість дитина потребує «допоміжного налаштування»: 1) її не тільки потрібно навчити результатно користуватися сенсорикою (що узв'язкована з «природною нейромережею» та когнітивною системою); 2) «максимально-можливо розвинути» від-природидисфункційне чуття через компенсування його дії іншими сенсорними каналами або «штучно реактивувати» його додатковими приладами-пристроями; 3) «розблокувати» та/або «сформувати» коректне реагування дитини на мультипроявні зовнішні подразники через виявлення (не)безпечних тощо.

«Вирівнювання дисфункційного» (сенсорного та когнітивного) у дитини відбуватиметься поступово: за належних індивідуальних результувальних «інклюзивних практик» вона може спробувати навчатися разом із однолітками. Але за умовами «спроби спільного навчання» усі вчителі/викладачі мають бути повідомлені щодо психофізичних особливостей та стану дитини (а також уміти працювати у «параметрах інклюзивності»), оскільки не всі завдання можуть виконуватися здобувачами освіти однаково (має практикуватися диференційований підхід з мінімальними відхиленнями від навчальної програми). З одного боку, вчителі/викладачі можуть практикувати неприйнятне у викладанні навчального матеріалу, що відбиватиме у інклюзованого здобувача бажання вчитися та/або зашкодить йому/їй (деякі кольори або їх поєднання, фігури, структурування матеріалу, приклади, завдання тощо). З іншого боку, здобувач з особливими навчальними потребами може «закритися» і не йти на комунікативний контакт. Загалом: це обопільний шок, а має бути співпраця – вчителі/викладачі без належного досвіду роботи з «особливими здобувачами» можуть припускатися не тільки інтеракційних помилок, але й ментального травмування здобувача з особливими потребами.

Виш-викладання філософії є структурованим та профілізованим, тобто стандартованим для усіх здобувачів. Прикро визнавати, але не усі матеріали є адаптованими для здобувачів з особливими потребами. Зупиню свою увагу на візуальному та аудіальному специфікуванні виш-викладання філософії. Сама навчальна дисципліна зорієнтована на формування узв'язкованого розуміння феноменів світу через запити окремої антропоодиноці (тут: самого здобувача) у буденному (приватному) і фаховому життєпросторі. Здебільшого це робота з текстами (через слухання та конспектування лекційованого; через реферування авторського тексту; через написання власних розмірковувань до семінарського заняття тощо) та власним мисленням (його організування, спрямовування та застосування для розв'язання навчальних завдань).

За умов дистанційного навчання застосування презентацій стало нормовим, що, з одного боку, структурує навчальний матеріал та компактно візуалізує головні ідеї лекційованого і допомагає здобувачам фокусувати увагу на рисунках та/або схемах у-кольорі 1+4 (наприклад: фон – білий; шрифти-та-форми – спектри блакитного, спектри фіолетового, чорний/сірий, червоний). Робота з кольорами – це не тільки смак і вподобання лектора, але й можливість транслювати повідомлення аудиторії (тобто своєрідно «говорити кольором» так само як і словами) [1; 3–5]. Візуальне сприйняття зовнішніх даних уможлиблює: 1) наше просторове орієнтування; 2) формування власних алгоритмів щодо «сегментованого копіювання реальності», що мисленнево доповнюватиметься; 3) розвивання пам'яті через «типові шаблони», використовувані у навчанні (форми, графіки, рисунки тощо); 4) коректне «зчитування кодованих кольорами повідомлень» (тут: типові кольорокоди – червоний, тобто «небезпека», «увага!»; зелений, тобто «спокійність», «розвиток»; синій, тобто «надійність», «довіра» тощо) та ін.

Аудіальні параметри лекції є не менш важливими за візуальні. Завдяки «звучанню» лектора навчальний матеріал постає «відгукуваним» у свідомостях здобувачів через розуміння (тут: декодування запиту та формування відповіді, виконання завдання, реагування загалом).

Якщо порівняти роль візуальних та аудіальних елементів лекціювання, то вони не є однаковими: кожен з них інакше «працює» з когнітивною системою окремої антропоєдиниці. Візуальні елементи (колір, форма, шрифт, зображення тощо) – це «способи налаштування» здобувача на співпрацю через зосереджування його/її уваги. Аудіальні елементи зумовлюватимуть здобувачеве «долучання до свідомості лектора» через співучасть у розтлумачуванні не тільки текстових фрагментів (дефініцій, тез, висловлювань та ін.), але й переконування у власному розумінні навчального матеріалу через співставлення своєї невисловленої думки із обговорюваними варіантами.

Проте здобувачі з дисфункціями зору матимуть клопіт із «візуальним сприйманням»: вони зможуть акцентувати свою увагу виключно на аудіальних параметрах лекції – чіткості вимови, звертаннях, тембрі голосу, темповості, паузах тощо. Натомість здобувачам з дисфункціями слуху допоміжними стануть «коректні субтитри» (тут: завчасно підготовані та трансльовані паралельно лекційованому матеріалу) та/або жестовомовний супровід. Останній може бути зроблений на замовлення (але віднайти фахівця рівня Джастіни Майлз/Justina Miles [6; 2] буде вельми непросто). Чи формуватиметься «передбачене лектором» розуміння навчального матеріалу за умови тільки одного активного сенсорного каналу у здобувача? Наразі це питання залишається

без остаточної відповіді, оскільки потребує додаткового – окремого – дослідження. Проте згіпотезую, що «повне вимкнення» візуального або аудіального сенсорного каналу рідко трапляється: здебільшого ми маємо справу з «мінімально активним» сенсорним каналом (наприклад: антропоодинація чує не увесь діапазон звуків, а тільки їх частину).

Із поширенням штучних нейромереж можливо генерувати як візуальні компоненти тематичної лекції, так само й «запросити сурдоперекладача». Зауважу: «компетентність штучно-нейромережевого асистента» варто перевірити заздалегідь, або самому відкоригувати «алгоритм його задіяності».

Отже, для виш-викладання філософії бажана активна (природна) та/або реактивована (відновлена) сенсорність (принаймні візуального та аудіального каналів), що уможливлуватиме не тільки індивідуальну-та-колективну взаємодію здобувачів освіти з лекторами, але й спільні ситуативні переживання щодо розуміння феноменів світу та пере-відкриття себе.

### Література:

1. Іттен Й. Мистецтво кольору. Суб'єктивний досвід і об'єктивне пізнання як шлях до мистецтва : навчальний посібник / пер. з нім. Сергій Святненко. Київ : Видавництво "ArtHuss", 2022. 96 с.

2. ASL Suncats. Justina Miles (Deaf performer) performs Super Bowl LVII 2023 Halftime show by Rihanna in ASL (HD). 2023. [Video]. *YouTube*. [https://www.youtube.com/watch?v=xyHudZm\\_6TE](https://www.youtube.com/watch?v=xyHudZm_6TE)

3. Heller E. *Wie Farben auf Gefühl und Verstand wirken : Farbpsychologie, Farbsymbolik, Lieblingsfarben, Farbgestaltung*. München : Droemer, 2000. 312 S.

4. Heller E. *Wie Farben wirken. Farbpsychologie – Farbsymbolik – Kreative Farbgestaltung*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 2004. 296 S.

5. Heller E. *Psicología del color: Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Version castellana de Joaquín Chamorro Mielke. Barcelona : Editorial Gustavo Gili, 2004. 309 + 28 p.

6. SWIC ASL. Super Bowl 2023: Lift Every Voice and Sing, ASL Performer Justina Miles. 2023. [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=MN9bEfhJU64>

## **НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА: АРХІТЕКТУРНІ РІШЕННЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ДИЗАЙНУ**

**Емам'янфар Алі**

*кандидат архітектури,  
доцент кафедри дизайну*

*Київський національний університет будівництва і архітектури  
м. Київ, Україна*

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти характеризується тим, що для забезпечення ефективності та оптимізації освітнього процесу для дітей інклюзивної форми навчання, необхідно максимально усунути існуючі прогалини в системі освіти шляхом її модернізації та застосування нових підходів, заснованих на сучасних методах організації освіти та вдалих архітектурних рішеннях інклюзивного дизайну. З метою реалізації прав дитини на гідне виховання та навчання, незалежно від її психофізичних особливостей, в Україні набирає обертів процес реорганізації усєї системи освіти в інклюзивну, – систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатогранності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [2].

Державники, науковці, фахівці освітньої галузі зосереджують увагу на інноваційних підходах та методиках інклюзивного навчання, які б вирішували поставлені завдання та впливали б на оптимізацію освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема із синдромом Дауна. В умовах інклюзивності освіти, запровадження реформи Нової української школи, особливої актуальності набуває питання створення комфортного навчального середовища та оптимальних умов для розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що передбачає реалізацію концепції універсального дизайну. Вагомим кроком у зазначеному напрямі є розроблення проєктів з чітко окресленими та виваженими архітектурними рішеннями. Фахівці з Сілезького технологічного університету (Польща), здійснивши наукову розвідку стосовно впровадження інклюзивного дизайну в архітектурну освіту та практику дизайну, дійшли висновку, що важливим чинником у прийнятті рішень щодо проєктування інклюзивного дизайну є використання передпроєктних досліджень [3]. Тобто, ефективність процесу проєктування архітектурного простору для людей з обмеженими можливостями потребує прямого контакту з користувачами, дослідження функціонування простору та його сприйняття, а також застосування таких складових

методу «навчання через досвід» як фокус-зустрічі, індивідуальні інтерв'ю, спостереження, рольові ігри, експериментування, апробація рішень інклюзивного дизайну.

Ведучи мову про інтегрування дітей із синдромом Дауна до масових навчально-виховних заходів, необхідно ще на початковому етапі інклюзивного проєктування подбати про створення умов для їх особистісного розвитку, формування навчально-розвивального середовища шляхом забезпечення психолого-педагогічного і медико-соціального супроводу у відповідному архітектурному просторі [1, с. 5]. Аналіз вітчизняної практики проєктування навчальних закладів дає змогу виокремити такі основні вимоги до інклюзивного дизайну та організації безбар'єрного архітектурного середовища: фізична доступність, безпека перебування у приміщенні навчального закладу та інформативна складова, зокрема виконання елементів інформаційного забезпечення.

Отже, впровадження концепції інклюзивності для дітей із синдромом Дауна передбачає залучення новаторських архітектурних рішень у проєктування концепції універсального дизайну та є вагомим трансформаційним чинником вітчизняної системи освіти в контексті модернізації української освітньої системи.

### Література:

1. Бармашина Л.М. Архітектурний аспект проблеми інклюзивного навчання дітей з особливими потребами. *Сучасні проблеми архітектури та містобудування*. 2018. Вип. 51. С. 3–10.
2. Закон України № 2541-VIII «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19/conv#n96>.
3. Szewczenko, Anna & Widzisz-Pronobis, Sylwia. (2020). Implementing Inclusive Design in Architectural Education and Design Practice. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 960. 022015. 10.1088/1757-899X/960/2/022015. URL: [https://www.researchgate.net/publication/347547566\\_Implementing\\_Inclusive\\_Design\\_in\\_Architectural\\_Education\\_and\\_Design\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/347547566_Implementing_Inclusive_Design_in_Architectural_Education_and_Design_Practice).



## ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

**Іскра М. О.**

*заступник директора з навчально-виховної роботи  
м. Київ, Україна*

**Інклюзивна освіта** – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різнилася від якості освіти здорових людей.

Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі соціалізації та вибору професійної діяльності є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти. Тому важливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей із порушеннями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками.

**Інклюзія** (від *Inclusion* – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що дає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах.

**Основний принцип інклюзивної освіти** полягає в тому, що:

- Всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними.

- Навчальні заклади мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання.

- Забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, прийняття організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів та партнерських зв'язків зі своїми громадами.

- Діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання. Вони є найбільш ефективним засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками.

**Інклюзивний підхід** – створення таких умов, за яких усі учасники навчально-виховного процесу мають однаковий доступ до освіти, у тому числі діти з особливими освітніми потребами, які навчаються у дошкільних та загальноосвітніх школах.

### **Переваги інклюзивної освіти:**

#### ***для дітей з особливими освітніми потребами:***

- Завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей.
- Ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами.
- Оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально.
- Навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей.
- У дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті.

#### ***для інших дітей:***

- Діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей.
- Діти вчаться налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них.
- Діти вчаться співробітництву.
- Діти вчаться поводитися нестандартно, бути винахідливими, а також співчувати іншим.

#### ***для педагогів та фахівців:***

- Вчителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів.
- Вчителі оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності.
- Спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) починають сприймати дітей більш цілісно, а також вчаться дивитися на життєві ситуації очима дітей [1].

### **Недоліки інклюзивного навчання**

– Недосконалість законодавства у галузі освіти, що зумовлює відсутність механізмів розвитку та фінансування системи інклюзивного навчання.

– Недостатнє матеріально-технічне та кадрове забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів (відсутність спеціального допоміжного навчального обладнання, спеціально розроблених навчальних методик та програм інклюзивного навчання, недостатня чисельність спеціально підготовлених фахівців для роботи з дітьми з інвалідністю).

– Непристосованість будівель загальноосвітніх навчальних закладів (у т.ч. в середині) для безперешкодного доступу до них учнів із різними нозологіями захворювання.

– Недостатня психологічна готовність учнів та педагогів до спільного навчання із особами з інвалідністю.

Крім цього існує проблема негативного ставлення батьків до того, що їх здорові діти мають навчатися з дітьми із певними порушеннями. Вони вважають, що це затримує розвиток навчання здорових дітей. Проте, індивідуальний навчальний план (ІНП), розроблений відповідно до потреб такої дитини має реалізовуватись в умовах звичайного навчального процесу, не зупиняючи і не гальмуючи темп просування навчання інших дітей.

З усього цього можна зробити висновок, що впровадження інклюзивного навчання дуже важливе для країни. Зараз його реалізація в Україні ще не доведена до ідеалу, але правильна підготовка, достатнє фінансування та поінформованість людей згодом допоможуть дітям з ООП отримувати якісну освіту у звичайних школах будь-якого міста [2].

### **Література:**

1. [https://ispukr.org.ua/?page\\_id=331#.ZAZEZ8JByUI](https://ispukr.org.ua/?page_id=331#.ZAZEZ8JByUI)
2. <https://briolight.com/perevagi-ta-nedoliki-inklyuzivnogo-navchannya>

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАНЯТЬ МУЗИКИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Калінкіна Н. В.**

*викладач-методист,*

*викладач вищої кваліфікаційної категорії,*

*магістр музичного мистецтва, викладач вокально-хорових дисциплін*

*КЗПСО «Мистецька школа № 7 м. Одеси»*

*м. Одеса, Україна*

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» (ООП) охоплює категорію дітей, життєдіяльність яких характеризується будь-якими обмеженнями або відсутністю здатності здійснювати діяльність способом або в рамках, що вважаються типовими для дитини такого віку. Загальним для всіх цих дітей є те, що певні особливості розвитку деформують особистість дитини, пов'язану з її емоційною сферою, мовленням, що призводить до проблем соціалізації дитини, порушення процесів сприйняття навколишнього світу та будування відносин з ним, зниження діяльності, що, в свою чергу, частково або зовсім вилучає людину із соціального життя [1].

І. Гудим стверджує, що однією з основних цілей музикотерапевтичних занять з дітьми з особливими потребами є інтеграція дитини в соціальну групу, оскільки в музичній співтворчості добре відпрацьовуються різні комунікативні навички, усувається підвищена соромливість, формується витримка і самоконтроль. Сутність музикотерапії полягає в здатності викликати у «особливої» дитини позитивні емоції, які надають лікувальну дію на психоматичні та психоемоційні процеси, мобілізують резервні сили дитини, обумовлюють акумуляцію творчого потенціалу [3].

Отже, можна зазначити, що одним з важливих засобів виховання та розвитку дітей є заняття музикою, які мають позитивний вплив на загальний розвиток дитини.

Для успіху занять необхідно створити простір, в якому діти навчатимуться володіти основними рухами відповідно характеру музики, розвивати слухові відчуття, виховувати поведінку. Приміщення має бути обладнане необхідними наочними засобами, дидактичними матеріалами, технічною апаратурою. Кожне заняття має бути спрямованим на те, щоб дитина отримувала більше позитивних емоцій та почуттів.

Як стверджує А. Гельбак, зміст занять реалізується шляхом запровадження певних видів корекційно-розвивальної роботи: 1. Рецептне сприймання музики. 2. Рухова релаксація та злиття з ритмом музики. 3. Гра з іграшками. 4. Музично-рухові ігри та вправи. 5. Вокалотерапія (співи). 6. Музикомалювання. 7. Казкотерапія. 8. Гра на дитячих шумових і музичних інструментах та ритмічна декламація. 9. Дихальні та гімнастичні вправи під музику [2].

Діти з особливими освітніми потребами швидко втомлюються доцільно проводити заняття у жвавому темпі, з позитивною емоційною наповненістю, з більшою кількістю ігор, ніж зазвичай, та корисним наочним матеріалом. Під час занять музикою бажано використовувати казковий сюжет, який допоможе краще засвоїти навчальний матеріал.

Музичний керівник повинен професійно володіти грою на музичному інструменті, оскільки це справляє позитивне враження на дітей, вміти в доступній формі навчити дітей сприймати музичні твори.

Важливо поступово ускладнювати вимоги та систематично контролювати виконання завдань, це забезпечить ефективний розвиток дитини.

Таким чином, музичні заняття з дітьми з особливими потребами у різних її видах та формах є важливим для забезпечення нормалізації їх життєдіяльності. В процесі організації занять важливо створити умови, які сприятимуть загальному розвитку дитини та корекції її психофізичних порушень, а саме за допомогою яких дитина повірить у свої можливості. Все це вимагає від музичного керівника професійності, наполегливості, творчої уяви, терпіння у спільній роботі з дітьми.

### **Література:**

1. Антонова-Турченко О. Музична психотерапія : посібник-хрестоматія. К. : ІЗМН, 1997. 260 с.
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. Гудим І. Використання музичного матеріалу в процесі формування невербальних засобів спілкування у слабозорих дошкільників. *Корекційна педагогіка та психологія*. 2008. № 10. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. С. 30–35.

## **КРОКИ ДО КОМФОРТНОЇ ОСВІТИ. ІЗ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Карпенко В. М.**

*директор*

*Спеціалізована школа І-ІІІ ступенів з поглибленим вивченням  
української мови та літератури № 260 міста Києва  
м. Київ, Україна*

2022 рік вніс корективи в життя кожного українця та кожної українки, ми навчилися жити по-новому. Війна, вибухи, погані новини, постійний страх торкнулися кожного громадянина нашої держави. Якщо дорослі мають певний поріг стресостійкості, що напрацьовувався упродовж усього життя, то дитина реагує на стрес зовсім інакше: вона втрачає базове відчуття безпеки, а отже, не може виконувати будь-яку розумову або творчу діяльність повноцінно. Особливо це відчувається під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Через зовнішні чинники ми не можемо повернути дитині повне відчуття безпеки чи то в закладі освіти, чи то вдома під час дистанційного навчання, проте ми можемо допомогти організувати освітнє середовище офлайн чи онлайн так, щоб допомогти дитині вчитися та взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу.

**1. «Старі та нові ритуали».** Відновлення звичних для дитини елементів освітнього процесу: будь-чого, що є звичним для дитини (вітання, вправа педе початком уроку тощо). Також вибір нових форм взаємодії (будь-яка нова вправа, що розпочинатиме урок або заняття).

2. **«Чуєш-дієш».** Розробка чіткого, доступного, зрозумілого алгоритму дій під час оголошення повітряної тривоги під час навчання онлайн та офлайн. Це може бути ілюстрована історія про те, що навчання нині змінилося і чому так важливо виконувати алгоритм, коли лунає сирена.

3. **«Емоції та активне слухання».** Діти без страху висловлюють свої емоції та переживання. Варто наголосити на тому, що відчувати різні емоції – це нормально.

4. **«Розумне пристосування».** Внесення, коли це потрібно в конкретному випадку, модифікацій і коректив, які є необхідними, відповідними й виправданими. Це здійснюється для забезпечення реалізації всіх прав дітей з інвалідністю.

5. **«Рівноправне користування чи архітектурна доступність».** Архітектурно доступне та безпечне шкільне середовище. Навчальні матеріали мають бути підготовлені таким чином, що можуть бути використані учнями з різними нозологіями .

6. **«Зручне та гнучке користування».** Шкільний навчальний процес відповідає широкому спектру індивідуальних можливостей учнів. Забезпечує гнучку методiku навчання, викладання та демонстрація матеріалу. Доступні та гнучкі навчальні плани та матеріали.

7. **«Зручне та просте використання».** Навчальні матеріали прості та чіткі у використанні незалежно від навичок та досвіду учнів.

8. **«Інформація та її сприйняття».** Незважаючи на сенсорні можливості користувачів: рахування різного впливу шкільного середовища та «сенсорний » досвід дитини. Використання звуків, текстури, світла та кольору.

9. **«Припустимість помилок».** Учні повинні мати вдосталь часу, щоб надати відповідь на питання. Використання навчального програмного забезпечення, яке має вказівки, коли учень робить неправильний вибір.

10. **«Доступний простір».** Доступні навчальні місця для учнів, у тому числі з прилеглим простором для асистентів. Меблі, фурнітура, що підтримують широкий спектр навчання та навчальний методик. Наявність ресурсної кімнати, яка оснащена необхідним обладнанням та методичним матеріалом .

11. **«Багатогранність дитини».** Кожна дитина навчається «посвоєму», тому потрібно сприяти розвитку її сильних сторін та талантів. Усувати бар'єри у системі освіти системі підтримки. Визнавати, що діяльність ґрунтується на правах людини та принципах рівності. Надавати більше шансів, підтримку під час навчання тим учням, які мають особливі освітні потреби. Цінувати людське різноманіття.

## **ПЕРЕВАГИ ІКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

### **Для дітей з особливими потребами:**

- завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей;
- ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами;
- оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально;
- навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей;
- у дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті.

### **Для інших дітей:**

- діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей;
- діти вчаться налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них;
- діти вчаться співробітництву;
- діти вчаться поводитися нестандартно, бути винахідливими, а також співчувати іншим.

### **Для педагогів та фахівців:**

- вчителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів;
- вчителі оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності;
- спеціалісти (педагоги, спеціалісти з корекційно-розвиткових занять) починають сприймати дітей більш цілісно, а також вчаться дивитися на життєві ситуації очима дітей.

## **ПЕРЕВАГИ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ**

1. Забезпечення розвитку всіх видів сприймання, особливо зорового та слухового, на базі яких розвиваються вищі психічні функції (з розвитком сприймання збагачуються різноманітні знання про навколишній світ і розуміння зв'язків між предметами та явищами, отже, розвивається мислення й мовлення дітей).

2. Зміцнення працездатності дитини, уміння зосереджувати увагу й цілеспрямовано працювати: ставити перед собою мету, усвідомлювати способи її досягнення, адекватно оцінювати результати.

3. Розвивати навчальну мотивацію, бажання вчитися, віру дитини у власні можливості, що можливе завдяки усвідомленню й оцінці реальних досягнень.

Важливо пам'ятати, що через війну діти потребують більш уважного, толерантного, доброго ставлення, тому педагогам варто дотримуватися конкретної термінології та не наголошувати на негативному досвіді, що могла пережити дитина.

## **ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ «ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ» ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, ІНКЛЮЗИВНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

**Коваль Л. М.**

*аспірантка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського,*

*керівник фізичного виховання*

*Вінницький транспортний фаховий коледж*

*м. Вінниця, Україна*

Формування позитивного ставлення у майбутнього фахівця з фізичної культури до дитини з особливими освітніми потребами (ООП) є надважливим етапом його освіти та самоосвіти. Кожна цінність, яка впливає на формування і становлення особистості в освітньому процесі є рівноцінною для усіх його учасників. У даній статті висвітлені основні інклюзивні цінності, що є актуальними у роботі з дітьми з ООП для майбутніх вчителів фізичної культури.

**Довіра.** Освітній процес сприяє формуванню довіри у комунікаціях: «вчитель фізичної культури – учень (студент) з ООП», «колектив – учень (студент) з ООП», «учень (студент) – учень (студент) з ООП», «асистент учня (студента) – учень (студент) з ООП – вчитель з фізичної культури», «асистент вчителя фізичної культури – учень (студент) – асистент учня (студента)». Також довіра формується на усіх етапах вивчення та виконання рухових дій, оскільки діти з ООП боязкі до всього нового, особливо що стосується демонстрації власних умінь, а саме показ вправності свого тіла. У дітей та підлітків є страх перед критикою, насміханням, некоректним сприйняттям з боку однолітків. Вчитель фізичної культури має одразу, з першої зустрічі, вміти сформувати стан довіри і позитиву спілкування та сприйняття, виявити безпечні та несприятливі комунікації. Надважливо це для дітей, які до приходу у заклад освіти були ізольовані з різних причин від соціуму, мали досвід дискримінації та фізичного насильства.



**Радість.** Освоюючи програмовий зміст, кожна дитина сподівається на позитивні моменти, які найкраще закарбуються в пам'яті і впливатимуть на формування впевненої, цілеспрямованої особистості. Мабуть, на жодному занятті у закладі освіти діти не отримують такого об'єму радощів, приємних вражень, припливу енергії та сили, як на уроці з фізичної культури. Першочергове завдання вчителя фізичної культури – розвивати фізичні якості, примножувати позитивні емоції, а також дарувати радість від колективного виконання рухів будь-якої складності.

Спортивна зала, майданчик – це місце у закладі освіти, де можна бути вільним у проявах позитивних емоцій, де можна просто бути таким як є, відчувати задоволення і вітиху від опанування нових видів діяльності.

**Любов.** Інклюзивна цінність «любов» у закладі освіти ототожнюється з «турботою» про усіх дітей без винятку: фізично здорових і з наявними вадами у розвитку, успішних і невстигаючих у навчанні, стриманих у проявах емоцій та з різними поведінковими розладами. Прояв любові, турботи, мудрості має бути на всіх етапах спілкування паралельно з цінністю «рівності», без агресивних ознак, упередженості, що є формами виключень. Коли вчитель турбується про дитину, вона відчуває себе цінною особистістю і швидше опановує рухові навички, програмовий зміст, формується як повноцінна одиниця сучасного суспільства. Проте, прояв любові, не має бути надто явним, щоб не викликати супротив інших дітей. Не має бути проявом порівняння досягнень дітей, і ні в якому разі вчитель не повинен спекулювати колективною турботою («я вас люблю, а ви так себе поведіть», «я вас люблю, але результату не бачу»).

**Рівність.** Аналіз спостережень у педагогічній діяльності показав, що хоча всі інклюзивні цінності є еквівалентними, проте рівність в об'ємі уваги в процесі рухової активності, об'єктивність оцінювання, справедлива критика щодо можливостей учнів (студентів) функціонально здорових та з ООП для вчителя фізичної культури має пріоритетність. Кожну дитину вчитель має сприймати як рівноцінну особистість колективу, зі свого боку інклюзивне навчання дає змогу дітям з ООП стати повноцінним здобувачем на рівних умовах.

Вчитель фізичної культури працює з дітьми у спортивному одязі та взутті, не звертаючи увагу на їх фізичний чи матеріальний статус, а намагається однаково позитивно сприяти їх духовному, фізичному розвитку, водночас сприяти прийняттю кожним кожного. Зрозуміло, що не зовсім легко навчити усіх на рівних умовах різноманітності рухових навичок, проте всіляко варто робити це на позитивній ноті, аби запобігти прояву булінгу серед учнів та студентів.

**Розвиток.** Рух вперед, досягнення значних цілей маленькими кроками, за успішно налаштованої колективної атмосфери, обов'язково сприятиме формуванню гармонійної, успішної особистості у колективі. Спільними зусиллями не важко досягти хоча б мінімального результату. Якщо є план, є варіанти для його реалізації, і весь колектив і педагогічний, і учнівський працює злагоджено, то вчителю фізичної культури обов'язково вдасться досягти прояву результатів у кожній дитині. Якщо дитина з ООП під час уроків з фізичної культури на певному етапі навіть просто почне виявляти бажання до рухової активності, то надалі – це вже буде значний розвиток її емоційної сфери, душевного стану, спроби до фізичного вдосконалення.

**Повага.** В інклюзивному освітньому середовищі (ІОС) повага до кожної дитини є особливо цінною, оскільки кожен, хто є учасником освітнього процесу, незалежно від своєрідності розвитку збагачує колектив унікальними та позитивними діями. Повага до поведінкових проявів і вміння толерантно їх корегувати, повага до особливостей виконання рухів, і насамперед з боку учнів (студентів), повага до різноманітності особистостей – формує колективний клімат, який є ідеальним для спільного навчання в умовах інклюзії. «У той чи інший спосіб поняття багатоманітності стосується кожної особи, а не лише тих, хто, на загальну думку, не відповідає критеріям ілюзорної нормальності» [1, с. 23].

У дітей, особливо у пубертатний період, під впливом соціальних мереж, нестандартного спілкування, рівня вихованості формуються специфічні критерії розпізнавання «хто свій» та «не свій». Також, іноді демонстративна поведінка, надмірна вікова емоційність не дає можливості їм делікатно сприйняти виконання рухів іншими під час уроку, особливо. Часто зустрічаємо ще недостатньо сформований педагогічний характер молодого фахівця фізичної культури, який на одній «запальній хвилі» з учнями (студентами) може дозволити собі також критично або не зовсім дотепно реагувати на вправління та переміщення учнів (студентів), що швидко підхоплюється аудиторією.

Майбутньому вчителю фізичної культури варто зі студентських років навчитись поважати виконання рухових дій дітьми, якими б вони потішними не здавались. Надмірна критика також не дає позитивного результату, а навпаки шкодить, зневірює, пригноблює і виникає бажання зупинитись, ще не розпочавши фізично розвиватись.

**Чесність.** Чесність в інклюзивній освіті не вказує на висловлювання правди, а трактується більше як добросовісність, щирість, відвертість. Чесність завжди поруч з довірою та повагою. Вчитель фізичної культури не може бути універсальним спортсменом і варто про це говорити з учнями (студентами). Фізично неможливо вміти виконувати всі рухи

запропонованих модулів програми НУШ на відмінно, також варто врахувати вікові особливості організму вчителя фізичної культури, специфіку його виду спорту, яким він займався чи займається на даний час. До прикладу: борець не завжди виконає всі технічні рухи волейболіста, чи плавець – баскетболіста. І варто бути чесними з дітьми, демонструючи рухи під час уроку, застосовувати візуальні елементи, показ відео з техніки виконання, приклади відомих спортсменів. Не кожен вчитель має мужність визнати і чесно перед класом (групою) дітей сказати, що досі не володіє відмінною технікою виконання певних елементів. Зі старшими дітьми можна співпрацювати в таких випадках, особливо, якщо серед учнів (студентів) є обдаровані в певному виді спорту діти, використовуючи їх вправність за приклад, і у ході заняття такі діти стають безпосередніми помічниками вчителів фізичної культури, допомагаючи одноліткам, а тим паче дітям з ООП. Таким чином створюємо атмосферу довіри, співпраці, дружньої взаємодії у колективі.

**Емпатія.** Розуміння почуттів іншої людини та співпереживання є проявами гуманності. Ми чітко маємо розуміти на рівні інстинкту, ще на етапі навчання у закладі вищої освіти, чи готові ми, майбутні педагоги, до чуйності та сприйняття інших з усіма їх вадами. Чи готові ми співпереживати, надавати підтримку, полегшувати стани агресивних проявів та істерик дітей з ООП, допомагати їм приймати себе та всім дітям колективу їх також. Цінність визначає рівень готовності сприймати та цікавитись чуттєвим рівнем кожного в ІОС, брати на себе відповідальність за створення комфортного середовища для усіх і рівній мірі. Якщо дитина з ООП відчує потік прийняття, розуміння, співпереживання їй легше буде долати емоційні та фізичні перешкоди до самозростання. Дорослій людині часто важко впоратись зі своїми емоційними станами, страхами, а дітям особливо непросто долати щоденні виклики, тому, якщо ми, вчителі, помічаємо прояви емпатії по відношенню до однолітків на заняттях, варто відзначити, що це важливо, аби дати можливість дитині закріпити це як звичку. На заняттях фізичної культури це може проявлятися у формі підтримки емоційної (підбадьорювання, похвала, прийняття у команду та ін.) та фізичного контакту (допомогти піднятися після падіння, при легкому травмуванні, додатковий показ вправи, допомога у виконанні руху та ін.).

**Право на участь.** Інклюзивна цінність «право на участь» має бути реалізована на кожному етапі взаємодії вчителя (викладача) та здобувача освіти. При чому, дана комунікація має бути взаємозалежною, оскільки і викладач (вчитель) має право на участь у становленні, розвитку особистості здобувача освіти в процесі навчання, і студент (учень) з ООП має право на участь в усіх освітніх процесах, активностях, розвитку, взаємодії.

Майбутній фахівець фізичної культури орієнтуючись на певну першочергову цінність, при цьому відкидаючи інші, має увявити освіту, виховну функцію та здоров'язберігаючу без них. Згодом приходиться розуміння, що кожна цінність, яка впливає на формування і становлення особистості в освітньому процесі є рівноцінною.

### **Література:**

1. Бут Т. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл : посіб. / перекл. з англ. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.

## **ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ**

**Колишкін О. В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка  
м. Суми, Україна*

Найвищі показники економічного зростання і соціального забезпечення, розвиненості демократичних інституцій і відповідно рівня освіти мають західноєвропейські країни. Саме вони є досить гомогенними в культурно-історичному, світоглядному, морально-етичному, економічно-політичному розумінні. Культурно-історична єдність країн Західної Європи як сталого, прогресивного, цивілізаційного утворення дає змогу досліджувати характерні риси західноєвропейського соціально-педагогічного простору, насамперед на прикладі країн-лідерів європейського співтовариства.

Західноєвропейські системи загальної середньої освіти, незважаючи на різноманітність типів та рівнів навчальних закладів, які опікуються освітою, у тому числі учнів з обмеженими можливостями, є одним із ключових елементів сучасної європейської моделі соціального устрою, яка виявляється привабливою для країн, що позбулися тоталітарних режимів, наразі й для України, з огляду на завдання та перспективи розв'язання назрілих педагогічних та соціальних проблем [1].

Як засвідчив здійснений історико-аналітичний аналіз, у передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х рр. ХХ ст. відбувалася перебудова організаційних основ спеціальної освіти, зокрема інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначене як основна форма здобуття освіти неповносправними. Соціально-політичні, педагогічні процеси, що відбуваються в нашій країні, актуалізують необхідність проведення порівняльно-теоретичного огляду впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання в європейських країнах [3].

Визначальними є питання психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, що перебувають в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання. Аналіз досвіду саме цього аспекту спільного навчання дітей з особливостями розвитку та їхніх здорових однолітків має вагому значущість, оскільки надання психолого-педагогічної підтримки дітям з обмеженими можливостями здоров'я є найсуттєвішою диференціальною ознакою корекційної освіти. Тож досвід інклюзивного навчання в розвинених країнах Західної Європи становить науковий інтерес [2].

В Австрії у 1983 р. громадські організації вони об'єдналися в єдину спільноту і звернулися до Міністерства освіти з пропозиціями щодо проведення експерименту з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Розроблена експериментальна програма передбачала апробацію чотирьох моделей інтегрованого навчання [5]:

1) *інтегровані класи*. У класі навчалося 20 учнів, четверо з яких мали особливі освітні потреби;

2) *взаємодіючі класи*. Ця модель передбачала, що учні зі спеціальної школи та їхні однолітки з масової школи будуть проводити спільні заходи, спілкуватися під час позакласної роботи тощо, однак, увесь навчальний час проводять окремо;

3) *малокомплектні класи* – передбачали наявність спеціального класу в масовій школі у складі шести-одинадцяти учнів. Ці класи переважно склалися з учнів із затримкою в розвитку пізнавальних процесів;

4) звичайні класи, у яких учні з особливими освітніми потребами, їхні батьки та вчителі одержують допомогу від спеціально підготовлених шкільних консультантів.

В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах та координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу. Фахівці цих центрів діагностують дітей, консультують учителів, надають навчально-методичну

допомогу корекційним педагогам та батькам учнів з порушеннями розвитку, проводять семінари і тренінги з підвищення кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо.

Законодавчі освітні акти Бельгії передбачають певну свободу в організації освітніх закладів. Це муніципальні освітні заклади, фінансове забезпечення яких відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування; громадські освітні заклади, які утримуються з допомогою громадських фондів, а також приватні заклади, фінансове утримання яких беруть на себе приватні особи та громадські організації, у тому числі релігійні.

Бельгійський «Закон про спеціальну освіту» законодавчо затвердив усунення бар'єрів між спеціальною та загальною системою освіти, передбачивши експериментально апробовані моделі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками [4]:

1) школярі з порушеннями розвитку навчаються в масових школах, а психолого-медико-соціальний супровід їм забезпечують фахівці ПМС-центрів;

2) учні з порушеннями відвідують заняття із загальноосвітніх предметів у масовій школі, а спеціальні додаткові або корекційні заняття – у спеціальній школі;

3) учні з порушеннями розвитку певний час навчального року навчаються в масовій школі.

У школах з інклюзивним навчанням працюють корекційні педагоги на штатних засадах та за угодами зі спеціальних шкіл. На перших етапах навчання корекційні педагоги проводять індивідуальні заняття з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, пізніше до обов'язків корекційного педагога входить ознайомлення вчителя з проблемами дитини, залучення його до роботи з використанням певних методів та прийомів навчання, надання консультацій. Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл дає можливість використовувати досвід і знання та усувати бар'єри між спеціальною та загальною освітою. Діти з особливостями розвитку, що були переведені зі спеціальних шкіл, протягом першого року навчання продовжують одержувати необхідну спеціальну допомогу, далі ця допомога надається індивідуально та за потреби. Адміністративні органи несуть повну фінансову та організаційну відповідальність за кожного інтегрованого учня і сприяють задоволенню його особливих потреб.

В Швеції у 1989 р. ухвалений новий «Закон про середню освіту», у якому визначено інклюзивне навчання основною формою здобуття освіти неповносправними. Значно збільшивши фінансування масових

шкіл, де навчалися учні з особливостями розвитку, уряд підтримав законодавчі ініціативи. У цей період був затверджений новий освітній стандарт, який визначав обов'язковий обсяг знань для учнів, що закінчили п'ятий та дев'ятий класи. Це дало можливість педагогам розробляти індивідуальні навчальні плани та працювати за ними зі школярами з особливими освітніми потребами за з урахуванням їхніх можливостей та потреб [1; 3].

Шведська модель психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами передбачає використання спеціальної допомоги як позашкільних служб, так і фахівців, що працюють за угодами в навчальних закладах, зокрема асистентів педагога. У всіх територіальних округах країни функціонують Центри дитячої реабілітації, співробітники яких надають необхідну допомогу дітям з обмеженими можливостями. Саме ці фахівці входять до основного складу групи спеціалістів, що визначають освітній маршрут дитини з особливими потребами, розробляючи індивідуальні навчальні програми навчання з наданням відповідних реабілітаційно-корекційних послуг, хоча основне навантаження, як і відповідальність за навчання, покладена на вчителя-класовода.

Шведське агентство спеціальної освіти, підпорядковане Міністерству освіти країни, відповідає за надання підтримки сім'ям дітей з особливостями розвитку та освітнім закладам, де вони навчаються. Радники цих агентств опікуються дітьми з особливими освітніми потребами, допомагаючи муніципальним органам влади забезпечити всі умови для навчання таких учнів, урахувавши проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів та асистентів педагогів, батьків дітей та всіх фахівців, які залучені до цього процесу.

Отже, у передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х рр. XX ст., на тлі економічного зростання, розвитку суспільних демократичних відносин, посилення громадських ініціатив у напрямі захисту прав дітей з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема щодо здобуття освіти, відбувалася організаційна перебудова освітньої галузі. Реорганізація та реформування відбувалося після ратифікації міжнародних декларацій, що засвідчували рівність прав на здобуття освіти всіма громадянами без винятку. Ухвалення освітніх законів, які стали засадничою нормативно-правовою основою спільного навчання дітей з обмеженими можливостями та їхніх однолітків, зумовило шкільне реформування, шляхи проведення якого в європейських країнах дещо відрізняються.

Таким чином, аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у країнах Європи свідчить про те, що в переважній більшості з них інклюзивне навчання є основною формою

здобуття освіти неповносправними. Однак, слід зазначити, що діти з особливими освітніми потребами мають можливість здобувати освіту і в спеціальних освітніх закладах, і в закладах загальної середньої освіти.

### **Література:**

1. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
3. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. К. : Наук. світ, 2010. 196 с.
4. Weiss J. R. Learned helplessness in black and white children identified by their schools as retarded students. *Psychology in the Schools*. 1981. № 28. P. 165–171.
5. Walker H. M. Antisocial behavior in school: Strategies and best practice. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole, 1995. 235 p.

## **СТУДЕНТСТВО В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МЕЖАХ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 029 «ІНФОРМАЦІЙНА, БІБЛІОТЕЧНА ТА АРХІВНА СПРАВА»**

**Кудлай В. О.**

*кандидат наук із соціальних комунікацій,  
завідувач кафедри інформаційної діяльності  
Маріупольський державний університет  
м. Київ, Україна*

Інклюзивна компетентність є важливою soft skill [1] для всіх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи (надалі ІБАС), включно зі студентами та викладачами відповідних освітніх програм за спеціальністю 029 ІБАС. В Маріупольському державному університеті (надалі МДУ) представлені такі освітні програми цієї спеціальності – «Документознавство, керування документаційними процесами» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та «Інформаційна, бібліотечна та архівна справ» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Студенти академічних груп в сучасних умовах підвищеної уваги до питань різноманітності все більше зосереджують свою увагу на інклюзії, зокрема, на спеціальність майже часто вступають



здобувачі з особливими потребами, які демонструють високу конкурентність за результатами рейтингового семестрового оцінювання навчальних, наукових та соціальних досягнень.

Інклюзивність має належним чином інтегруватися в освіту за спеціальністю ІБАС. Завдяки впровадженню інформаційних технологій та онлайн навчанню студенти отримують різноманітні можливості для навчання у формі участі у заходах, проектах та презентаціях, в тому числі, за інклюзивною проблематикою. Професіонали в інформаційних установах (бібліотеках, архівах, музеях тощо) можуть сьогодні реалізують численні проекти, за якими об'єднуються групи фахівців-практиків, викладачів та студентів, які досліджують інклюзію в ІБАС. Наразі питаннями інклюзії в освіті у Маріупольському державному університеті опікуються навчально-педагогічні працівники психолого-педагогічного факультету. Так, кафедра дошкільної освіти розробила відповідну програму підвищення кваліфікації за дотичною проблематикою [2].

Без людей бібліотеки, архіви та багато інших типів інформаційних установ перетворюються лише на місця зберігання документованої інформації, що зберігаються у фізичному втіленні. Інформаційні установи покладаються на людей, які керують, створюють, поширюють і шукають інформацію для свого подальшого існування та отримання освіти. Професіонали з бібліотечної та інформаційної науки (ІБАС) повинні мати здатність працювати з інклюзивними читачами, які живуть у будь-яких громадах, спільнотах, тож питання їх обслуговування є одним з пріоритетів: усі фахівці з ІБАС повинні бути інклюзивно компетентними. Оскільки до початку своєї кар'єри більшість фахівців з бібліотечної та архівної справи є студентами та випускниками ІБАС, то у студентів мають бути широкі можливості для розвитку своєї інклюзивної компетентності до того, як вони закінчать навчання. Академічні групи МДУ в процесі навчання зорієнтовані на надання широких можливостей людям з обмеженими можливостями.

Важливо поглиблювати дослідження ролі, яку можуть відігравати студенти ІБАС у розвитку не лише інклюзивної компетентності самих студентів, але й відповідної компетентності викладачів та фахівців. Огляд важливості інклюзії в освіті ІБАС забезпечує основу для розуміння важливості цієї теми.

Інклюзивність по всяк час має бути важливим аспектом підготовки професіонала ІБАС, але в минулі роки це питання не достатньо ефективно інтегрувалося в освітні програми ІБАС. Оскільки Україна та світ стають дедалі неодноріднішими, виникає потреба в тому, щоб випускники ІБАС мали здатність (знання та навички) надавати справді інклюзивні послуги, а також працювати з різними, недостатньо обслуговуваними та недостатньо представленими людьми з обмеженими

можливостями. Людина сьогодні як ніколи стає центром уваги в науці та освіті, тож важливішими стають питання інтеграції інклюзивних людей до всіх сфер життєдіяльності.

Відповідальність за забезпечення інклюзивної компетентності випускників ІБАС не повинна повністю лежати на адміністрації, співробітниках ЗВО та викладачах освітніх програм ІБАС, зокрема, досвід показує що студенти академічних груп стають чудовими ентузіастами і відданими стейкхолдерами у забезпеченні широких можливостей для інклюзивного навчання через заходи та проекти.

### **Література:**

1. Що таке soft skills? URL: <https://simplex.ua/ua/articles/soft-skills>.
2. Кафедра інформаційної діяльності Маріупольського державного університету. URL: <https://phmc.mdu.in.ua/index/kid/0-12>.
3. Інклюзивна освіта в сучасному ЗДО: науково-методичні підходи і досвід реалізації: професійна програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників. URL: [https://mdu.in.ua/CPKPO/zdo/programma\\_inkluzivna\\_osvita\\_v\\_suchasnomu\\_zdo.pdf](https://mdu.in.ua/CPKPO/zdo/programma_inkluzivna_osvita_v_suchasnomu_zdo.pdf).

## **ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

**Кузнецова Т. Г.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
м. Слов'янськ, Донецька область, Україна*

Право кожної дитини на отримання повноцінної освіти закріплено на законодавчому рівні, що дозволяє створювати спеціальні умови для навчання й виховання всіх дітей з урахуванням їх можливостей, здібностей, потреб. На всіх рівнях освіти головною метою є виховання спроможної до самореалізації, здорової і щасливої людини. У цьому контексті важливим компонентом є підготовка дітей до самостійного життя й праці. Правильне професійне визначення є складовою загальної готовності до самостійного життя [6].

Професійна орієнтація є важливим напрямом роботи закладів освіти. Починається ця робота з дитячого садка, проводиться паралельно з формуванням різних видів діяльності та розвитком інтересу до них.

Рання профорієнтація спрямована на формування у дітей уявлень про різні професії, позитивного ставлення до них, поваги до людей праці. Саме у цей віковий період важливо виявити природні здібності, які в подальшому сприятимуть у виборі професії [2].

Питання професійної орієнтації у спеціальній педагогіці розглядали В. Бондар, А. Корнієнко, С. Максименко, Б. Пінський, І. Єременко, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Миронова, О. Хохліна, В. Турчинська, В. Синьов та ін. На сучасному етапі розвитку освіти пріоритетними стали інклюзивні заклади освіти. Діти з особливими освітніми потребами зазнають набагато більше труднощів у процесі соціалізації, можливості самостійного професійного визначення, здобуття необхідних професійних знань й умінь. Тому професійна орієнтація дошкільників є основою для подальшої професійної освіти людини.

Нами було проаналізовано досвід роботи з профорієнтації у дошкільному навчальному закладі (ясла-садок) комбінованого типу № 55 «Лелека» Слов'янської міської ради Донецької області» [4].

Педагоги працюють за програмою розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Профорієнтаційна робота в цьому закладі охоплює майже всі заняття, виховні заходи, режимні моменти.

В інклюзивних закладах дошкільної освіти форми роботи з профорієнтації обираються в залежності від мети й змісту матеріалу, це бесіда, розповідь, екскурсія, спостереження, сюжетно-рольова гра, перегляд і обговорення казок, фільмів, телепередач профорієнтаційного змісту, профорієнтаційні заняття й свята, тематичні розваги. З урахуванням програмного змісту навчального матеріалу розглядаються професії людей, що працюють з технікою, з людьми, в природі, різні творчі професії. Матеріал добирається з урахуванням психофізичних особливостей дитини з порушенням у розвитку, стану її здоров'я, їхніх потреб, визначається коло професій, формується інтерес до них. До роботи, по можливості, долучаються батьки, які допомагають у проведенні екскурсій, зустрічей з людьми різних професій, проведенні професійних свят і заходів.

Основним методом роботи з дошкільниками є гра. Дидактичні ігри та вправи доцільно розподілене за певними завданнями корекційно-виховної роботи. Наприклад, це можуть бути такі підбори:

- ігри на розвиток мислення, ігри на групування та класифікацію предметів («Яка професія зайва? Поясни», «Поміркуй, люди яких професій гарантують дітям право (на медичну допомогу; на життя; на навчання; на захист від фізичного та психічного насилля тощо)», «Кого покличемо на допомогу?», «Які речі для якої професії?», «Кому що потрібно для роботи?» тощо);

- лексико-граматичні ігри («Назви три речі», «Хто чим керує», «Журналіст» тощо);
- ігри з розвитку зв'язного мовлення («Що б було, якби не було професії ... (лікаря, вихователя, вчителя, продавця, поліцейського, пожежного, шофера тощо)», «Добре – погано», «Нісенітниця» тощо);
- ігри з розвитку звукової культури мови та фонематичного слуху («Вимовляй правильно», «Підкажи слівце», «Назви зайву професію», «Будівники» тощо);
- ігри з розвитку знань елементів грамоти тощо («Знайди пару чобіток», «Магазин», «У лікарні», тощо).

Сюжетно-рольові та театралізовані ігри передбачають включення дітей у діяльність, застосування ними набутих знань, вправляють їх у виконанні певних дій професійного спрямування. Саме в процесі гри дитина може втілювати у життя свої бажання, «приміряти» на себе різні професії, уявляти себе то лікарем, то продавцем, то вчителем. В ігровій діяльності налагоджуються колективні стосунки, діти вчаться спілкуватися, домовлятися про зміст сюжету, розподіляти ролі й діяти за певними правилами. Участь дітей в сюжетно-рольових іграх дозволяє виявляти їх інтереси до певних професій. Важливо створити ситуацію, яка викликає повагу до різних професій, демонструє користь різних видів праці, повагу до всіх людей праці. При проведенні творчих сюжетно-рольових та театралізованих ігор важливо задіяти кожну дитину, підібрати цікаву для неї роль, доступні для виконання дії. Дітям надається право обирати роль, розвивати сюжет самостійно, об'єднуватися у сюжетні групи за інтересом. Педагог повинен лише опосередковане допомагати дітям в організації гри, спрямовувати ігрову діяльність й залучати дітей з особливими освітніми потребами. За необхідністю додатково пояснювати зміст сюжету й надавати зразок дії дитині з порушенням інтелектуального розвитку, спеціально організовувати простір для дитини з дитячим церебральним паралічем, сприяти налагодженню емоційних і мовленнєвих контактів дітей з аутизмом.

Трудова діяльність є важливим методом профорієнтаційної роботи. В дошкільному віці основними видами праці є самообслуговування, господарсько-побутова, праця в природі, ручна праця. В процесі трудової діяльності створюються умови для визначення схильності дітей до певної діяльності, їх здібностей і можливостей. Педагог підбирає індивідуальні завдання для дитини в залежності від рівня психофізичного розвитку, її інтересу до діяльності. Колективні доручення створюють оптимальні умови для спілкування дітей, взаємодопомоги, визнання вкладу кожного у спільну справу, привчають піклуватися про товаришів. Дошкільники разом наводять порядок в ігровому куточку, чергують по їдальні, доглядають

за кімнатними рослинами, виготовляють красиві та корисні речі для прикрасення групової кімнати, готують подарунки для членів родини.

Комплексні заняття є вагомим внеском в роботу з професійної орієнтації дошкільників. Поєднання різних напрямів знань створює умови для більш чіткого розуміння дітей про професії, діяльність з кожної професії, її користь і значення для людей. Так на занятті з ознайомлення з навколишнім і розвитку мовлення можна вирішувати низку завдань, зокрема розширювати знання дітей з певних видів професій, знайомити зі спеціальними транспортними і технічними професійними засобами, формувати розуміння прав і обов'язків з певної професії, розвивати мислення, мовлення, моральні якості. Тематика таких завдань як загального характеру (наприклад «Професії, які допомагають»), так і специфічного (наприклад заняття з економіки «Товар та послуги»).

Таким чином, проведення профорієнтаційної роботи в інклюзивному закладі дошкільної освіти передбачає спеціальну організацію діяльності дошкільників на заняттях, у побуті, під час гри та праці, що дозволяє закласти міцний фундамент для професійного спрямування особистості у майбутньому.

### Література:

1. Беленька Г.В. Зростання дитини у праці. *Дитячий садок*. № 8. 2010. С. 44–47.
2. Величко О.М. Профорієнтаційна робота з дітьми дошкільного віку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки*. Випуск № 1, 2020. С. 251–256.
3. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
4. Досвід роботи педагогів закладу дошкільної освіти № 55 «Лелека» м. Слов'янськ Донецької обласної ради. *Альманах психолого-педагогічного досвіду : науково-методичний журнал*. № 16. 2023. 217 с.
5. Євдокимова Г. О. Дослідження можливості прогнозування розвитку професійних здібностей з урахуванням природнообумовлених властивостей особистості. К. : МАУП, 1999. 339 с.
6. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. К. : Наук. світ, 2010. 196 с.

## **ПРИНЦИПИ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АУТИЧНИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

**Лізогубова О. В.**

*вихователь*

*Комунальна установа «Запорізький дитячий будинок-інтернат»*

*Запорізької обласної ради*

*м. Запоріжжя, Україна*

Одним із пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти є інклюзивне навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Враховуючи той факт, що входження дитини у навчальне середовище є сильним аверсивним стимулом, необхідним є забезпечення поступової інтеграції школяра в групу дітей та врахування індивідуальних властивостей дитини для нівелювання стресогенності нової для дитини соціальної ситуації розвитку.

Не зважаючи на розгалуженість напрямів роботи та підтримки дітей з особливими освітніми потребами, недостатня розробка методологічних основ психолого-педагогічного супроводу у шкільній системі значно впливає на якість навчання. До особливого класу дітей, включення яких у навчальний процес в умовах інклюзії викликає безліч питань та труднощів, слід віднести дітей з розладами аутичного спектру. Значущі проблеми налагодження комунікації та урегулювання поведінки в умовах інклюзії, недостатнє розуміння фахівцями специфіки освоєння такими дітьми навчального матеріалу, складнощі у виборі адекватного здібностям аутичної дитини варіанта «освітнього маршруту» – це не повний перелік тих причин, що висувають на перший план необхідність окреслення теоретичних засад комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання.

На сьогодні однією із пріоритетних задач у сфері інклюзивної освіти є навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я загалом та дітей з розладами аутичного спектру, зокрема, що актуалізує перед школою низку завдань, таких як: планування навчального процесу; створення інтегрованого навчання у кожному класі; створення та підтримку умов для прогресивної освіти; впровадження та підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу в освітньому процесі тощо.

Цілі та завдання процесу супроводу дітей з розладами аутичного спектру як суб'єкта навчальної діяльності – це безперервна підтримка силами всіх фахівців рівноважної ситуації між реальними можливостями дитини та динамічними показниками освітніх можливостей з боку

суб'єктів освітнього процесу [2]. З цього випливає, що, з одного боку, освітні впливи повинні бути індивідуально оптимальними, а з іншого – індивідуально допустимими, тобто не перевищувати меж індивідуальних адаптаційних можливостей та властивих дитині здібностей.

Так, одним із дієвих засобів підтримання рівноважної ситуації між реальними можливостями дитини та динамічними показниками освітніх можливостей є побудова індивідуального освітнього маршруту для дитини з розладами аутичного спектру, інтегрованого у загально-освітнє середовище при підборі програмного змісту та спеціальних педагогічних технологій [1].

Сучасні інклюзивні освітні установи створюють сприятливі умови для навчання, виховання, соціалізації та інтеграції аутичних дітей, а також сприяють формуванню системи цінностей та поглядів для кращої взаємодії з оточуючими, незалежно від того, відрізняються вони чи схожі. Важливим є виокремлення принципів, які є головними в системі інклюзивної освіти та врахування яких є необхідним для побудови ефективного комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектру. Так, до основних принципів можна віднести такі [2]: реальні взаємини є необхідною складовою, в контексті якої може здійснюватися освітній процес; для суб'єктів навчального процесу, досягнення прогресу полягає в тому, що вони можуть робити, а не в тому, що вони не можуть; різноманітність спілкування є запорукою усестороннього розвитку особистості; особистість цінна сама по собі, її цінність не залежить від здібностей та досягнень; кожна людина здатна відчувати і думати; право на спілкування та право на те, щоб бути почутим – має кожна людина; кожна людина потребує розуміння, дружби та підтримки.

Інший погляд на систему принципів супроводу в освітньому інклюзивному закладі презентований у праці Д.Шульженко [3]: рекомендаційний характер маршруту супроводу для дитини; пріоритет інтересів дитини; безперервність супроводу протягом усього періоду становлення; мультидисциплінарність (комплексний підхід) супроводу.

У супроводі аутичної дитини виокремлюють чотири напрями діяльності [2]: створення відповідних освітніх умов та розробка педагогічно доцільних засобів допомоги з подолання труднощів, що виникають в інклюзії; супровід вчителів, що визначається педагогічними потребами у розробці та впровадженні технологій корекції розладів аутичного спектру у дітей; супровід батьків, що є системою заходів з надання допомоги батькам у вихованні аутичної дитини та надання їм спеціальної консультативної та психологічної допомоги; супровід взаємодії всього педагогічного колективу інклюзивної школи

для надання їм організаційно-методичної допомоги та забезпечення адекватного доступного середовища всього освітнього соціуму.

Складність організації та реалізації комплексного психолого-педагогічного супроводу також полягає у тому, що для аутичних дітей необхідно створювати доступне середовище у системі навчання та виховання. Інклюзія або включення таких дітей до загального соціуму вимагає надання психолого-педагогічної допомоги батькам, дітям, вчителям та вихователям, соціальним працівникам.

Інтегративними є принципи психолого-педагогічного супроводу [3]. Так, принцип *системності* забезпечує цілісний, комплексний підхід батьків (або осіб, що їх замінюють) та фахівців різних профілів спрямування до аналізування особливостей усестороннього розвитку та корекції порушень дітей з розладами аутичного спектру. Принцип *безперервності* розкривається через надання дітям та їх батькам постійної допомоги до чіткого визначення підходу або повного вирішення проблеми. Принцип *дотримання інтересів дитини* ґрунтується на необхідності центрування усієї діяльності міждисциплінарної команди фахівців на дитині та в інтересах дитини. Принцип *рекомендаційного характеру надання допомоги* забезпечує дотримання гарантованих законодавством прав батьків дітей з розладами аутичного спектру обирати освітні установи, враховуючи обов'язкове погодження з батьками питання про направлення дитини у спеціальні освітні установи. Принцип *варіативності* передбачає створення варіативних умов для отримання на належному рівні освіти дітьми з розладами аутичного спектру.

Отже, врахування наведених принципів та центрування на індивідуальних особливостях кожної дитини є першочерговими засадами при побудові комплексної психолого-педагогічної моделі супроводу дітей з розладами аутичного спектру в умовах інклюзивного навчання.

### **Література:**

1. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Позднякова О. Л. Особливості психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей раннього віку з аутизмом. *Перспективи та інновації науки*. 2022. Вип. 6(11). С. 389–401.
2. Гаяш О. В. Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип. 13. С. 37–47.
3. Шутьженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.



# ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ЗВ'ЯЗОК З ПІДГОТОВКОЮ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ У СИСТЕМІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Літовченко О. А.**

*аспірант/асистент кафедри режисури та хореографії  
Львівський національний університет імені Івана Франка  
м. Львів, Україна*

Проблема інклюзії в останні роки привертає широку увагу на всіх рівнях суспільства. Як соціальна модель вона потребує розгляду у всіх сферах життєдіяльності людей. Е. Манжос у спробі розтлумачити поняття «інклюзії», зауважує, що в більшості наведених думок все зводиться виключно до освітнього аспекту, однак якщо зважати на твердження Національної асамблеї інвалідів України, то можна визнати, що інклюзія – це комплексне поняття, яке включає в себе суспільний та освітній компоненти. [4, с. 60]

За тезою наведеною в навчально-методичному посібнику «Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад»: *інклюзія в освіті – це один з аспектів інклюзії в суспільстві*. [2, с. 11]. Створення оптимального середовища для розвитку та навчання здобувачів освіти з різними потребами та особливостями, та забезпечення можливості доступної освіти для всіх без виключення, враховуючи всі мережі та рівні освіти, які складаються з різних закладів, таких як дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні школи, позашкільні навчальні заклади, професійні (професійно-технічні), фахові передвищі та вищі навчальні заклади – є ознакою становлення інклюзивного суспільства.

У нашому дослідженні основна увага буде приділена двом мережам закладів освіти – позашкільної та вищої освіти, які взаємопов'язані. Ми будемо розглядати ці мережі в двох векторах: 1) форми організації інклюзивного навчання в закладі позашкільної освіти на основі практичного досвіду; 2) освітні компоненти підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі у системі закладів вищої освіти.

Коли ми говоримо про інклюзію в освіті, то передбачаємо організацію освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. В Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні задекларовано, що «реформування системи освіти осіб з особливими потребами цілком узгоджується із сучасними світовими тенденціями в організації освіти й підтримки таких дітей та молоді і

має на меті перетворити її на самостійну інституцію, яка озброює учнів знаннями, необхідними для життя у XXI ст.» [5, с. 76]. Враховуючи те, що спектр освітніх потреб, а особливо для дітей з особливими освітніми потребами, є досить широкий, він не може бути обмежений виключно шкільним середовищем, а отже визначну роль у соціалізації дитини з ООП відіграє позашкільна освіта, що знижує рівень ізольованості через різні форми освітньої роботи, забезпечуючи учасникам більше можливостей для участі в різних програмах та заходах, і регулюється постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 779 «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти» [6].

При розгляді інклюзивної освіти в контексті позашкільної освіти важливо враховувати, що метою закладів позашкільної освіти є розвиток особистості дитини та надання їй можливості розкрити свої здібності у різних сферах таких як мистецтво, спорт, наука, техніка тощо. Щоб залучити дітей з ООП до освітнього процесу в закладах позашкільної освіти, можна використовувати різні методи, оскільки навчання в позашкільних закладах проводиться за іншими принципами та має інші цілі, ніж у загальноосвітніх школах. Одним з таких методів є форма проєктної діяльності. Цей метод є ефективним інструментом для підвищення можливостей соціальної взаємодії дітей з ООП в умовах забезпечення якісної освіти і є однією з ключових стратегій, яку можна використовувати для розвитку створення сприятливого середовища для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей та потреб.

З 2020 по 2022 рік в Центрі творчості дітей та юнацтва Галичини м. Львова командою педагогів під керівництвом екс завідувача відділу спорту і туризму О. Єсіпової реалізовується інклюзивний проєкт «Давай, разом!», який включав в себе заняття з ліпки, малювання, аплікації, музичного розвитку, фізичної культури; участь у мистецьких конкурсах та святкових акціях; майстер-класи для батьків; літнє таборування, а у підсумку – успішно здійснив свої цілі та став першим на ниві позашкільля, що презентував результати своєї діяльності на Всеукраїнських науково-практичних конференціях серед кращих інклюзивних практик України в позашкільлі.

Як зазначає сама О. Єсіпова: «проєктна діяльність є найкращим підґрунтям для впровадження інклюзивної освіти в заклад позашкільної освіти та дає змогу ретельно проаналізувати та скоригувати подальше навчання в спеціальних та інклюзивних групах, створення яких передбачає забезпеченням навчально-методичними матеріалами, розробці яких в позашкільлі варто надавати значного значення» [1, с. 69].

Для того, щоб створити якісне інклюзивне освітнє середовище в закладі позашкільної освіти, окрім правильно оформленої документації, має бути також як особистісна, так і професійна готовність педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Кожен педагог повинен мати знання та навички, які дозволять їм працювати з дітьми з різними освітніми потребами та створювати умови для їх розвитку, бути готовими до співпраці з батьками, психологами, лікарями, соціальними працівниками та іншими фахівцями, які можуть допомогти в організації інклюзивної освіти в позашкільних закладах.

Щоб набути вище зазначені компетентності, під час навчання у закладах вищої освіти слід вводити такі освітні компоненти, які дозволять студентам, які в майбутньому планують працювати в позашкільних закладах, здобувати необхідні знання та практичні навички для роботи з дітьми з різними освітніми потребами а також забезпечити розвиток педагогічної майстерності та знання сучасних методик роботи з дітьми з різними освітніми потребами.

У Львівському національному університеті імені Івана Франка на факультеті педагогічної освіти функціонує кафедра спеціальної освіти на якій студенти вивчають дисципліни: «Основи інклюзивного навчання»; «Методика роботи асистента вчителя в класі з інклюзивним навчанням»; «Психологічний супровід дитини в інклюзивному просторі»; «Диференційоване викладання та стандартизоване оцінювання в інклюзивному середовищі»; «Основи інклюзивної педагогіки»; «Основи інклюзивної освіти» та ін. [3]. Крім того, деякі аспекти інклюзії вводяться і на кафедрах інших факультетів. Так на кафедрі режисури та хореографії Львівського національного університету імені І. Франка було видано монографію «Хореографія в системі заходів фізичної та психологічної реабілітації дітей з вадами розвитку» (автори: З.Чорняк, О. Плахотнюк, Л. Ціж), а також розроблений силабус вибіркової навчальної дисципліни «Інклюзія в хореографії» (укладачі О. Плахотнюк, О. Літовченко).

Не зважаючи на те, що практика інклюзивної освіти значно розширила свої можливості, реальний стан речей показує, що досить мало осіб з особливими потребами поступають на перформативні спеціальності в вищі навчальні заклади, що пояснюється як нестачею технічного обладнання в університетах так і іншими чинниками, серед яких те, що багато дітей з ООП не мають можливість отримати навчання в гуртках або студіях позашкільної освіти, оскільки не всюди існують інклюзивні групи де можна здобувати практичні знання на рівні з іншими дітьми.

Отже, підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі у системі закладів вищої освіти має велике значення для того, щоб

забезпечити належну якість та ефективність інклюзивної освіти в позашкільних закладах. Це можна досягти шляхом включення в навчальні програми вищих навчальних закладів курсів з інклюзивної педагогіки, практичних занять з роботи з дітьми з особливими потребами, а також співпраці з позашкільними закладами для створення інклюзивних студій та груп. Таким чином, підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі в системі закладів вищої освіти може зробити інклюзивну освіту більш доступною та можливою для інтеграції всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей та потреб, у колективи позашкільної освіти.

### Література:

1. Єсіпова О. А., Літовченко О. А. Проектна діяльність як один з інструментів забезпечення якісного інклюзивного освітнього середовища в закладі позашкільної освіти. *Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі* : збірник матеріалів Всеукраїнського семінару-практикуму. Львів – Броди, 23–24 листопада 2021 р. Броди : Видавництво «Просвіта», 2022. С. 66–70.

2. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / Патрикеева О. О., Софій Н. З., Луценко І. В., Василяшко І. П. ; під заг. ред. В.І. Шинкаренка. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2011. 96 с.

3. Кафедра спеціальної освіти: навчальні курси. *Офіційний сайт факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка*. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/department/kafedra-korektsijnoji-pedahohiky-ta-inklyuziji> (дата звернення 16.02.2023).

4. Манжос Е. О. Інклюзивна освіта на сучасному етапі розвитку освітньої галузі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол. : А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 62. Т. 1. С. 59–62. URL: <http://socrates.vsau.org/repository/getfile.php/20469.pdf> (дата звернення: 18.02.2023 )

5. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

6. Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти: Постанова кабінету міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 779 / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.02.2023)

## ІТАЛІЙСЬКЕ ВОКАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ХІХ СТОЛІТТЯ

**Мальцева О. В.**

*заслужена артистка України,  
доцент кафедри музичного мистецтва та хореографії  
Навчально-науковий інститут культури і мистецтв  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка,  
викладач-методист  
Полтавська дитяча музична школа № 3 імені Б. Гмирі  
м. Полтава, Україна*

У перехідну період початку ХІХ століття, коли в оперних театрах Італії звучать твори, що не становлять великої художньої цінності, з'являється Джоаккіно Россіні, який виводить італійську оперу з важкої кризи, вдихнувши нове життя в мистецтво, що вмирає. Вихований у родині артистів, Россіні рано долучився до театру, особливо – оперного мистецтва. Композитор навчався співу з раннього дитячого віку і у вісім років виступав як сопрано в церквах Болоньї. Ставши досвідченим півчим, він виконував найважчі розділи католицької меси. Відомо, що Россіні багато співав під власний акомпанемент. Він не тільки досконало володів своїм голосом (баритоном), а й із захопленням займався вокальною педагогікою, залишивши кілька творів, присвячених співу. Його висловлювання становлять інтерес і для сучасної вокальної педагогіки [3].

За порадою маестро, займатися слід на середній ділянці голосу, не зловживаючи крайніми верхніми звуками, бо форсування крайньої ділянки діапазону призводить до фальшивої інтонації та напруги. Для учнів Болонської консерваторії Россіні склав збірку вправ, підготував педагогічну працю «Дванадцять камерних арієт для навчання італійському бель канто». Оперна творчість Россіні багатогранна: вона складає 38 різних за жанром опер. Світову популярність здобули опери: «Отелло», «Танкред», «Магомет», «Мойсей у Єгипті», «Зельміра», «Попелюшка», «Севільський цирульник». Глибоке знання вокального мистецтва дозволили Россіні створити зручні для співу вокальні партії, які також сприяють розвитку голосу. Вони не завжди легкі і вимагають відповідної підготовки, що особливо притаманно партіям, що поєднують кантилену та техніку рухливості. Россіні вперше в історії опери створив вокальні партії, у мелодичній побудові яких вже закладено характер героя. Так, у «Севільському цирульнику» (лібретто Ц. Стребіні за відомою п'єсою П.О. Бомарше) особливості мелодії партії Розіни (партія написана для колоратурного мецо-сопрано)

свідчать про її лукавство, чарівність, бешкетність; динамічність, стрімкість характерні для партії Фігаро; повзуча, як змія, мелодія Базіліо дає ключ до вираження цього образу; у ліричній каватині Альмавіви панує кантілена. Створюючи опери, в яких колоратурні ходи займають значне місце («Італійка в Алжирі», «Попелюшка», «Семіраміда», «Сорока-злодійка»), Россіні категорично протестує проти імпровізаційних візерунків, які створюють виконавці [4].

Написана в Парижі і поставлена в 1829 році опера «Вільгельм Телль» – яскраво театральна. Основою музичної драматургії опери є великі сцени, в яких значне місце займають хори та ансамблі. Герой опери Вільгельм Телль немає жодної арії. Його єдиний сольний номер – невелике аріозо наприкінці опери. Основне мелодичне багатство закладено в любовно-ліричних партіях, образах Матильди і Арнольда. І саме ці вокальні партії поставили перед співаками доволі складні завдання. В арії Матильди необхідне широке дихання, протяжний характер звуку, багатство художнього інтонування. Особливі труднощі пов'язані з партією Арнольда. В останньому акті в кабалеті Арнольда з хором співак стикається з великою проблемою у формуванні верхньої ділянки діапазону голосу. Тут є не тільки тесситурні труднощі пов'язані із загальною емоційною напруженістю (герой закликає озброєних повстанців до дії), а й необхідність використовувати новий прийом у повторенні десяти разів протягом номера до 2 октави. Традиційна вокальна школа допускала фальцетне звучання на крайніх верхніх звуках тенорового голосу. Однак у цій кабалетті, що носить героїчний характер, фальцет естетично неприйнятний, і співак змушений пристосовуватися до нової манери голосоутворення, що отримала визначення «прикритої»[1].

Піонером такої «прикритої» манери став французький співак Жільбер Луї Дюпре. Цікаво, що сам композитор, вихований на засадах старої італійської школи співу, не схвалив нововведення, назвавши голос співака на верхньому теноровому «криком каплуна, якого ріжуть». Однак саме з цього часу тенори почали використовувати новий прийом голосоутворення на крайній ділянці діапазону голосу.

Розквіт італійського оперного мистецтва першої половини XIX століття пов'язаний також із іменами двох яскравих композиторів – Вінченцо Белліні та Гаetano Доницетті. Проникливі, співучі, ніжні мелодії Белліні – сторона його творчості, яка найсильніше та найвище ціниться серед виконавців. Яскравий театральний темперамент, динамічність і водночас ефектна віртуозність – характерні для стилю Доницетті, що залишив 70 опер. Композитор знав усі секрети *bel canto*, він знавєць голосу, що ллється, шанувальник блискучих пасажів. Також з'явилася плеяда блискучих співаків. Це Ізабелла Анджела Кольбран

(колоратурне сопрано, трагічна актриса великого темпераменту); Тереза Джоржі-Беллок (сопрано, героїчні партії); Джузеппе Беньїс і Клаудіо де Ронці (володарі яскравого комедійного обдарування); Луїджі Дзамбоні – перший Фігаро в «Севільському цирюльнику», що поєднує красу голосу з емоційністю, сценічністю та акторською чарівністю; Марієтта Альбоні – учениця Россіні; сестри Грізі – мецо-сопрано Джудітта та сопрано Джулія – перші Ромео та Джульєтта в опері Белліні «Капулеті та Монтеккі» [2].

Яскравими представниками нового виконавського стилю з'явилися Джудітта Паста та Джованні Баттіста Рубіні. Ці вокалісти по-різному вирішували поставлене перед ними завдання: Паста, використовуючи засоби акторської виразності, Рубіні – голосовими можливостями – зміною тембру, динаміки. Дж. Паста закінчила Міланську консерваторію у п'ятнадцять років. Сучасники відзначали пристрасність та трепетність голосу, його силу, вміння співачки використовувати контрастну динаміку та різноманітність тембрів. Її виняткові вокальні дані поєднувалися з яскравим талантом драматичної актриси. Діапазон голосу Дж. Паста – від ля малої октави до ре 3-ї. На жаль, зловживання силою голосу, що рветься через край темперамент призвели до досить ранньої втрати найкращих якостей голосу, вже у 38 років з'явилася хитавиця голосу, фальшива інтонація. Джованні Рубіні розпочав свою вокальну кар'єру в церкві. Рубіні був першим італійським тенором, який приїхав 1843 року до Росії. Російська публіка слухала його в операх «Отелло» Россіні, «Сомнамбула» та «Пурітане» Белліні, «Лючія ді Ламмермур» Доніцетті. У період своєї слави він мав голос надзвичайно красивого тембру і широкого діапазону: від мі малої октави до соль 2-ї. Творчість Белліні та Доніцетті повністю розкрила майстерність співака, його здатність створювати чарівну бездогану кантилену, підкорювати блиском фіоритур, тонкістю нюансування. На відміну від Паста, Рубіні не використав повною мірою акторські засоби, хоча міміка співака передавала найтонші відтінки настрою. Вся виразність, що сприяє створенню образу була закладена в його вокальних даних: легкість емісії, гнучкість і рухливість голосу, тонке фразування і, особливо, вміння співака використовувати контрастне звучання forte та piano. Вміння користуватися pianissimo особливо підкорювало слухачів. Рубіні вперше застосував прийом, який отримав назву «ридання», надалі широко використовується у виконавській практиці італійськими співаками. З його ім'ям пов'язане і поняття вібрато – коливання голосу (5-7 коливань на секунду), що робить голос трепетним та емоційним. Видатний співак захоплено займався вокальною педагогікою та залишив працю «Дванадцять уроків співу», призначений для навчання тенора та сопрано.

Отже, італійське вокальне мистецтво XIX століття принесло в сферу оперного співу ряд новаторств: саме в цей період виникає прикрита манера співу, бала переосмислена змістова та музична складова опер, а також прогресивних змін зазнала вокальна педагогіка.

#### **Література:**

1. Західноєвропейська опера. URL: [https://stud.com.ua/13610/kulturologiya/zahidnoyevropeyska\\_opera](https://stud.com.ua/13610/kulturologiya/zahidnoyevropeyska_opera)
2. Іванова Л., Куколь Г., Черкашина М. Історія опери. Західна Європа. XVII–XIX століття : навч. посібник / за ред. М. Черкашиної. Київ, 1998. 384 с.
3. Молибога А.В. Жанрово-стильові моделі італійської комічної опери у ранній творчості Джоаккіно Россіні : дисертація ... кандидата мистецтвознавства : 17.00.03 – Музичне мистецтво. Київ, 2016.
4. Черкашина-Губаренко М.Р. Оперний світ Джоаккіно Россіні на сучасній сцені: від серйозного до комічного. *Часопис Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського* : науковий журнал. 2011. № 3 (12). С. 13–18.

## **РЕАЛІЇ СУЧАСНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

**Новікова Т. В.**

*кандидат філологічних наук,  
заступник директора з виховної роботи  
Чернівецький ліцей № 18 Чернівецької міської ради  
м. Чернівці, Україна*

У сучасному світі можна простежити швидкі зміни в напрямку демократії, які позитивно впливають на гуманітарний складник у розвитку суспільства. Потреба глибинної перебудови системи освіти в Україні зумовлена об'єктивними процесами трансформації нашого суспільства. В освіті триває динамічний процес кардинальних змін у методологічних, змістових, технологічних та управлінських складниках її інноваційного розвитку. Відбувається переоцінка цінностей, додання усталених стереотипів, медичних, дефектологічних рудиментів щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. Сучасна система освіти має відповідати соціальним запитам сьогодення і забезпечити якісно нове майбутнє.



Так, зокрема, на зміну «державоцентристській» освітній системі, головною метою якої є формування особистості за певними еталонами й підпорядкування власних інтересів державним з жорсткою регламентацією навчального процесу, прийшла «дитиноцентристська» система освіти, яка зорієнтована на інтереси дитини, на задоволення її потреб [2]. Важлива умова формування цієї системи – дати змогу обрати освітню установу та навчальну програму згідно з індивідуальними особливостями дитини; здійснити стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечити соціально-педагогічний захист дітей та ін.

У Саламанкській декларації зазначено, що діти з особливими освітніми потребами повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які мають створити їм умови, використовуючи педагогічні методи, наголошуючи на тому, що звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією – найефективніший засіб боротьби з дискримінаційними настроями, створення доброзичливої атмосфери у громадах, побудови інклюзивного суспільства та забезпечення навчанням усіх [3]. Основним принципом «Рамок дій» стало твердження, що «школи повинні приймати всіх дітей, попри їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості». Саме школи, як зазначено в цьому документі, мають стати взірцем для суспільства щодо орієнтації на задоволення потреб людей, соціуму, у якому з повагою ставляться до їхніх відмінностей [1, с. 53].

Однак, певна кількість дітей, перебуваючи у школі, стикається зі значними труднощами в навчанні, маючи особливі освітні потреби. Зауважимо, що термін «особливі освітні потреби» стосується всіх дітей і молодих людей, потреби яких залежать від різних видів фізичної або розумової недостатності, чи труднощів, пов'язаних з навчанням. Це – 1) діти, які потерпають від насилля, 2) діти-біженці або внутрішньо переміщені діти, 4) діти, які працюють, 5) мігранти, 6) релігійні меншини, 7) діти з бідного середовища, 8) діти, які працюють у домашньому господарстві, 9) мовні меншини, 10) етнічні меншини, 11) безпритульні діти, 12) діти в зонах конфліктів (діти-солдати), 13) діти з обмеженими можливостями, 14) діти з кочових громад, 15) діти сироти та 16) діти із захворюванням на ВІЛ/СНІД. Серед особливих освітніх потреб виокремлюють – соціальні, навчальні, соціалізаційні, функціональні і фізичні.

За Саламанкською декларацією, навчання варто адаптувати до потреб дітей, а не «підганяти дітей під незмінні та сталі навчальні умови» [3]. Школи повинні знаходити шляхи для успішного навчання всіх дітей, зокрема і з серйозними фізичними чи розумовими порушеннями, для цього мають бути розроблені педагогічні заходи, зорієнтовані на потреби учнів. Інклюзивні школи, як зазначається у документі, мають не лише забезпечити високоякісною освітою всіх

дітей, а й сприяти усуненню дискримінаційних установок і настроїв, створювати сприятливу атмосферу у громадах для розвитку інклюзивного суспільства, змінюючи перспективи соціального облаштування.

Однак проблема соціалізації та інтегрування в загальноосвітній простір дітей з порушеннями психофізичного розвитку посідає особливе місце і викликає сьогодні чимало суперечок та нарікань. Так, зокрема, спеціальні школи зазвичай забезпечені сучасними навчально-методичними матеріалами, розробленими відповідно до вимог сьогодення, чого бракує в загальноосвітніх закладах. Суттєвими недоліками сучасної системи загальноосвітньої освіти є й такі: 1) недостатня індивідуалізованість та особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу, що спричиняють труднощі емоційного та особистісного розвитку учнів, неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості; 2) низька ефективність, а то й відсутність, корекційно-розвивальних занять, що зумовлює низький рівень комунікативної компетентності, замкнутості, ізоляваності; 3) відсутність професійного психолого-педагогічного інструментарію, щоб організувати безпечне й укомплектоване навчання; 4) незабезпеченість спеціальними послугами дітей в сільських районах; 4) недостатнє фінансування інклюзивної освіти.

Зазначимо, що провідним аспектом в роботі з вчителями, які працюють в інклюзивному класі, є поєднання навчально-виховної та корекційної роботи. Але більшість учителів загальноосвітніх закладів не готова працювати в інклюзивних класах, оскільки в них не вистачає знань та досвіду. Virізняють такі показники готовності вчителя до успішної діяльності з дітьми з особливіми освітніми потребами в загальноосвітньому осередку: професійна готовність і психологічна готовність. Професійна готовність проявляється крізь призму інформаційної готовності, володіння педагогічними технологіями, знань основ психології та корекційної педагогіки, знань індивідуальних відмінностей дитини, готовності вчителя, моделювати заняття та використовувати варіативність в освітньому процесі, знань індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями розвитку, готовності до професійної взаємодії та навчання. Психологічна готовність – це важлива умова ефективності діяльності педагога, це комплексне психологічне утворення, сплав функціональних, операційних та особистісних компонентів. Психологічна готовність проявляється крізь призму емоційного прийняття, готовності долучатися до діяльності, задоволення власною педагогічною діяльністю. До того ж, зазначимо, що логопеди і психологи, які працюють у загальноосвітніх закладах, не мають практики у роботі з такими дітьми. А в сільських навчальних закладах таких спеціалістів можна зустріти вкрай рідко. Вважаємо, що планування у сфері освіти, яке здійснює уряд, має концентруватися на освіті всіх осіб

у всіх регіонах будь-якої країни за будь-яких економічних умов і в школах державного сектора, й у приватних.

На нашу думку, осередки інклюзивного навчання можна зорганізувати на базі спеціальних закладів, оскільки їх персонал має необхідний досвід у виявленні дітей з особливими освітніми проблемами та в роботі з ними. У цих навчальних закладах можна створити центри професійної підготовки та координувальні центри для фахівців, що працюють у звичайних школах. Персонал спеціальних шкіл може надавати допомогу у розробці та складанні навчальних планів, використанні методики з урахуванням особливих навчальних потреб школярів. Зокрема у спеціальних школах можуть навчатися ті учні з різними порушеннями психофізичного розвитку, які не можуть здобувати освіту у звичайній школі.

Отже, реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними. Важливою є продумана державна політика, яка має базуватися на оптимізації процесу інтегрування учнів з особливими потребами у загальноосвітній простір та зважати на науково-методичні підходи впровадження інклюзивної освіти: 1) інклюзивна освіта потребує розроблення відповідної нормативно-правової бази, що закріплює правові засади здобуття освіти в різних формах особами з порушеннями психофізичного розвитку; 2) інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має відбуватися за участі різнопрофільних фахівців (корекційний педагог, асистент учителя, соціальний психолог, медичний працівник, соціальний працівник та ін.) й за умови вчасно проведеної корекційно-розвиткової роботи; 3) ефективність інклюзивного навчання освіти суттєво підвищиться за умови своєчасної й кваліфікованої діагностики та оцінювання розвитку дитини, а також при наданні консультативно-інформаційної підтримки педагогам і адміністрації загальноосвітнього закладу, в якому вона навчається, та її батькам; 4) в умовах інклюзивної освіти важливим є застосування мультидисциплінарного підходу при організації психолого-педагогічного супроводу учнів, залучення місцевої громади до вирішення питань інтегрування такої дитини у соціокультурний простір; 5) необхідними є розробка й майбутнє удосконалення навчально-методичного забезпечення (індивідуальних навчальних планів, спеціальних програм, підручників і дидактичних засобів, враховуючи вимоги особистісно-діяльнісного підходу в освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку, ефективних технологій навчання та викладання, придатних для

поліморфного контингенту учнів); 6) ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів (основними методами диференційованого та спільного викладання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо, ефективними стратегіями командної співпраці фахівців тощо); 7) широке запровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку передбачає залучення батьків до навчально-виховного процесу на партнерських засадах, співпрацю з громадою та підтримку ініціатив громадських і батьківських організацій. Безумовно, впровадження інклюзивної освіти має відбуватися поступово з професійним відпрацюванням усіх її складників [1, с. 64–65].

Спеціальні школи мають трансформуватися таким чином, щоб стати багатофункціональними та бути ресурсними осередками для загальноосвітніх шкіл і їхніх педагогів, учнів та батьків. Маючи практичний досвід, матеріальні (спеціальну техніку, апаратуру, комп'ютерні програми тощо) та кадрові ресурси, вони можуть забезпечувати загальноосвітні заклади специфічними матеріалами і методами викладання; проводити спеціальні індивідуальні заняття; штатні психологи спеціальних шкіл можуть надавати допомогу і дитині з порушеннями розвитку, котра навчається в масовому закладі, і педагогам, учням класу загальноосвітньої школи.

Зауважимо й те, що повний статистичний державний облік дітей, які мають порушення психофізичного розвитку, нині в Україні відсутній, оскільки на заваді стоять міжвідомчі бар'єри, різні підходи до проведення обліку таких дітей, відсутність єдиної категоріальної класифікації тощо. Відтак, визначити кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку, не охоплених спеціальним навчанням, досить складно.

Таким чином, за наявності досить розгалуженої та розвиненої системи спеціальної освіти в Україні, значна частина дітей з особливими освітніми потребами не одержує спеціальної допомоги і не має змоги задовольнити свої особливі потреби. Не останню роль у цьому відіграло й те, що в радянському минулому соціально-політичне спрямування педагогіки тривалий час не сприяло адекватній допомозі учням, які мають труднощі в навчанні, зокрема й школярам з порушеннями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітніх навчальних закладів. Загальноосвітня й спеціальна школа поділили сфери своєї компетенції. У цій ситуації діти з незначними порушеннями, вчасно не виявлені й не маючи реальної змоги отримати спеціальну педагогічну допомогу, змушені були навчатися в умовах загальноосвітньої школи, без адекватного психолого-педагогічного супроводу. Ця «вимушена інтеграція» певною мірою характеризує й сучасні школи.

### Література:

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
3. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми проблемами (Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 р.). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/go/995\\_001-94](https://zakon.rada.gov.ua/go/995_001-94)

## ЖИТТЕСТІЙКІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ

**Овчаренко О. Ю.**

*магістр психології, здобувач PhD,  
асистент кафедри психології*

*Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»  
м. Київ, Україна*

Війна, з якою зіткнулась Україна забирає життя, фізичне здоров'я, руйнує психіку людей. Для збереження свого «Я» та себе у цій ситуації, потрібно розвивати стресостійкість. Стресостійкість – це сукупність якостей, які дозволяють переживати стрес та неприємні ситуації без шкоди для здоров'я людини. Ті хто залишається спокійним, адекватно реагує на складні стресові ситуації, мають шанс вийти фізично та психічно здоровою людиною в кінці війни.

Важливим чинником в формуванні стресостійкості є життєстійкість, яка проявляється у творчому підході до задоволення вищих потреб (любити, пізнавати, долати перешкоди, прожити новий досвід, виходити за межі попередньої Я-концепції).

Студенти (це період юнацького віку), в яких виникає оптимізм життєрадісності, когнітивні, й особистісні передумови формування світогляду, впевненості в собі та усвідомлення недоліків фізичного розвитку, починають усвідомлювати проблеми життя, сенсу буття та необхідність знайти своє місце у майбутньому самостійному житті. Все це, може привести до негативних переживань та до заниженої самооцінка. Вагомий фактор на формування стресостійкості впливає воєнний конфлікт, який є важливою проблемою в дослідженні психологічної особливості життєстійкості студентів.

Особливу увагу, слід приділити студентам з інвалідністю, які можуть усвідомлювати себе проблемними, що може проявляється у вигляді пристосовницької, утриманської установки. Вони можуть відмовлятися вважати себе не такими, як інші, відносити себе в окрему категорію, прагнути максимально спиратися на внутрішні ресурси [1].

Успішність самореалізації та психологічного благополуччя людини, зокрема і соматичними вадами та інвалідністю, визначається наявністю в неї прагнення до саморозвитку і розкриттю свого потенціалу, оцінкою власних особистісних ресурсів, як достатніх для досягнення успіху та цілісного сприйняття життєвого шляху, що включає наявність та реалістичність життєвих цілей.

Причинами формування стресостійкості, є структурні компоненти особистості: здібності, спрямованість, характер, досвід, темперамент, психічні процеси.

Одними із чинників, що сприяють стресостійкості є:

– досвід розв'язання подібних проблем у минулому і позитивний прогноз на майбутнє;

– схвалення діяльності з боку соціального оточення;

– індивідуально-психологічні особливості: високий рівень емоційної стабільності, впевненість у собі, вольова саморегуляція, активність.

– наявність функціональних можливостей;

– позитивний емоційний фон.

Одними із чинників, що негативно впливають на стресостійкість є:

– індивідуально-психологічні особливості: недостатній рівень інформації; негативний прогноз ситуації; безпорадність перед проблемою;

– надмірний вплив стресогенних, психогенних чи фізичних чинників, що перевищують адаптаційні можливості людини;

– велика тривалість стресогенного впливу, що призводить до виснаження адаптивних можливостей організму;

– емоційно-когнітивні фактори: низький рівень емоційної стабільності і врівноваженості, високий рівень невротизації та подразливості, особистісної та ситуативної тривожності [2].

Стресостійкими є фізично здорові та емоційно стабільні люди, в яких є активна життєва позиція, низька тривожність та адекватна самооцінка.

Стресодоступні – це пасивні люди з високим рівнем тривожності, які схильні до депресії та іпохондрії (надмірного занепокоєння власним здоров'ям).

Дефіцит сну, голодуванні, надмірне нервово-психічне навантаження підвищує стресодоступність. Навіть найбільш стійку людину можна поринути у глибокий стресовий стан.

Для студентів, в яких ще продовжується формуватися психічна система, тому що, у цьому віці збільшується кількість асоціативних волокон які поєднують між собою діяльність кори, стресові навантаження, які були викликані COVID-19, ізоляцією та дистанційним навчанням, а на остачу, ще постійний гул повітряної тривоги, обстріли та внутрішнє переміщення є наслідком надмірної нервової збудливості, неврівноваженості. Всі ці зміни, є також основою укладення аналітично-синтетичної діяльності мозку, яка відбувається під впливом більш високих вимог до учіння.

Ніколенко О. та Желдоченко Л. в своїх дослідженнях зазначили, що стресостійкість студентів у навчальній діяльності, є комплексною властивістю особистості, яка характеризується необхідною адаптацією студента до впливу зовнішніх і внутрішніх факторів у процесі навчальної діяльності [3].

Мартинюк І., яка досліджувала стресостійкість студентів, визначила, що студенти мають різний рівень стресостійкості та те, що студенти різних курсів не відрізняються один від одного за рівнем стресу. Стресостійкість студентів пов'язана з їх індивідуально-психологічними особливостями, як суб'єктів навчальної діяльності та професійного становлення. Типовими індивідуально-психологічними особливостями стресостійких студентів, є добре розвинена готовність до самоосвіти, комунікативні та організаторські здібності, внутрішня мотивація навчання та мотивація до самоосвіти, потреба в знаннях, рефлексивність [4].

Науковці Фурман А.А. та Чебанова В.О. в своїх дослідженнях виявили наявність психоемоційної напруги у студентів під час спалаху COVID-19. Ними були виявлені психологічні показники тривоги та стресу, виражену напругу компенсаторно-адаптаційних механізмів організму та зниження стресостійкості. Все це впливає на зміни у звичному способі життя студентів, у зв'язку з періодичним переведенням їх на дистанційне навчання, утрудненням виконання спільних проєктів, обмеженням можливості організації дозвілля на їхнє психологічне здоров'я [5].

Для студентів, навчальний та екзаменаційний стрес займає одне з провідних місць серед причин, що викликають психічне напруження. Не вдала відповідь або не вдало складений іспит можуть стати психотравмуючими факторами і буди пусковим механізмом реактивної депресії.

Важливу роль в даному випадку відіграє процес адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти (ЗВО). В період екзаменаційної сесії у студентів виникає психічне напруження, яке в деяких випадках призводить до появи невротичних розладів. Стрес впливає на протікання процесів уваги, мислення, пам'яті та на успішність навчальної діяльності

студентів. Труднощі з успішністю викликають дискомфорт, що ще більше посилює загальний стрес.

Для зняття стресу, більшість сучасних студентів використовує спілкування з друзями, сон, прогулянки на свіжому повітрі, смачну їжу, підтримку або поради батьків та фізичну активність. Тривожним є факт вживання студентами алкоголю, наркотиків та паління сигарет. Саме ці особи, потребують психологічної допомоги фахівців, щодо ефективних прийомів зняття стресового навантаження.

Життєстійкість є одним із показників стресостійкості, тобто збереження психічного здоров'я людини в умовах стресу (Maddi, 2002). Проблеми життєстійкості вивчають (Чиханцова, 2021; Смольська 2021; Ульянова, 2020).

Отже, на формування стресостійкості студентів, крім рис темпераменту, які є вродженими, впливають набуті характеристики. Це: віра у власні сили, стійка позитивна самооцінка, розуміння людиною сенсу того, що вона має пережити, реагування на стресову ситуацію, здатність із неї виходити психічно здоровою людиною, оптимістичність, життєрадісність. Оптимістичне ставлення до складної ситуації зменшує шкідливий вплив стресора і додає людині сил для адаптації. Дехто від народження має добрі задатки до подолання стресу, а декому їх потрібно постійно розвивати та тренувати.

Стресостійкість та життєстійкість мають такі характеристики: позитивний настрій та мислення, зайнятість людини, наявність соціальних контактів, здатність людини витримувати складну життєву ситуацію, наявність особистісних ресурсів, особистісна стійкість, вольові характеристики людини, гнучкість, винахідливість, міцність характеру. Кожна людина володіє когнітивними, поведінковими, емоційними та психологічними ресурсами для їх подолання.

Вибір стратегії пристосування до змінних умов середовища залежить від конкретної ситуації, від індивідуальних особливостей людини та її зв'язку зі зовнішнім світом.

### **Література:**

1. Сердюк Л.З. Психологічні особливості студентів з інвалідністю: Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. № 11(13). К. : Університет «Україна», 2024. 138 с.

2. Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Прийоми психологічної самопомоги учасникам бойових дій : метод. реком. для військово-службовців учасників бойових дій. Київ : НДЦ ГП ЗСУ. 2014. 41 с.

3. Nikolenko, O., & Zheldochenko, L. (2021). Stress Resistance of Future Teachers-Psychologists at the Stage of Training at the University.



Lecture Notes in Networks and Systems, 847. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-80946-1\\_77](https://doi.org/10.1007/978-3-030-80946-1_77)

4. Martyniuk I. Stress resistance in the structure of individual psychological characteristics of students. *MHGC Proceedings*. 2018. 64–65 c. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/MHGC\\_2018\\_2018\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/MHGC_2018_2018_29)

5. Фурман А., Чебанова В. Стрес та тривога у студентів у період спалаху пандемії Covid-19. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 4 (9). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-459-467](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-459-467)

## **ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

**Острянюк Т. С.**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри психології*

*Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»*

*м. Київ, Україна*

Паритетність інклюзії у галузі сучасної освіти забезпечує ефективне залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників, врахування багатоманітності людини, позитивне ставлення до індивідуальних відмінностей.

Процес інтенсифікації інклюзивних тенденцій у системі освіти України обумовлює необхідність здійснення модернізації освітнього середовища, що в свою чергу вимагає не лише оновлення системи надання освітніх послуг, змісту соціально-психологічного забезпечення підготовки майбутніх фахівців, розробки відповідних стратегій та ефективних механізмів державної інклюзивної політики, створення фінансових та фіскальних інструментів стимулювання розвитку інклюзії у закладі освіти, але й перебудову системи людських відносин, що базуватиметься на взаємоповазі та взаємопідтримці.

Вагомою умовою запровадження змін у сучасній освіті постає створення та розвиток такого середовища, де пануватиме відкритість по відношенню до інших поглядів, культур, народностей тощо. В основі такого освітнього середовища вагоме значення набуває педагогіка толерантності, яка сприяє переорієнтації та перебудові системи людських відносин на принципах взаємоповаги, розуміння, відкритості та сприйняття усіх учасників освітнього процесу.

Толерантним освітнім середовищем в умовах інклюзивного навчального закладу, є таке середовище, в якому діти незалежно від особистих потреб мають можливість підвищувати соціальну компетентність, поглиблювати комунікативні навички, продуктивніше навчатися та відчувати себе частиною учнівського колективу [1, с. 42].

Варто зазначити, що не тільки від педагогів залежить розвиток толерантного середовища, але й від батьків. Проблема виховання толерантності бере свій початок ще з раннього дитинства та формується сім'ї. Саме сім'я відповідальна за створення того природного середовища, що забезпечує інтелектуальний, духовний, соціальний, фізичний, культурний розвиток дитини. Наступною ланкою у розвитку толерантності виступає освітній заклад, в середовищі якого отримані знання та цінності в сім'ї, знаходять своє відображення в спілкуванні з однолітками, вчителями. Саме симбіоз цих двох ланок сприяє розвитку толерантної особистості, якою вона проявляється і в подальшому житті.

Зауважимо, виховання толерантності залежить також і від індивідуальних особливостей учнів: розвитку інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, рівня розвитку психічних процесів, особистого досвіду, наявності та розвитку природних і духовних здібностей тощо. Також, слід враховувати відмінності у характерних рисах особистості та соціальній поведінці. До таких розбіжностей можна віднести: форми прояву агресивної поведінки, ступінь емоційної чуттєвості, схильність до впливу та переконання іншими дітьми. При цьому важливо пам'ятати і про вікові особливості щодо розвитку толерантності. У підлітковому шкільному віці зазвичай проявляються конфліктність, критицизм та негативізм по відношенню до інших, заперечується будь-який виховний вплив та мораль, таким чином, необхідно сприяти прийняттю і розумінню свого внутрішнього світу підлітком, а також розвитку толерантності як засобу превенції протиставлення соціальному світу [2, с. 16].

Таким чином, в умовах інклюзивного середовища виникають нові труднощі, пов'язані зокрема з існуючими упередженнями та стереотипами, недостатнім рівнем психолого-педагогічних знань і культури його учасників, неготовністю батьків, дітей та вчителів сприймати принципи інклюзивної освіти тощо. Саме «толерантність» виступає не лише необхідною умовою для ефективного функціонування й розвитку інклюзивного освітнього середовища, а й своєрідним мистецтвом життя в суспільстві багатоманітності, в якому кожен, маючи права і свободи не порушує права і свободи інших.

### **Література:**

1. Косарева Г.М. Особливості формування толерантного інклюзивного середовища у дошкільному навчальному закладі. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. Вип. 10. С. 38–42.
2. Матієнко О.С. Толерантність: введення в проблему. Вінниця : ВДАУ, 2006. 40 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ АУТИЧНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Палагутіна І. В.**

*вихователь*

*Комунальна установа «Запорізький дитячий будинок-інтернат»  
Запорізької обласної ради  
м. Запоріжжя, Україна*

Розлади аутистичного спектру проявляються в дитячому віці і характеризуються глибокими порушеннями в розвитку, що викликані істотними обмеженнями соціальної взаємодії, комунікації та поведінки. Враховуючи той факт, що для аутичних дітей характерною є комплексна дезінтеграція порушень психічного розвитку, що, перш за все, характеризується відсутністю здібності до комунікації та соціальної взаємодії, а також той факт, що провідним видом діяльності молодшого шкільного віку є навчальна діяльність, що передбачає необхідність розширення соціальних контактів, на перший план виходить необхідність окреслення особливостей корекційної роботи, спрямованої на розвиток саме комунікативної функції аутичних дітей молодшого шкільного віку.

Виявлення та корекція відхилень у формуванні розладів емоційної сфери дітей різного віку є складною проблемою для фахівців різних напрямів, зокрема: психологів, педагогів, медиків. Психолого-педагогічне дослідження особистісного розвитку дітей із розладами аутичного спектру показали, що прямим наслідком є порушення емоційної сфери дитини. А особливості емоційної сфери таких дітей, у свою чергу, негативно відбиваються на їх адаптивних можливостях: порушуються міжособистісні стосунки, виникають складнощі у спілкуванні, звужуються контакти з навколишнім соціумом, утруднюється

навчання тощо. Отже, глибокі комунікативні порушення, властиві дітям з розладами аутичного спектру надають змогу констатувати необхідність більш гнучкого психолого-педагогічного підходу в організації корекційного процесу.

Так, у праці В. Білан [1] висвітлено особливості організації психолого-педагогічної підтримки молодших школярів з розладами аутичного спектру. Акцентуючи увагу на необхідності дотримання низки вимог в організації навчального процесу для молодших школярів в межах інклюзії, також підкреслені вимоги, які ми можемо віднести до необхідних в корекційному процесі, зокрема: використання комплексного підходу надає змогу розробити єдину стратегію цілісного впливу на дітей; необхідність розробки індивідуального корекційного плану, що враховує індивідуальні властивості дитини; необхідність участі дитини у групових формах роботи, які є необхідною умовою засвоєння та розвитку навичок соціальної комунікації, засвоєння соціально прийнятих норм поведінки тощо.

Застосування специфічних методів та методик, які враховують закономірності онтогенезу та морфологічні особливості центральної нервової системи аутичних дітей, значно прискорює та є необхідною умовою організації корекційного процесу. На сьогодні зібрано та систематизовано значний досвід застосування методів та методик, спрямованих на формування комунікативних функцій у дітей з аутизмом, зокрема такі як: ігри, вправи, бесіда, читання за ролями [2] є одними із найбільш загальноживаних форм роботи з молодшими школярами. Так, застосування ігрових методів та прийомів дозволяє не лише посилити у дитини соціально-комунікативну мотивацію, а й сприяти засвоєнню соціальних норм та правил, дотримання яких є необхідною умовою організації ефективного корекційного процесу. Систематичне застосування ігрових методів сприяє підтримці потреби застосування та, тим самим, тренування комунікативної навички, що формується.

Щодо видів ігор, значна диференціація яких є важливою умовою ефективності організації корекційного процесу з аутичними дітьми молодшого шкільного віку, то серед них науковці виокремлюють: імітаційні, хороводні, рольові, ігри перед дзеркалом, з переходом ходів тощо [1; 3].

Враховуючи той факт, що навчання із застосуванням ігрових методів здійснюється на всіх етапах психолого-педагогічної корекції комунікативних навичок у аутичних дітей, можемо виокремити певні особливості, які слід враховувати під час планування та організації занять.

Наприклад, в ситуації структурного заняття, спрямованого на відпрацювання вміння коментувати, повідомляти про свої почуття, відповідати та ставити запитання, а також з метою формування

діалогових навичок, доцільним є застосування, зокрема, таких вправ: коментування зображень на рисунках, робота з картками та бланками, вербальна імітація тощо. Щодо методу бесіди, то він набуває своєї актуальності, якщо за мету ставиться розвиток діалогічного мовлення, формування та відпрацювання діалогових навичок. Для дітей молодшого шкільного віку, які володіють технікою швидкого читання доцільним є застосування читання за ролями.

Також, у практиці корекції комунікативної дисфункції аутичних дітей широко застосовуються поведінкові техніки та методи, зокрема: моделювання, спонукання, підказка, допомога, підкріплення; використання альтернативних комунікативних систем; метод «супроводжуючого навчання» [2].

Говорячи про психолого-педагогічні особливості організації корекційного процесу для аутичних дітей молодшого шкільного віку, авжеж, особливу увагу слід звернути на вибір форми роботи з дитиною. Враховуючи той факт, що період входження дитини у шкільний процес особливо складний та важливий, як для дитини, так і для її близьких, йому передували роки зусиль членів сім'ї та фахівців з повернення дитини до нормального життя, важливо вкрай обережно підходити до питання вибору форми роботи. Так, на перших етапах корекційної процесу дітям з аутизмом необхідні індивідуальні заняття, потім тренінг у малих групах дітей із подібними проблемами. При цьому, введення групових корекційних занять не виключають чергування з індивідуальними, адже розвиток комунікативних функцій аутичних дітей молодшого шкільного віку передбачає комплексний підхід, дотримання якого є необхідною умовою якісних змін.

Важливим у корекційному процесі, спрямованому на формування та розвиток комунікативної функції молодших школярів з розладами аутичного спектру є дотримання низки психолого-педагогічних принципів, зокрема: комплексного впливу, що передбачає співпрацю у психокорекційному процесі всіх спеціалістів, що працюють з дитиною; систематичності – необхідність постійної практики у розвитку комунікативних функцій; навчання від простого – до складного передбачає послідовне ускладнення корекційних задач (від простих до більш складних); принцип наочності розкриває необхідність застосування додаткової візуальної підтримки у ході корекційного процесу; принцип диференційованого підходу до навчання передбачає необхідність підбору методів корекції у відповідності до рівня розвитку комунікативних навичок дитини; принцип індивідуального підходу передбачає урахування особистісних особливостей дитини, її інтересів та потреб у процесі корекції; зв'язки мови з іншими сторонами

психічного розвитку розкриваються через залежність формування мови від стану інших психічних процесів.

Об'єднуючою умовою, яка є необхідною для розвитку комунікативних функцій аутичних дітей є залучення родини та близького оточення дитини у корекційний процес. Зауважимо, що виховання дітей з розладами аутичного спектру саме по собі є корекційним та спрямованим на застосування психолого-педагогічних стратегій. Втім, чітке дотримання рекомендацій фахівців значно підсилює ефективність корекційного процесу, спрямованого на усунення дефектів емоційної сфери аутичних дітей.

### **Література:**

1. Білан В. А. Організація психолого-педагогічної підтримки молодших школярів з розладами аутичного спектру. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. Вип. 1. С. 6–19.
2. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Анісімова Л. В. Теоретичні засади комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2022. Вип. 2(7). С. 800–810.
3. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : «Триада плюс», 2012. 520 с.

## **ІНКЛЮЗІЯ: ТЕОРІЯ ТА РЕАЛІЇ**

**Пантелєєва С. О.**

*вчитель основ здоров'я, практичний психолог  
Харківська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 57  
Харківської міської ради Харківської області  
м. Харків, Україна*

Інклюзія – це процес створення сприятливих умов для участі людей з різними особливостями у житті суспільства. Це означає, що кожна людина має право на повноцінне життя, незалежно від її статі, віку, національності, фізичних та психічних особливостей. Інклюзія є однією з найбільш важливих соціальних теорій в наш час, оскільки її реалізація відкриває можливості для підвищення рівня соціальної справедливості та покращення якості життя кожного громадянина.

Інклюзія вважається однією з найважливіших соціальних тенденцій, яка передбачає створення умов для повноцінного життя людей з різними особливостями у суспільстві. Це означає, що кожна людина повинна мати право на доступ до всіх можливостей та ресурсів, що необхідні для її розвитку та самореалізації.

Однією з ключових ідей теорії інклюзії є те, що основна мета соціальної політики має полягати у створенні умов для того, щоб кожна людина могла брати участь у суспільному житті. Інклюзія передбачає розуміння різноманітності як природного різноманіття, а не як проблему, яку необхідно вирішувати.

Інклюзія передбачає використання підходів, які допомагають виявити та забезпечити потреби кожної людини, зокрема з особливими потребами, які можуть виникати через фізичні та психічні обмеження, релігійні особливості, культурні та мовні відмінності тощо.

Інклюзія не є лише теорією, але і практикою. У багатьох країнах світу проводяться програми та проекти, спрямовані на реалізацію інклюзії. Національні уряди та громадські організації працюють над створенням умов для забезпечення рівних можливостей для всіх людей, зокрема для тих, хто має особливі потреби [3].

У школах інклюзія передбачає створення умов для навчання дітей з різними особливостями в одному класі. У такому класі діти з особливими потребами отримують необхідну підтримку від педагогів та інших співробітників школи, що допомагає їм успішно навчатися та інтегруватися у шкільне життя [2].

У бізнесі інклюзія передбачає забезпечення рівних можливостей для працюючих з різними особливостями. Більшість компаній розвивають політику, яка забезпечує рівний доступ до роботи, можливостей розвитку та навчання для всіх працівників.

Інклюзія також важлива для здоров'я та добробуту громадян. Система охорони здоров'я має забезпечувати доступ до медичних послуг для всіх людей, незалежно від їхньої соціальної, економічної чи медичної статі. В рамках інклюзії також важливо забезпечити рівні умови для отримання освіти, соціального захисту та розвитку для всіх громадян.

Варто зазначити, що реалізація програм інклюзії мають позитивні наслідки, але, на жаль, існують проблеми, які ускладнюють її реалізацію.

Однією з найбільших проблем є відсутність достатнього фінансування та ресурсів. Інклюзія вимагає багато зусиль та ресурсів для створення умов для всіх людей, зокрема для тих, хто має особливі потреби. Більшість країн не мають достатньої кількості коштів, щоб забезпечити всіх громадян необхідними умовами. Так і в нашій країні

передбачаються доплати для педагогів, які працюють з дітками з особливими освітніми потребами, але в реальності мало кому їх доплачують [2–7].

Іншою проблемою є недостатня підготовка педагогів та інших фахівців до роботи з дітьми з різними особливостями. Багато педагогів не мають достатньої підготовки, щоб працювати з дітьми з особливими потребами, тому їм потрібна додаткова підтримка та навчання. Діяльність Інклюзивно-ресурсних центрів в Україні зараз мають лише діагностичний характер і далі не надають підтримки вчителям, які потім працюють відповідно до їх заключень. З цим стикнулася і я.

Також існують культурні та соціальні перешкоди, які ускладнюють інклюзію. Деякі люди можуть бути скептичні стосовно інклюзії, або навіть вороже налаштовані до людей з особливими потребами. У таких випадках необхідна робота зі свідомістю громадян та формування позитивного ставлення до інклюзії. В школах часто існує думка, що прихід учня з ООП принесе шкоду навчання більшості дітей, які навчаються. І ось тут виникає перша і найголовніша проблема – не готовність вчителів змінювати ставлення батьків до ситуації, тому їх самих ніхто додатково не готує. Я вважаю, що для цього державі та Інклюзивно-ресурсним центрам потрібно організувати постійно діючі супервізійні групи для кожної окремої групи учасників освітнього процесу (адміністрації, вчителів, батьків, дітей, практичних психологів, соціальних педагогів). Не маловажним є і навчання при Інклюзивно-ресурсних центрах фахівців шкіл стосовно розвитку їх компетенції роботи з особливими дітками.

Інклюзія – це важливий принцип, який буде розвивати толерантність усього суспільства. Реалізація інклюзії потребує зусиль від урядів, громадських організацій та кожного громадянина. Інклюзія має стати однією з основних цінностей нашого суспільства, і ми повинні працювати над тим, щоб забезпечити всім людям рівні умови та можливості для розвитку та досягнення своїх цілей [3].

Інклюзія має безперечно багато переваг, таких як покращення якості життя людей з особливими потребами, зменшення соціальної відокремленості та збільшення соціальної інтеграції, зниження кількості дискримінації та стереотипів, а також збільшення кількості робочих місць для людей з особливими потребами [5–7].

Хоча інклюзія має багато переваг, реалізація цього принципу потребує значної кількості зусиль та ресурсів. Необхідно вдосконалювати навчальні програми та підготовку педагогів для роботи з дітьми з особливими потребами, а також забезпечити достатнє фінансування та ресурси для створення умов для всіх людей [2].



Зрозуміло, що вирішення цих проблем потребує часу та зусиль, але, якщо ми продовжимо працювати разом, то ми зможемо забезпечити інклюзивне суспільство, в якому кожна людина має рівні можливості та може розвиватися на повну потужність.

Отже, інклюзія має важливе значення для створення більш рівного та справедливого суспільства. Вона допомагає зменшувати соціальну відокремленість та збільшувати соціальну інтеграцію, знижує кількість дискримінації та стереотипів, а також забезпечує більшу кількість робочих місць для людей з особливими потребами. Нам потрібно продовжувати працювати разом, щоб забезпечити інклюзивне суспільство, яке допоможе кожній людині здійснити свій потенціал та досягнути своїх цілей.

Однак, реалізація принципу інклюзії потребує значної кількості зусиль та ресурсів. Важливо також звернути увагу на стереотипи та дискримінацію, які часто є причиною соціальної відокремленості та виключення людей з особливими потребами зі суспільного життя. Тому варто продовжувати працювати над усвідомленням цих проблем та боротися з ними шляхом проведення інформаційної роботи та законодавчих ініціатив.

### Література:

1. ЮНЕСКО (2009). Політичні принципи інклюзії в освіті. Париж : ЮНЕСКО.

2. Бут Т., та Ейнскоу М. (2011). Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі у школах. Брістоль : Центр вивчення інклюзивної освіти.

3. Артлес А. Дж., Харріс-Муррі Н., та Ростенберге Х. (2015). Інклюзія як соціальна справедливість: критичні зауваження до дискурсів, припущень та шляху вперед. *Inclusion*, 3(1), 13–29.

4. Фергюсон Д. Л. (2008). Боротьба за інклюзію: політика різниці в медичних дослідженнях. University of California Press.

5. Гарднер Дж. (2013). Створення середовища інклюзивної школи: модель для керівників шкіл. Нью-Йорк : Routledge.

6. Флоріан Л. (2014). СІДЖ-посібник з питань спеціальної освіти. Лос-Анджелес : SAGE Publications.

7. Флоріан Л. та Блек-Хокінс К. (2011). Дослідження інклюзивної педагогіки. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.

8. Організація Об'єднаних Націй (2006). Конвенція про права людей з інвалідністю. Нью-Йорк : Організація Об'єднаних Націй.

9. Світова організація охорони здоров'я (2011). Світовий звіт про інвалідність. Женева : Світова організація охорони здоров'я.

10. Слі Р. (2011). Нерегулярна школа: виключення, навчання та інклюзивна освіта. Routledge.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ**

**Перепелиця Т. С.**

*вихователь*

*Комунальна установа «Запорізький дитячий будинок-інтернат»*

*Запорізької обласної ради*

*м. Запоріжжя, Україна*

Професіоналізм, різнобічна підготовка висококласного фахівця за професією нині стають провідними напрямками у підготовці фахівців інклюзивної освіти до роботи з аутичними дітьми. Серед широкого кола завдань особливе місце займає формування психологічної готовності до виконання фахових обов'язків. Через погану підготовку корекційна допомога може призвести до негативних наслідків. Тому постає питання підготовки фахівців інклюзивної освіти на ранньому рівні становлення та становлення – періоді студентства. Саме навчання у закладах вищої освіти формує особистість та її професійну спрямованість, дає базові теоретичні знання про психологічні особливості аутичних дітей та надання їм високоякісної корекційної допомоги.

Вирішальною умовою інклюзивного навчання аутичних дітей є створення інклюзивного простору, який передусім передбачає наявність як спеціально підготовлених фахівців, так і спеціально облаштованого освітнього середовища, матеріально-технічного забезпечення. При цьому особливу увагу варто приділити підготовці фахівців інклюзивної освіти.

Відзначимо, що готовність фахівців інклюзивної освіти до професійної діяльності мають бути визначені глибокими знаннями та розумінням сучасного стану корекційної освіти, формування відповідного ставлення до роботи в закладі освіти, вміння адаптуватися та діяти по-новому в ситуації, а також наявність необхідних додаткових набутих компетенцій для роботи з аутичними дітьми, що дозволяють, незалежно від типу закладу освіти, вирішити певні професійно-педагогічні завдання у рамках корекційно-педагогічного процесу.

Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає готовність до роботи з дітьми з особливими потребами. Це мають бути вузькоспеціалізовані фахівці, які мають сформовану нову систему цінностей, здатні творчо впроваджувати нові технології навчання, здатні вирішувати проблеми соціалізації аутичних дітей, володіють методикою психолого-педагогічної діагностики, послідовно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають

специфіку освітніх програм, освітніх технологій для аутичних дітей, ефективно взаємодіють як у закладі, так і з оточуючим суспільством.

Процес формування психологічної готовності фахівців інклюзивної освіти до роботи з аутичними дітьми є складним і багатограним процесом, який відбувається протягом усього життя і вирішується за допомогою закладу освіти, методичної служби, психологічного супроводу. Слід підкреслити, що без позитивного ставлення педагога до аутичної дитини будь-які спроби залучити її до освітнього простору будуть невдалими [1].

Основною метою підготовки майбутніх спеціалістів до роботи з аутичними дітьми є підвищення рівня психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців інклюзивної освіти до вирішення проблем з аутичними дітьми на основі практичної корекційної роботи, формування концептуальних уявлень про дітей-аутистів, суть цього явища, знання, навички та вміння щодо профілактики, діагностики та корекції проявів аутизму.

Кінцевим результатом є високий рівень готовності фахівців інклюзивної освіти до роботи з аутичними дітьми. Для корекційної роботи з дітьми-аутистами майбутній спеціаліст повинен бути емоційно забезпеченим, продуктивність якого збігається з емоційно стійкою особистістю [2].

Реалізм роботи з аутичною дитиною надзвичайно складний і драматичний, а тому професійна підтримка як батьків, так і фахівців є важливою складовою корекційно-освітнього процесу, а розумне використання прийомів, які заспокоюють і стабілізують психічний стан дитини-аутиста істотно допоможе їй у житті.

Формування психологічної готовності фахівців інклюзивної освіти до роботи з аутичними дітьми ґрунтується на теоретичному, практичному та психологічному аспектах.

Теоретична готовність до роботи з аутичними дітьми передбачає ознайомлення з психофізіологічними особливостями та потребами дітей з порушеннями зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, інтелектуального розвитку, розладів спектру аутизму, розумової відсталості, поведінкових розладів тощо; знання стратегій, методів та інструментів навчання та виховання, ознайомлення з міжнародною та вітчизняною правовою базою інклюзивної та спеціальної освіти [3].

Практична готовність характеризується емпіричним знанням методики виховної роботи з аутичними дітьми та їх однолітками, вмінням використовувати диференційовані підходи у навчанні та всі можливі місцеві ресурси для задоволення різноманітних освітніх потреб учнів, бажанням набувати та вдосконалювати особистісні та професійні навички; вміння взаємодіяти в колективі психолого-

педагогічного супроводу, використовувати універсальний дизайн у навчанні, підтримувати продуктивний мікроклімат у дитячому, педагогічному та батьківському колективах.

Психологічна готовність фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до роботи з аутичними дітьми включає мотивацію, емпатію, толерантність, емоційне прийняття та врівноваженість у залученні аутичних дітей у школі та суспільстві, усвідомлення власних амбівалентних почуттів, вміння давати поради собі та іншим, готовність відстоювати інтереси аутичних дітей, нульова толерантність до булінгу, лідерство у сфері освітньої та соціальної інклюзії, задоволеність власною професійною діяльністю.

Враховуючи вищевикладене, вважаємо готовність фахівців інклюзивної освіти до роботи з аутичними дітьми слід визначити такі компетенції, як: адаптивно-рефлексивний зміст з організації та планування корекційної і методичної роботи в різних типах закладів системи освіти; створення інформаційно-комунікаційного середовища для надання корекційно-розвиткової допомоги та психолого-педагогічного супроводу аутичних дітей.

Фахівці інклюзивної освіти мають бути готовим до постійної співпраці з батьками. Виховання аутичної дитини вимагає значного психічного та фізичного напруження. Мало того, що дитина може стати аутсайдером у дитячому оточенні, але й самі батьки, не знайшовши допомоги, можуть відмежуватися від суспільства, гіперметропічної дитини. У процесі співпраці з цими батьками необхідно продемонструвати наявність можливостей для розвитку їх дитини, створити в них відповідні педагогічні установки. Вони повинні знати, що в даний момент вміє їхня дитина і для чого їй потрібна стороння допомога. Також необхідно окреслити перспективи розвитку дитини, її навчальної та фізичної активності.

Отже, ефективне функціонування фахівця в інклюзивному освітньому середовищі залежить від рівня сформованої психологічної готовності до сприйняття та впровадження нової системи цінностей, творчого впровадження освітніх технологій, знання освітніх програм, знання методики навчання та виховання аутичних дітей – педагогічна діагностика, бажання соціалізувати аутичних дітей, відстоювання інтересів дітей з особливими освітніми потребами, взаємодія з учнями, колективом психолого-педагогічної підтримки та батьками. Відстеження динаміки формування психологічної готовності фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до роботи з аутичними дітьми дозволить оптимізувати надання якісної корекційної допомоги зазначеному контингенту дітей та мінімізувати ймовірність професійного вигорання спеціалістів.

### **Література:**

1. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Спицька Л. В. Теоретико-методологічні засади аутології. *Перспективи та інновації науки*. 2022. Вип. 8(13). С. 378–387.

2. Почкун Ю. О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних освітніх технологій у роботі із аутичними дітьми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32(2). С. 78–83.

3. Шульженко О. Є. Дослідження емоційного благополуччя в контексті формування емоційної стійкості фахівця для корекційної роботи з аутичними дітьми. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 10. С. 401–413.

## **ІНКЛЮЗИЯ В УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ**

**Петрова І. О.**

*кандидат історичних наук,  
доцент кафедри інформаційної діяльності  
Маріупольський державний університет  
м. Київ, Україна*

Прагнення українського суспільства розвиватись та діяти за принципами незалежності, демократії, справедливості, толерантності відчувається у всіх напрямках його життєдіяльності. Дотримання цих принципів чітко простежується в галузі освіти, особливо в активній реалізації інклюзії в освітньому процесі в закладах вищої освіти. Засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей, формування гармонійно розвиненої особистості має бути доступно всім, враховуючи багатоманітність людини, наявність в неї фізичних й ментальних порушень, ліквідуючи її соціальну ізольованість та прояви дискримінації.

За останнє десятиріччя одним з пріоритетних векторів державної політики в сфері освіти в Україні стало формування нормативно-правової бази інклюзивної освіти, створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти, в тому числі і у вишах, підтримки грантових проєктів та наукових досліджень проблем інклюзії в освіті, підготовки фахівців, що становлять кадрове забезпечення інклюзивної

освітньої діяльності, підвищенні кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Нормативне забезпечення інклюзії в українських закладах вищої освіти сьогодні базується на Законах України «Про вищу освіту» [2] та «Про освіту» [4], постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» [3]. Відповідно до цих документів у вишах з метою організації інклюзивного навчання в межах існуючої штатної чисельності може створюватися спеціальний навчально-реабілітаційний підрозділ або група психолого-педагогічного супроводу [3]. Ця структура несе відповідальність за організацію спеціального навчально-реабілітаційного супроводу для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти. Супровід має реалізовуватись за трьома векторами: навчально-організаційним, психолого-педагогічним (психолого-андрагогічним) та соціальним. Зкладам вищої освіти рекомендується звернути увагу на створення комфортного простору, а саме обладнати кімнати для надання консультацій психологом, відпочинку, особистої гігієни, медичного обслуговування; зали для занять з лікувальної фізкультури. Проте, більшість вишів на сьогодні на стадії реалізації завдань, спрямованих на вирішення базових питань безбар'єрності, а не створення повноцінного інклюзивного середовища. Заклади вищої освіти встановлюють пандуси, в деяких випадках ліфти, маркують приміщення (двері, сходи, перила, високі пороги), на автомобільних стоянках виокремлюються місця для осіб з інвалідністю, переобладнують санітарно-гігієнічні кімнати, але це замала частина для створення вільного доступу до освіти.

Проблеми інклюзії, з якими стикаються українські заклади освіти, стали предметом обговорення на державному рівні, результатом чого стало прийняття у 2021 році розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року». Документ містить шість напрямів безбар'єрності, одним з яких є «Напрямок 5. Освітня безбар'єрність». Представлено три основних висновки щодо доступності освіти за принципом рівних можливостей для всіх громадян України: Висновок 1. Станом на сьогодні громадяни України не використовують всі можливі освітні інструменти для професійного, культурного та суспільного розвитку дітей, молоді та дорослих; Висновок 2. Потреби учасників освітнього процесу з особливими освітніми потребами недостатньо задоволені; Висновок 3. Освітнє середовище не сприяє розвитку інклюзії, а навпаки, часто створює бар'єри для учасників освітнього процесу [5]. В кожному з висновків перелічено найбільш актуальні питання доступності освіти, кожне

з яких має бути ретельно вивчено та вирішено. Зосередимо увагу, на наш погляд, на ключових проблемах для закладів вищої освіти: відсутність системного моніторингу кращих освітніх практик та розроблення програм з їх інтеграції в освітню систему України; упередженість у ставленні до безбар'єрності, інклюзії та низький рівень поширення культури прийняття серед учасників освітнього процесу; організація освітнього процесу не завжди враховує особливості роботи з особами з особливими освітніми потребами; потребують удосконалення умови здачі зовнішнього незалежного оцінювання, вступних та екзаменаційних іспитів до закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти із можливістю використання для осіб з особливими освітніми потребами асистивних технологій; недостатнє матеріально-технічне забезпечення закладів освіти необхідними асистивними технологіями для надання якісних та доступних послуг; незадовільна інфраструктура більшості закладів освіти та обслуговуючих елементів (центри дозвілля, ігрові майданчики, гуртожитки, бібліотеки, архіви та актові зали) [5]. Також, в стадії проекту залишається Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2021–2031 роки [1].

На жаль, більшість завдань, поставлених до 24 лютого 2022 року зараз на паузі. Але інклюзія освіти як ніколи потребує особливої уваги та фінансової підтримки. В Україні, як наслідок військових дій, обстрілів населених пунктів, значно збільшилась кількість людей з інвалідністю. Під загрозою не тільки фізичне здоров'я українців, а й ментальне. Втрата побратимів, посестер, рідних, домівки, тривалі реабілітації після бойових дій та перебування в полоні, вимушене переміщення в межах країни, життя, робота та навчання в режимі постійних повітряних тривог впливає на психоемоційний стан людини. Значні інфраструктурні пошкодження, зруйнування закладів освіти, їх матеріально-технічної бази, в тому числі елементів інклюзивного середовища, потребують відновлення. Україна має складну реальність, яка закладає виважений підхід відбудови країни з обов'язковим дотриманням принципу рівних можливостей для всіх громадян у всіх напрямках життєдіяльності, зокрема в галузі освіти. Тож, вже сьогодні потрібне переосмислення стратегії інклюзивної освіти. Ремонт та будівництво закладів освіти має відбуватись з урахуванням їх доступності для осіб, які користуються кріслом колісним, отримали каліцтво або тимчасову травму, мають порушення слуху, зору тощо. Заклади необхідно оснащувати асистивними технологіями. Впровадження спеціальностей, спрямованих на підготовку фахівців працюючих з особами з особливими освітніми потребами, наприклад перекладачів жестової мови. Посилити психолого-педагогічний (психолого-

андрагогічний) супровід, особливо в перемішених закладах вищої освіти, бо підтримки потребують всі учасники освітнього процесу. Системно проводити заходи, спрямовані на підвищення рівня культури прийняття серед учасників освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами як рівних.

### **Література:**

1. МОН розробило стратегічні напрями розвитку інклюзивної освіти до 2030 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-strategichni-napryami-rozvitku-inklyuzivnoyi-osviti-do-2030-roku> (дата звернення: 01.03.2023).

2. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 27.02.2023).

3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 року № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 27.02.2023).

4. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 01.03.2023).

5. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 року № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 03.03.2023).



## УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

**Поджинська О. О.**

*кандидат психологічних наук,*

*доцент кафедри психології*

*Інститут соціальних технологій*

*Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»*

*м. Київ, Україна*

Створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти – це та складова гуманітарної політики держави, яка свідчить наскільки її суспільство готове свідомо захищати невід’ємні права людини та яка сьогодні поступово входить у освітній процес України. Впровадження інклюзивної освіти, в свою чергу, сприяє формуванню суспільної уваги та поваги до розмаїття та унікальності кожної дитини, що, у свою чергу, забезпечує кращу якість освіти для всіх на засадах партнерства і толерантності.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей світу, ґрунтується на тому, що всі діти – цінні й активні члени суспільства. Тому організація освітнього простору повинна будуватися на таких складових інклюзивного навчання, **як інклюзивна культура, інклюзивна політика та інклюзивна практика.**

Американський архітектор Майкл Біднер у 1970 році висунув ідею, що функціональний потенціал кожної людини посилюється, коли знімаються доволішні бар’єри – фізичні та ментальні. Він наполягав на новій концепції доступності, яка мала бути широкою та універсальною, тобто охоплювати більшу категорію людей з різними функціональними обмеженнями та задовольняти їх потреби [1, с. 34].

Вагомий внесок для впровадження принципів універсального дизайну зробив американський архітектор Рон Мейс. Він почав використовувати термін «універсальний дизайн» та зауважив, що «універсальний дизайн не є новою наукою, стилем або чимось унікальним. Він вимагає лише усвідомлення необхідності ринкових відносин і поміркованого підходу, щоб зробити все, що ми проектуємо і виробляємо, таким, щоб цим повною мірою могла користуватися кожна людина» [1, с. 36].

Універсальний дизайн є економічно ефективним підходом, так як задовольняє потреби всіх користувачів уже на початковому етапі розроблення та проектування, таким чином уникаючи майбутні нерациональні витрати.

Універсальний дизайн – це стратегія, спрямована на те, щоб проектування і компоненти будь-якого середовища, виробів, комунікацій, інформаційних технологій чи послуг були однаково доступні чи зрозумілі всім та відповідали вимогам спільного користування [3].

Універсальний дизайн потрібний усім, та особливо: батькам з малими дітьми, дітям у школах, пацієнтам у лікарнях, людям похилого віку, людям з інвалідністю, вагітним жінкам, людям з великою масою тіла, людям низького чи високого зросту, будь-якій людині, якщо в певний період часу вона менш уважна або менш мобільна, педагогам, які мають інвалідність та хочуть займатися улюбленою справою, батькам, які мають інвалідність, представникам громадських організацій, які опікуються особами з особливими потребами.

Тобто, універсальний дизайн важливий не тільки для осіб з інвалідністю, але й для більшості осіб нашого суспільства. При цьому не варто забувати, що на певних етапах життя кожен із нас може належати до цієї категорії людей.

Універсальний дизайн в освіті – це дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання усіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну [1, с. 49].

Універсальний дизайн освіти – це підхід, що забезпечує філософську основу для розроблення широкого спектру навчальних продуктів та докільця з урахуванням потреб усіх учнів із самого початку. Це стосується не тільки аспектів освітнього процесу: навчальної програми, навчального плану, оцінювання знань, методів викладання, шкільного дизайну, бібліотеки, спортивних майданчиків, гуртожитків, веб-сайтів, інструкцій, але й шляхів реформування публічного управління освітою осіб з інвалідністю.

*Виділяють наступні принципи універсального дизайну:*

- принцип рівності та доступності середовища для кожного;
- гнучкість у використанні середовища;
- простота та інтуїтивність використання незалежно від досвіду, рівня освіти користувачів, мовленнєвого рівня та віку;
- сприйняття інформації, незважаючи на сенсорні можливості користувачів;
- терпимість до помилок користувачів – дизайн зменшує можливі наслідки несподіваних і ненавмисних дій;
- не призводить до втоми – дизайн розраховано на незначні фізичні ресурси користувачів;

- наявність необхідного простору при різних підходах до навчання, незважаючи на фізичні особливості та мобільність користувача [3].

При цьому варто пам'ятати, що універсальний дизайн освіти не суперечить іншим методам і практикам. Він фактично включає і підтримує багато сучасних, заснованих на дослідженнях підходах до навчання, таких як: спільне навчання (групова робота), диференційоване навчання, оцінка, заснована на успішності, навчання в процесі реалізації проекту, мультисенсорне навчання, теорія множинного інтелекту, принципи навчання, орієнтовані на учня.

Кінцева мета універсального дизайну в освітній галузі полягає в ефективності, результативності та економічності залучення всіх вихованців, учнів/студентів до навчального процесу, у тому числі й осіб з інвалідністю.

Варто зазначити що, універсальний дизайн – це створення особливого освітнього середовища, де кожна людина навчається «по-своєму» і цінність особистості не залежить від її здібностей і досягнень.

Чи працює універсальний дизайн в освітній галузі?

Розглянемо на прикладі Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна». Університет «Україна» є архітектурно доступним та намагається постійно вдосконалюватись, використовуючи універсальний дизайн у покращенні своїх навчальних приміщень.

Інклюзивний підхід не зосереджується на конкретних цільових групах або вимірах різноманітності, але прагне до того, щоб вища освіта стала доступною, актуальною та цікавою для всіх здобувачів освіти. Це пояснюється тим, що студенти не хочуть виділятися як особливі, але хочуть бути визнаними як особистості. Тому будь-який студент може потребувати більш комфортної для нього методики викладання та навчання.

Ключовим критерієм інклюзивного викладання є доступність поданого матеріалу з урахуванням різних вимог здобувачів освіти для більш якісного засвоєння інформації.

Інклюзивне викладання – це викладання, яке є максимально корисним для найширшого кола здобувачів освіти із різними фізичними та психічними умовами, різними навичками, ентузіазмом та культурним фоном, різним стилем навчання, світоглядом [4].

*Рекомендації щодо інклюзивного підходу в дистанційному навчанні:*

- Для легкого доступу переконайтесь, що навчальні матеріали є доступними в електронному вигляді, адже здобувачі освіти з різними можливостями зможуть підлаштовувати їх відповідно до вимог, змінюючи текст, розмір, колір і контрастність або використовуючи цифрові інформації для озвучування чи шрифтів Брайля. Також не

забувайте поширювати копії, адже деякі здобувачі освіти можуть не використовувати комп'ютер.

- Деякі здобувачі освіти не зможуть читати звичайні книги і будуть використовувати інші засоби масової інформації: електронні книги, онлайн текст, аудіокниги або підкасти. Обговоріть це питання зі студентами, які працюють у такий спосіб, і допоможіть їм знайти найкраще рішення.

- Зберігайте тексти для завантаження у форматі “rich text” (.rtf), а не у вигляді Word (.doc) чи PDF (.pdf), адже такий формат є найбільш доступним для читування його озвучувальними програмами.

- Використовуйте шрифт Arial або Verdana, уникайте курсиву, підкреслення та тексту, написаного лише заголовними літерами. Вирівнюйте текст ліворуч. Переконайтесь, що наданий матеріал чітко структурований і його користь очевидна для здобувачів освіти [4].

Стрімке проникнення інформаційно-комунікаційних технологій в життя людини та перенавантаження інформаційними потоками вимагають від сучасної освіти прийняття нових технологій, зміни способів навчання, способів подання навчальної інформації і запровадження нових технологій навчання, які були б ефективними в умовах сьогодення. Інформаційна насиченість сучасного світу вимагає спеціальної підготовки та певної адаптації навчального матеріалу перед його поданням студентам, для того щоб у візуально доступному для сприйняття вигляді надати їм необхідні відомості, які будуть зрозумілими, легкодоступними та легкозасвоюваними.

### **Література:**

1. Доступність та універсальний дизайн: навчально-методичний посібник. Азін В. О., Грибальський Я. В., Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. : К, 2013. 128 с.

2. Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю : Указ Президента України № 678 від 03.12.2015 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/678/2015>.

3. Johnsen B. H. A Curricular Approach to Inclusive Education Some Thoughts concerning Practice, Innovation and Research. In L. Igric (Ed.). Department of Special Needs Education : University of Oslo, Norway. 2013.

4. Inclusive Learning and Teaching in Higher Educationю URL: [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/seedguide\\_inclusive.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/seedguide_inclusive.pdf)

## **ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

**Проскурняк О. І.**

*доктор психологічних наук,  
професор кафедри спеціальної педагогіки і психології  
та інклюзивної освіти  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна  
академія»  
Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна*

В системі освіти України, як і в інших країнах світу, провідні позиції в навчанні дітей з проблемами в розвитку останнім часом займає інклюзивне навчання. Незважаючи на різні труднощі, пов'язані з навчанням дітей з порушеннями інтелекту в масовій школі, процес їх інклюзивного навчання в загальноосвітні школи поступово інтенсифікується. Однак й зараз це не є масовим явищем. Інклюзивне навчання передбачає майже індивідуальну роботу педагогів з дитиною і її батьками, а значить, успіх багато в чому залежить від узгодженості в роботі всіх учасників освітнього процесу, від організації психолого-педагогічного супроводу учнів з різним рівнем розумової недостатності в умовах загальноосвітньої школи.

Процес організації і здійснення інклюзивного навчання теоретично обґрунтований (В. Бондар, М. Артем'єва, Е. Єкжанова, А. Колупаєва, І. Кузава, О. Мартинчук, І. Малишевська, О. Стребелева, В. Синьов та ін.), але зміст і умови психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями інтелекту в умовах інклюзії досліджені недостатньо, як в науковому, так і в практичному плані.

Інклюзивне навчання людини з порушеннями інтелекту на сучасному етапі розвитку, означає процес і результат надання їй всіх прав і реальних можливостей брати участь у всіх видах соціального життя суспільства нарівні і разом з іншими членами в умовах, що компенсують йому відставання в розвитку і обмеження можливостей життєдіяльності [1].

Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей [2].

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), лише 20% народжених дітей умовно вважається здоровими, інші – або

страждають порушеннями психофізичного розвитку, або знаходяться в стані між здоров'ям і хворобою.

Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі соціалізації та вибору професійної діяльності є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти. Тому важливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей із порушеннями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками.

Розробка нової ідеології в сфері освіти, як зазначають вчені (А. Колупасва, І. Кузава, Е. Леонгард, І. Малишевська та ін.) передбачає:

- формування багатоваріативності освітньої системи;
- перехід до освітніх стандартів, що гарантує успішну соціалізацію та поліпшення «якості життя» всім дітям з проблемами в розвитку;
- створення ефективної системи психолого-педагогічного супроводу учнів з проблемами в розвитку;
- перегляд системи підготовки та підвищенні кваліфікації не тільки соціальних педагогів та психологів, а й вчителів масових шкіл з навчання дітей з проблемами в розвитку.

Змістом корекційно-педагогічної допомоги для учнів з різним рівнем інтелектуальних порушень є:

- розвиток до можливого рівня їх психофізіологічних функцій, що забезпечують готовність до навчання;

- формування уявлень про предмети і явища оточуючого середовища;

- формування навичок соціально-моральної поведінки, забезпечення дітям успішної адаптації до шкільних умов (усвідомлення нової соціальної ролі учня, виконання шкільних обов'язків, відповідальне ставлення до навчання, дотримання правил поведінки на уроці, правил спілкування в колективі однолітків та ін.);

- формування навчальної мотивації і навчальних навичок;
- розвиток особистісних компонентів пізнавальної діяльності – пізнавальної активності, самостійності, довільності психічних процесів, подолання інтелектуальної пасивності;

- корекція індивідуальних відхилень (порушень) у розвитку;
- охорона і зміцнення соматичного і психоневрологічного здоров'я дитини: попередження навчальних перевантажень, емоційних зривів; створення клімату психологічного комфорту; забезпечення успішності у навчальній діяльності (фронтальної та індивідуальної формах); загартовування школярів, загальнозміцнююча і лікувально-профілактична медикаментозна терапія;

- організація сприятливого соціального середовища, яке забезпечуватиме відповідний віку загальний розвиток дитини, стимуляцію

його пізнавальної діяльності, комунікативних функцій мови, формування інтелектуальних і практичних умінь;

– нормалізація навчальної діяльності дітей з розумовою недостатністю в процесі спеціальної корекційно педагогічної підтримки фахівцями служби супроводу, яка здійснюється на всіх уроках, корекційних заняттях і в позаурочний час, за допомогою залучення учнів до занять в системі додаткової освіти [3].

Психолого-педагогічний супровід дітей в умовах інклюзії мусить здійснюватися на основі принципів спеціальної педагогіки та припускає з боку фахівців глибоке розуміння основних причин і особливостей відхилень у розвитку психічної діяльності дитини, вміння визначати умови для розвитку і забезпечувати створення особистісно-розвивального середовища, що дозволяє реалізувати пізнавальні можливості всіх учнів. Якщо в традиційній дидактиці навчальна діяльність розглядається в зв'язку з засвоєнням змісту освіти, то в спеціальній педагогіці навчальна діяльність набуває також і нове значення – вона розглядається як засіб згладжування наявних відхилень, доведення до оптимального розвитку значущих психічних функцій.

Отже, інклюзивне навчання сьогодні є не тільки державним і соціальним замовленням в освіті та вихованні дітей з відхиленнями у розвитку, а й предметом наукових пошуків вчених, педагогів в останні десятиліття. В освітній системі нашої держави існує достатня кількість дошкільних і шкільних установ, де здійснюється спільне навчання дітей з нормальним розвитком і з відхиленнями у розвитку. У загальноосвітніх установах протягом багатьох років функціонують інклюзивні класи. Однак, сьогодні ми відзначаємо, що варіант навчання дітей з порушеннями інтелекту в умовах спеціальних освітніх установ не вирішує всіх задач соціалізації й адаптації даної категорії осіб у соціумі, а саме, вони позбавлені можливості бути включеними в групи своїх однолітків під час уроків, під час проведення змін, позакласних заходів.

### **Література:**

1. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

2. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2018. 386 с.

3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : ТОВ «ПРАЙМ-ПРИНТ», 2018. 252 с.

## **ПРОЕКТ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ОСВІТИ КНЕУ**

**Ріппа С. П.**

*доктор економічних наук, професор,  
професор кафедри інформаційних систем в економіці  
Київський національний економічний університет  
імені Вадима Гетьмана  
м. Київ, Україна*

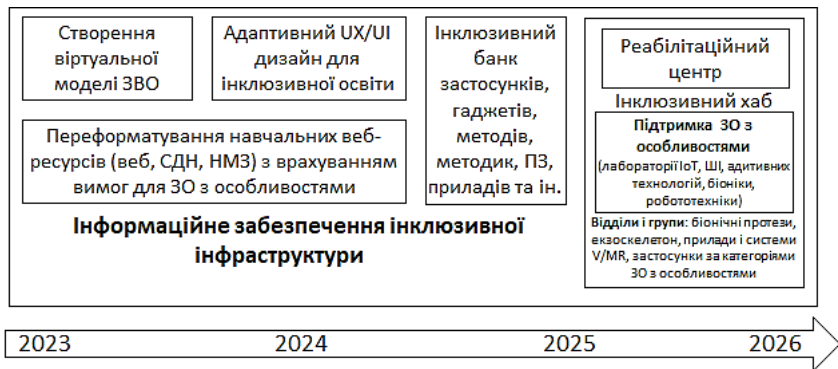
Сьогоднішня Україна опинилась черговий раз у своїй історії в ситуації екзистенціального вибору – «бути чи не бути». Спочатку пандемія, а потім й повномасштабна війна в результаті агресії з боку росії, все це поставило на порядок денний проблематику існування не тільки державності і суверенітету держави, а й виживання усєї вітчизняної критичної інфраструктури разом з усіма суспільними інститутами, поміж яких вища освіта займає провідне місце. Реформування вищої школи в Україні, яке триває і відбувається синхронно з нашими євроінтеграційними прагненнями висвітлили актуальність і необхідність побудови адекватної інклюзивної інфраструктури для усєї вищої школи і кожного навчального закладу зокрема. Гуманізація вищої освіти, запровадження принципів безбар'єрності в навчанні і надання кожній людині усїх можливостей самовдосконалення і розвитку особистості з врахуванням її особливостей, перед усім, в освіті – все це на порядку денному. До цього також необхідно додати суттєве підвищення реабілітаційних потреб сучасного українського суспільства в наданні освітніх послуг внаслідок військових дій і збільшення кількості різноманітних категорій здобувачів з особливими освітніми вимогами.

Проаналізувати і дослідити потенціал та інструменти діджиталізації інклюзивних технологій, перед усім, в економічній освіті з орієнтацією на практичні аспекти організації та проведення навчального процесу та створення в ЗВО відповідної інклюзивної інфраструктури – таке проектне завдання поставили перед собою викладачі і науковці КНЕУ. Проектний підхід в цьому контексті є важливим для ЗВО, оскільки можна орієнтуватись на участь в конкурсах і грантах, як в національному, так й – міжнародному масштабах. На сьогодні в даному проекті задіяний, переважно, інститут інформаційних технологій в економіці (ІТЕ) і відбувається етап обґрунтування та підготовки проектної документації, а також апробація і тестування експериментальних підсистем і методів. Основні дослідження в царині інклюзії для освітніх проектів здійснює колектив кафедри інформаційних



систем в економіці та лабораторії Інтернету речей (IoT), адитивних технологій і робототехніки разом зі студентським науковим товариством при ІПТЕ. В перспективі планується співпраця з кафедрою педагогіки та психології факультету управління персоналом, соціології та психології, зацікавленими в контактах українськими ЗВО та іноземними партнерами.

Інновації при впровадженні наукомістких інформаційних технологій в економічній освіті для здобувачів з особливостями є досить багатограним проектом, в якому об'єднуються найсучасніші досягнення ІТ з ідеологією гуманітарних наук – психології та педагогіки з врахуванням специфіки освітньої інклюзії та сучасних її концепцій соціальної і навчальної інтеграції. Перша черга цього проекту повинна зібрати усі розрізнені напрацювання науковців КНЕУ за профілем інклюзії в освіті та створити базис для подальшого поглиблення досліджень, узгодження їх у споріднених напрямках для отримання синергетичного ефекту. Друга черга проектних робіт охоплюватиме такі авангардні напрями ІТ як засоби змішаної реальності, інструменти штучного інтелекту, IoT, біоніки і робототехніки. На рис.1 зображена орієнтовна архітектура проекту «Інклюзивна інфраструктура КНЕУ» і послідовність розгортання основних етапів робіт і підсистем, які планується задіяти упродовж перших трьох років досліджень з послідувочою реконфігурацією для залучення нових партнерів, у т.ч. закордонних.



**Рис. 1. Склад і послідовність етапів проекту «Інклюзивна інфраструктура КНЕУ»**

Дана публікація дозволяє лише коротко охарактеризувати основні складові цього проекту, який за орієнтовними розрахунками триватиме до середини 2026 року і за обсягом фінансування складатиме 40–45 тис.

євро. Очікується для підготовки і реалізації цього проекту (перші дві черги) подання обґрунтування на конкурсних засадах для отримання грантів (Єразмус+, Європа-2030 та ін.) або пошук інвесторів на інвестиційних майданчиках для інноваційних стартапів (різні категорії ICO, NFT та ін.). ПТЕ КНЕУ, який є головним виконавцем проекту, вже має багаторічний досвід використання в освіті технологій глибокого навчання, штучних нейронних мереж, баз знань, IoT та інших інтелектуальних концепцій і методологій, що дозволить значно зекономити інтелектуальні і кадрові ресурси в дослідження за тематикою інклюзії та вийти на завершенні другої черзі проекту (2026 рік) на апробацію основних підсистем і приладів у підсумку.

Проведений перед-проектний аналіз відповідності інформаційного освітнього середовища вимогам ЗО з особливостями, як в Україні, так й в світі засвідчує, що у багатьох вузів та інформаційних ресурсів (маються на увазі основні веб-сайти) відсутнє таке специфічне інклюзивне налаштування або воно варіюється в досить широких межах. Зустрічаються також суттєві відмінності у вигляді і функціонуванні цих специфічних, орієнтованих на інклюзію налаштувань для веб-ресурсів, що демонструє неузгодженість і/або відсутність регламентації і нормативного забезпечення подібних веб-інструментів. В наведених нижче прикладах (рис. 2) можна побачити фрагменти основних веб-сторінок окремих вишів для налаштування на користувачів з особливостями.



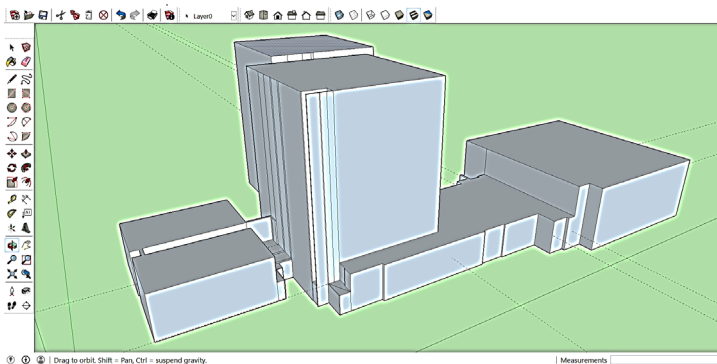
**Рис. 2. Приклади фрагментів веб-сторінок університетів з позначками для інклюзивних налаштувань**

Навіть поверхневий аналіз показує, наскільки відрізняються підходи у побудові на веб-сайтах інклюзивних налаштувань. Обидва приклади потрібно віднести, перш за все, до позитивного досвіду можливостей інклюзії веб-ресурсів, оскільки більшість вишів в Україні, на жаль, не знайшла місця на своїх веб-сайтах відповідним позначкам для ЗО з особливими освітніми потребами. Це зауваження відноситься, на жаль,

й до 10-ти найкращих українських вишів. Хоча, заради справедливості, слід відмітити, що відсутність на веб-сайтах специфічних позначок, не означає відсутності в цих вишах належної системи піклування і супроводу ЗО з особливостями. Ще цікаве зауваження відносно вищенаведеного прикладу двох перемикачів інклюзивних можливостей: варіант *а)* має шість градацій налаштувань, варіант *б)* – тільки одну.

Як вже було зазначене вище, об'єм даних тез дає можливість лише скорочено охарактеризувати окремі напрями проекту «Інклюзивної інфраструктури КНЕУ», поміж яких хотілось відмітити два – віртуальну модель ЗВО і програмне забезпечення для осіб з особливими освітніми потребами.

Створення віртуальної моделі ЗВО (3D моделі) є важливою складовою проекту, оскільки відкриває подальші можливості для розгортання і підтримки різноманітних інформаційних сервісів і послуг для інклюзії, таких як системи віртуальної і змішаної реальності (V/MR) для інклюзивних ЗО, віртуальні тури по корпусах і приміщеннях університету для організації навчальних процесів та ін. Фрагмент проміжної 3D-моделі 2-го, 3-го корпусів і концерт-холу КНЕУ наведений на рис.3, яка орієнтована в перспективі на підтримку маршрутів для віртуальних турів, організації навчального процесу та відповідних систем інформування і орієнтації в корпусах КНЕУ, а також різноманітних додатків і застосунків для ЗО з особливостями.



**Рис. 3. Фрагмент 3D моделі корпусів і концерт-холу КНЕУ**

Одним із прикладів таких розробок, що має потенціал використання в проєкті є дипломна робота магістра Троян Г. «Мобільний застосунок розпізнавання об'єктів для осіб з вадами зору», яка забезпечує можливість розпізнавання текстів, різноманітних об'єктів навколишнього

середовища та інформування людини з вадами зору за допомогою вібрації, звукових сигналів і зображень. В даний час бета-версія цього застосунку WardMe є доступною на Play Маркет і має можливості вдосконалення та апробації в межах створення інклюзивної інфраструктури КНЕУ [1, с. 87–89] та занесення в Інклюзивний банк застосунків, ПЗ та приладів для ЗО з особливостями.

Перелік наукових напрацювань, публікацій, патентів, результатів досліджень, орієнтованих на тематику інклюзивної вищої освіти під авторством викладачів, науковців і студентів КНЕУ можна продовжити [2; 3; 4; 5]. Тематика цих досліджень охоплює широкий спектр комп'ютерних наук, психології і педагогіки, які дозволяють знайти креативні рішення в процесі реформування вітчизняної вищої школи, запровадження принципів академічної свободи і безбар'єрності для усіх категорій здобувачів освіти.

### Література:

1. Троян Г.К. Мобільний застосунок розпізнавання тексту і об'єктів навколишнього середовища для людей з вадами зору. *Інформаційні технології та моделювання систем* : збірник праць учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції, 12 травня 2022 р., Житомир : Поліський національний університет, 2022. С. 87–89.

2. Sergey Rippa, Taras Lendyuk, Svitlana Sachenko, Grygoriy Sapojnyk. Fuzzy Rules for Tests Complexity Changing for Individual Learning Path Construction. *IEEE International Workshop, IDAACS'2015*, 24–26 September, 2015, Warsaw, Poland, pp. 945–948.

3. Sergey Rippa, Taras Lendyuk, Andriy Melnyk, Iryna Golyash. Individual Learning Path Building on Knowledge-based Approach. *IEEE International Workshop, IDAACS'2015*, 24–26 September, 2015, Warsaw, Poland, pp. 949–954.

4. Exoskeleton pivot joint. Номер патенту: RU2114667-C1; Патентовласник: SANA STOCK CO; винахідники: Rippa S.P. etc.;

5. Exoskeleton for use in traumatology and orthopedics. Номер патенту: RU2110243-C1. Патентовласник: W.-UKR BUSINESS CENTRE; винахідники: Rippa S.P. etc.

## **ІЗ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЖИТОМИРСЬКОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

**Сахневич І. Д.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
заступник директора з навчально-виховної роботи  
Житомирський професійний ліцей Житомирської обласної ради  
м. Житомир, Україна*

Сучасний етап інтеграції України в європейську спільноту характеризується прогресивними змінами, реформуванням освітньої системи, її стратегічним розвитком з урахуванням потреб дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта означає рівний доступ до навчання усіх осіб з урахуванням освітніх потреб та індивідуальних можливостей і спільне навчання, включаючи організацію спільних навчальних занять, виховних заходів і дозвілля. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей: усі здобувачі освіти є цінними й активними членами суспільства [1].

Зміни в освітній політиці України визначають нові напрями професійної (професійно-технічної) освіти, що удосконалюють та видозмінюють освітній процес, ураховуючи потреби здобувачів освіти, вимоги роботодавців та ринку праці тощо. Реалізація інклюзивної освіти в закладах професійної (професійно-технічної) освіти дозволить найбільш вразливим категоріям, особам з інвалідністю, які з певних причин не можуть одночасно з набуттям професії здобувати повну загальну середню освіту, або не мають базової середньої освіти, а також ті, які потребують реабілітації, успішно інтегруватися в соціум та вибудувати оптимальний життєвий маршрут, застосовуючи інструменти індивідуального супроводу та підтримки, індивідуальну програму розвитку (ІПР), індивідуальний навчальний план (ІНП), тощо [2; 3].

Організація освітнього процесу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами у Житомирському професійному ліцеї Житомирської обласної ради передбачала: створення інклюзивного освітнього середовища та забезпечення психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами; здійснення розумного пристосування будівельних норм, стандартів та правил з урахуванням універсального дизайну; забезпечення здобувачів освіти з особливими освітніми потребами необхідними спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку згідно з типовим переліком, затвердженим МОН; диференційований підхід до розроблення

освітньої програми, оцінки та контролю якості знань здобувачів освіти з особливими освітніми потребами; застосування в освітньому процесі найбільш прийнятних для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами методів і способів спілкування, зокрема української жестової мови, із залученням відповідного фахівця і педагогічних працівників; забезпечення доступності інформації в різних форматах (збільшений шрифт, електронний формат та інші).

На підставі висновків Інклюзивно-ресурсних центрів про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, письмового звернення одного з батьків (чи іншого законного представника), медичної довідки, де вказано, що даній особі не протипоказане навчання за обраною професією в ліцеї організоване функціонування груп з інклюзивним навчанням.

У межах існуючої штатної чисельності ліцею створена команда психолого-педагогічного супроводу для кожного здобувача освіти з особливими освітніми потребами. До складу команди психолого-педагогічного супроводу були залучені педагогічні працівники ліцею, які працюють із здобувачем освіти з особливими освітніми потребами безпосередньо, зокрема: заступник директора з навчально-виховної роботи, класні керівники, викладачі, майстри виробничого навчання, асистент майстра виробничого навчання, асистент викладача, керівники фізичного виховання, вихователі (для здобувача освіти, який проживає у гуртожитку), практичний психолог, соціальний педагог, а також залучені фахівці: керівники гуртків, перекладач-дактилолог, комендант гуртожитку, медична сестра. На підставі Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в ліцеї розроблено власне положення про команду психолого-педагогічного супроводу.

Команда супроводу виконує наступні завдання: збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання індивідуальної програми розвитку (ІПР); визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах ліцею на підставі висновку ІРЦ; надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання; створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище; проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання; проведення інформаційно-просвітницької роботи у ліцеї серед педагогічних працівників; батьків і дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини; формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП.

Для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами зміст та обсяг навчально-виробничого процесу, строк навчання визначалися освітніми програмами та робочими навчальними планами ліцею, які за потреби були адаптовані для отримання знань, умінь та навичок відповідно до індивідуального навчального плану, який затверджений директором ліцею, згідно з індивідуальною програмою розвитку. Дотримання вимог стандартів у сфері професійної (професійно-технічної) освіти здобувачами освіти з особливими освітніми потребами забезпечувався з урахуванням їх індивідуальних психічних, інтелектуальних, фізичних, сенсорних можливостей та у такій формі, яка для кожного здобувача є найбільш оптимальною.

Психолого-педагогічний супровід здобувачів освіти з особливими освітніми потребами під час освітнього процесу у ліцеї передбачає, зокрема: навчально-організаційний компонент, що включає допомогу в організації освітнього процесу; розроблення та моніторинг виконання індивідуального навчального плану здобувача освіти з особливими освітніми потребами; організацію індивідуальних консультацій; психологічний компонент – забезпечення системної психологічної допомоги здобувачам освіти з особливими освітніми потребами під час освітнього процесу, зокрема їх соціально-психологічної адаптації до освітнього середовища ліцею; соціальний компонент – здійснення заходів щодо соціальної та соціально-побутової підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, зокрема надання інформації та допомоги під час влаштування в гуртожиток, отримання різних видів державної допомоги, технічних засобів реабілітації, а також провадження волонтерської діяльності.

Особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу забезпечували асистент майстра виробничого навчання, асистенти викладача, які безпосередньо приймали участь у розробленні та виконанні індивідуального навчального плану здобувача освіти з особливими освітніми потребами, а також забезпечували адаптування навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності. Для підвищення психолого-педагогічної компетентності педагогічних кадрів та опанування ними новими технологіями викладання і продуктивної взаємодії зі здобувачами освіти, що мають особливі освітні потреби усі педагогічні працівники пройшли курсову підготовку з інклюзивного навчання при КЗ «Житомирський інститут післядипломної педагогічної освіти».

Педагогічні працівники ліцею, працюючи зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами впроваджували у своїй роботі різноманітні освітні технології, які ґрунтуються на врахуванні індивідуальних особливостей здобувачів освіти на створенні

відповідних шляхів для їхньої актуалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності та які об'єднані у групи: технології індивідуалізації освітнього процесу, технології спільного викладання в інклюзивній групі; технології подолання навчальних і поведінкових труднощів; технології адаптації освітнього середовища, тощо.

Корекційно-розвиткові заняття зі здобувачами освіти ООП здійснюють практичні психологи закладу. Напрями корекційно-розвиткових занять для здобувачів освіти з ООП передбачають: корекцію емоційних порушень та розвиток емоційної лабільності та патологічних рис характеру; корекцію і удосконалення пізнавальних процесів, формування їх довільності; корекцію самооцінки, як важливої рушійної сили формування особливості; корекцію міжособистісних взаємин у навчальному колективі; удосконалення комунікативних якостей, позитивної соціальної комунікації; профілактику навчальної дезадаптації; стимуляцію особистісного зростання. Форми роботи корекційно-розвиткових занять є як індивідуальні так і групові. Фахівці ведуть необхідну документацію (графік проведення корекційно-розвиткових занять, затверджений керівником закладу освіти; журнал обліку корекційно-розвиткових занять; корекційні програми, за якими проводяться корекційно-розвиткові заняття з здобувачами освіти з ООП, обрані індивідуально для потреб кожного; календарно-тематичне планування корекційно-розвиткових занять добраних корекційних програм на кожного здобувача освіти з ООП; звіти про проведену корекційно-розвиткову роботу (за півріччя і навчальний рік) на кожного здобувача освіти з ООП; психологічні характеристики на здобувачів освіти з ООП (склалися за потребою).

Здобувачі освіти з особливими освітніми потребами залучені до виховної діяльності у ліцеї. У закладі працює 20 гуртків та клубів, а саме: вокальний гурток «Сузір'я»; спортивні гуртки: «Армспорт», «Пауерліфтинг»; «Бочча», «Настільний теніс», «Волейбол»; «Стрільба з лука», «Фітнес»; технічні гуртки: «Основи конструювання та 3-д моделювання»; «Радіовимірювань»; кулінарний гурток «Все буде смачно!»; «Математика навколо нас»; «Цікава хімія!»; «Фізичний гурток»; «Інформаційний всесвіт»; красзнавчий клуб «Пілігрим»; літературний гурток «Слово – це сила»; клуб «Готуємо разом», гурток арт-терапії «Пізнай себе», клуб «Будьмо здорові!».

Здобувачі освіти з ООП нарівні зі іншими вихованцями ліцею приймають участь у різноманітних заходах, фестивалях, конкурсах, що проводилися на Всеукраїнському, обласному та міському рівнях (більшість з яких дистанційно, у зв'язку з пандемією та військовим станом в Україні), а саме: Всеукраїнському арт-челенджі «Слово, чому ти не твердая криця!»; Всеукраїнський радіо диктанті національної



єдності; Всеукраїнському челенджі малюнків «Діти проти війни!»; Всеукраїнському конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України; обласному фестивалі для дітей з особливими можливостями «Райдуга»; обласному конкурсі робіт фотоаматорів «Моя країна – Україна!», «Разом до Перемоги», тощо. Активна участь вихованців відзначена у проведенні традиційних ліцейних святах, конкурсах, зустрічах: лінійка до Дня Знань, до Дня працівників освіти, випуск груп; конкурсно-розважальні програми: «Козацькі розваги», «Живуть студенти весело, Андіївські вечорниці, свято «Хеллоуїн», конкурс краси і грації «Королева осені», акція «Засвіти свічку пам'яті», флешмоб до Дня Вишиванки; благодійні акції «Дякуємо тобі, воїне», «Смаколики для захисників», Тиждень права, Тиждень сім'ї, протипожежне тренування, квест «Збери символ миру», до Міжнародного дня Миру; відкриті виховні заходи обласного рівня: інтерактивна читальня «Щоб у серці жила Батьківщина», етно-турнір «Ти в моїм серці, Україно», тощо. Залучалися здобувачі освіти з ООП до спортивно-масової роботи, яка проводилася у формі різноманітних ліцейних, районних, обласних, всеукраїнських змагань. Формуванню здорового способу життя сприяли лекторії, практичні заняття, тренінги за участю представників Міжнародних благодійних організацій «Місія в Україну», «Last Bell», «Останній дзвінок»; Громадських організацій «Клініка дружна до молоді», «Перспектива»; Комунальної установи «Центральна дитяча міська лікарня», Житомирським міським центром профілактики та боротьби з ВІЛ/СНІДом, Житомирським міським центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; кіберполіцією м. Житомира, тощо.

Отже, педагогічний колектив Житомирського професійного ліцею Житомирської обласної ради допомагає здобувачам освіти з особливими освітніми потребами не тільки вчитися, а й зрозуміти, що вони потрібні суспільству як кваліфіковані робітники. Педагоги закладу сприяють соціальній адаптації осіб з особливими освітніми потребами в загальній системі соціальних відносин та взаємодій, формуючи у них позитивне ставлення до себе, оптимізуючи спілкування з однолітками, педагогами, заохочуючи таких вихованців до виявлення особистих пізнавальних інтересів, самостійності. Завдяки наполегливій та кропіткій праці педагогів закладу здійснюється розширення сфери соціальних контактів здобувачів освіти з особливими освітніми потребами: долучаються до всіх соціальних систем, структур, соціальних зв'язків, беруть активну участь в основних сферах життя і діяльності суспільства, готуються до повноцінного дорослого життя, самореалізації та розкриття.

### Література:

1. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ МОН від 1.10 2010 № 912. URL : <https://ips.ligazakon.net/document/MUS13929>
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : [https://www.pedrada.com.ua/article/1484-znayomtesya-zakon-ukrani-pro-svtu-2017?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1484-znayomtesya-zakon-ukrani-pro-svtu-2017?from=PW_Auth&ustp=W)
3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти : Постанова КМУ від 10.07. 2019 р. № 636. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-%D0%BF>

## ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ РОЗВИТКУ

**Сергійчук О. М.**

*кандидат історичних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі  
м. Переяслав, Київська область, Україна*

Правовою основою забезпечення організації інклюзивного навчання слугує низка розпоряджень і постанов Кабінету Міністрів України, серед яких: «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у ЗНЗ» (2008), «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2009), «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010), «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011) та ін. Особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, висвітлено у наукових працях вітчизняних дослідників: В. Гладуш, І. Демченко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовчен ко, Л. Савчук, О. Таранченко та ін.

У сучасних умовах інклюзивна освіта розглядається як шлях забезпечення доступності до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини [4].

Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [2]. Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності [1]. Організація навчально-виховного процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу в умовах інклюзивного навчання дає змогу зосередити увагу вчителя на потребах не лише учня з особливими потребами. А й кожного учня класу; урахувати індивідуальні потреби всіх учнів; залучити всіх учасників освітнього процесу;

Особливо активним останні десять років залишається процес залучення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес початкової школи загальноосвітнього навчального закладу, що вимагає нині від педагога переструктуризації професійної діяльності, творчого підходу до розроблення методики навчання таких дітей та власне навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання, опанування інноваційними технологіями та спеціальними методами спільного навчання дітей із загальним розвитком і особливими освітніми потребами.

Упровадження в освітній простір інклюзивного навчання дає змогу кожній дитині стати повноцінним членом суспільства. Саме тому професійний розвиток майбутнього педагога до інклюзивного навчання, на нашу думку, можливий за таких умов: знання педагогічних закономірностей навчання та психологічних особливостей вікового й індивідуального розвитку дітей; уміння обирати оптимальні методи навчання; створювати освітньо-розвивальне середовище для розвитку кожної дитини в умовах інклюзивного навчання; здатність здійснювати корекцію в умовах інклюзивного навчального середовища.

Запровадження інклюзивної політики в освіті розкриває Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки і затверджено план заходів з її реалізації, одним показником якого є щорічне збільшення (починаючи з 2018 року) кількості дітей, охоплених інклюзивним навчанням школярів [3, с. 27].

Сучасний стан законодавства у сфері інклюзивної освіти в Україні характеризується такими ознаками:

- гарантування рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, права вибору різних типів закладів освіти і форм навчання;

- розширенням практики інклюзивної освіти у закладах загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) і вищої освіти;

- зростання уваги до своєчасної комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку школяра та надання йому психолого-педагогічної підтримки;

- індивідуалізація освітнього процесу шляхом розробки індивідуальної програми розвитку і здійснення особистісно орієнтованого (індивідуального та диференційованого) навчання;

- введення у штати закладів освіти посади асистента вчителя (так з цією метою в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі у 2021 році було ліцензовано програму 011 Освітні, педагогічні науки (Освітня діяльність педагога в умовах інклюзії), щоб мати змогу готувати фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

- міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство (коли відбувається залучення батьків і представників соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, інклюзивна освіта вимагає радикальних змін від закладів освіти, зокрема створення інклюзивного освітнього середовища, що включає створення комфортних умов, способів, засобів та методів реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Адже, сьогодні інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в заклади освіти набуває значного поширення та стає більш успішними за умови здійснення необхідної фахової підготовки майбутніх фахівців та розробки науково-методичних аспектів інклюзивного навчання в Україні.

### **Література:**

1. Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання : Лист Міністерства освіти і науки України від 18 травня 2012 року № 1/9-384. URL: [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/29627/](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627/)

2. Освіта дітей з особливими освітніми потребами (інклюзивне навчання). URL: [https://wiki.legalaid.gov.ua/index.php/Освіта\\_дітей\\_з\\_особливими\\_потребами\\_\(інклюзивне\\_навчання\)](https://wiki.legalaid.gov.ua/index.php/Освіта_дітей_з_особливими_потребами_(інклюзивне_навчання))

3. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна»», 2019. 300 с.

4. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 року № 912. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/).

## **ВИВЧЕННЯ АСПЕКТІВ ДОСТУПНОСТІ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

**Серпутько Г. П.**

*кандидат філологічних наук, доцент,  
докторант кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології  
факультету спеціальної та інклюзивної освіти  
Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
м. Київ, Україна*

В Україні забезпечення навчальними підручниками, зокрема для учнів із порушеннями зору (незрячих та зі зниженим зором), здійснюється державою за бюджетні кошти на тендерних засадах. Проте, якщо процедура забезпечення підручниками у доступних форматах більш-менш відлагоджена для закладів спеціальної освіти, то у виданні і забезпеченні спеціальними підручниками, зокрема надрукованими шрифтом Брайля, закладів з інклюзивною формою навчання спостерігаються певні труднощі. Хоча цими питаннями опікується Інститут модернізації змісту освіти МОН України, запити на необхідну навчальну літературу надходять від місцевих управлінь освіти, і на різних рівнях така процедура не завжди ефективно спрацьовує. Тому батькам і учителям доволі часто доводиться вирішувати проблеми забезпечення учнів інклюзивних класів підручниками у доступних форматах самотужки, нерідко, звертаючись до спеціальних закладів освіти. Також педагоги, які працюють із учнями з порушеннями зору за інклюзивною формою навчання, відзначають, що більшість навчальних підручників, надрукованих шрифтом Брайля для закладів спеціальної освіти, часто не збігаються за авторством та роком видання із підручниками, за якими працює інклюзивний клас, а це породжує неспівпадіння за нумерацією вправ, параграфів чи навчальних завдань. Також, за словами педагогів, роботу з книгою ускладнює те, що підручники, видані шрифтом Брайля, не містять інформації плоскодруктованим шрифтом, через це дорослим і одноліткам важко допомагати незрячій дитині зорієнтуватися у підручнику, навчальному матеріалі тощо [5, с. 119].

Загалом, освітні заклади з інклюзивною формою навчання потребують видань в універсальному дизайні (шрифтом Брайля та збільшеним плоскодруком), проте, такі видання становитимуть вагомe навантаження на бюджетне забезпечення із числа державних субвенцій, тому поки це зреалізувати не вдається.

Комплексний аналіз сучасних підручників, котрими користуються здобувачі загальної середньої освіти із порушеннями зору в Україні, засвідчив, що не всі категорії учнів із порушеннями зору мають змогу користуватися підручниками у доступних для них форматах, оскільки для учнів середніх та старших класів зі зниженим зором не видаються підручники зі збільшеним плоскодруктованим шрифтом. Тому учні зі зниженим зором зазначених вікових категорій змушені використовувати звичайні підручники для масових загальноосвітніх шкіл, в яких шрифт та зображення є не завжди доступними для зорового сприймання учнів зі зниженим зором навіть за умови використання ними оптичних засобів збільшення. Конкретні рекомендації педагогів із необхідності видання підручників в універсальному дизайні для школярів з порушеннями зору (одночасно шрифтом Брайля і збільшеним плоскодруком) наразі складно реалізувати через високу вартість таких видань і неспроможність країни за умов воєнного стану чи в повоєнний період відбудови збільшувати асигнування на освіту навіть найменш захищених категорій школярів, зокрема із порушеннями зору. Необхідність видання підручників, принаймні для учнів середніх класів, які мають знижений зір та навчаються за програмою НУШ, а також для незрячих учнів середнього і старшого шкільного віку, які навчаються в інклюзивних класах (підручники в універсальному дизайні), суттєво збільшить видатки держави на друк таких підручників у доступних форматах, а в реаліях розгортання воєнних дій Україна навряд чи зможе дозволити собі такі витрати. Так, у 2023 році фінансування необхідних заходів для розвитку реформи Нової Української Школи не буде, оскільки освітня субвенція скоротилась у порівнянні з минулим роком на 7,7 млрд грн [4]. Через це виникає необхідність пошуку нових можливостей у створенні підручників, доступних зокрема й для здобувачів освіти з порушеннями зору (незрячих та зі зниженим зором). Наразі докладніше плануємо розглянути питання, чи можуть і за яких умов бути доступними для зазначеної категорії здобувачів освіти підручники нового покоління – електронні підручники.

Актуальними питання видання доступних електронних підручників залишаються й у навчанні студентів із порушеннями зору, оскільки ні заклади вищої, ні професійної освіти в Україні не забезпечуються літературою у форматах, доступних зокрема для студентів із порушеннями зору. Уся робота із забезпечення якісного навчання студентів з особливими освітніми потребами покладається на заклади професійної і вищої освіти, які намагаються вирішувати проблеми із забезпечення доступними засобами навчання на власний розсуд, відповідно до конкретних можливостей регіону і закладу освіти.

Поняття «Електронний підручник» розтлумачене в Законі України «Про освіту» (п. 5 ч. 1 ст. 1) та в Положенні про електронний підручник.

Електронний підручник – електронне навчальне видання із систематизованим викладенням навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об’єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію [3].

Електронні версії підручників, викладені на Інтернет-ресурсах ІМЗО МОН України для вибору підручників педагогами, не є повноцінними електронними підручниками, а лише фрагментами електронних версій підручників у pdf-форматі, які недоступні для сприймання незрячими користувачами, що користуються скрінрідерами – програмами-читачами з екрану, через графічний формат, та обмежено доступні для користувачів зі зниженим зором, яким майже не вдається керувати налаштуваннями збільшення шрифту, зміни контрастності, фону тощо.

Доцільним, на нашу думку, видається зіставлення вимог до електронних підручників із вимогами Настанови з веб-доступності з метою поліпшення доступу здобувачів освіти із порушеннями зору до користування електронними підручниками, які створюватимуться у доступних та зручних для сприймання форматах.

В Україні діє стандарт ДСТУ ISO/IEC 40500:2015, який посилається на положення Настанови з доступності WCAG версії 2.0., тому для зіставлення ми обрали саме цю версію.

Основні принципи Настанови з доступності WCAG 2.0., 2.1. та 2.2.:

- Сприйнятливість інформації усіма користувачами.
- Керованість – навігація має бути доступною для всіх користувачів.
- Зрозумілість. Контент і дизайн мають бути зрозумілими кожному користувачеві.
- Надійність. Контент має бути надійним і відображатися на всіх пристроях і в усіх програмах і застосунках, які використовують користувачі, зокрема із застосуванням допоміжних технологій [2, с. 12].

У розділі 4 Положення про електронний підручник визначається, що в е-підручнику повинні бути наявні:

- можливості збільшення розміру шрифту тексту та/або масштабу контенту;
- озвучення текстової інформації з можливістю увімкнення/вимкнення звукового супроводу та візуальне відображення (субтитри) аудіоінформації [3].

Аналіз вимог Положення про електронний підручник на доступність для здобувачів освіти із порушеннями зору змусив нас звернутися

до Настанови з доступності WEB-дизайну, зокрема WCAG версії 2.0., яка засвідчує, що для створення доступних електронних підручників, які мають задовольняти потреби всіх користувачів, зокрема з порушеннями зору, Положенням не передбачено ще ряд важливих умов, визначених Настановою з доступності WCAG 2.0.

Передусім, важливою умовою доступності, яку доцільно було би відобразити в Положенні про електронний підручник, ми вважаємо:

- Увесь нетекстовий контент повинен мати альтернативну текстову версію.

- Для візуального відображення тексту мають передбачатися такі можливості:

- вибору користувачем кольору тексту та фону;
- керування усією функціональністю з клавіатури, що важливо для осіб із порушеннями зору [1].

Дотримання таких вимог створюватиме більш сприятливі умови доступності до інформації для здобувачів освіти із порушеннями зору різних вікових категорій закладів різних типів і форм навчання.

#### **Література:**

1. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. URL : <https://www.w3.org/TR/WCAG20/>

2. Попов Д. Міжнародні практики щодо доступності мобільних застосунків державних органів влади. Звіт за результатами дослідження, здійсненого в рамках проекту «Цифрові, інклюзивні, доступні: підтримка цифровізації державних послуг в Україні». Київ, 2021. 81 с.

3. Про затвердження Положення про електронний підручник : Наказ МОН від 02.05.2018 № 440 (Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки № 748 від 29.05.2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18?lang=uk#Text1>

4. Пуцова А. Воєнний освітній бюджет – 2023. Буде нелегко, але ми впорасёмось. URL: <https://decentralization.gov.ua/news/15858>

5. Серпутько Г.П. Порівняльний аналіз сучасних підручників в Україні для здобувачів освіти молодшого, середнього та старшого шкільного віку із порушеннями зору. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 3. С. 112–121. DOI : 10.31494/2412-9208-2022-1-3-112-121 2022.



## **ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ПЕРЕДУМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

**Сидоренко Ю. В.**

*викладач психолого-педагогічних дисциплін*

*КЗ КОР Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж  
м. Біла Церква, Київська область, Україна*

Концепція сучасної школи (НУШ) висуває нові вимоги до професійної діяльності та особистості сучасного вчителя, в основу яких закладено принципи педагогіки партнерства та орієнтацію на потреби учня в освітньому процесі. Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення педагогів, перехід на новий рівень спілкування та взаємовідносин між учасниками освітнього процесу та створення гуманного суспільства, без упередженості та стереотипізації по відношенню до усіх учасників. У новій редакції Закону України «Про загальну середню освіту» наголошується на «створенні належних умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням їх індивідуальних потреб в умовах інклюзивного навчання» [11]. Запровадження інклюзії у нашій країні є одним з актуальних напрямків в галузі освіти, саме педагоги є основною ланкою у освітньому процесі і мають бути найбільше підготовленими до реалізації тих завдань, які ставить перед ними інклюзивна освіта й сучасна школа.

В Україні активно запроваджується зарубіжний досвід підготовки педагогів до інклюзивної освіти (В. Cagran, J. Corbet, E. Nowicki, L. Florian, T. Loreman, С.Альохіна, І. Возняк, І. Оралканова, І. Хафізуліна, С. Черкасова, Ю. Шуміловська та інші) та розробляються і апробуються власні наукові підходи, спрямовані на розв'язання різних аспектів цього завдання (В. Бондар, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Засенко, В. Коваленко, А. Колупаєва, І. Кузава, О. Мартинчук, М. Матвєєва, С. Миронова, Ю. Найда, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Софій, Д. Супрун, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та інші).

Одним із найбільших бар'єрів, що виникає на шляху до ефективного запровадження інклюзивного навчання є психологічна неготовність учасників освітнього процесу, особливо це стосується педагогів. Це насамперед проблеми пов'язані з: спілкуванням з учнями, схильними до девіантної поведінки; ігнорування особистісно зорієнтованого підходу; не вмють урегулювати свій емоційний стан тощо.

Саме тому важливо звернути увагу на формування та розвиток психологічної компетентності педагога.

Психологічну компетентність не можливо нав'язати, прищепити, нав'язати – її кожен має набувати свідомо, враховуючи власну потребу. Для розвитку та підвищення рівня психологічної компетентності педагогів, їх загальної психологічної культури можливо через застосування інтерактивних методи роботи з педагогами. Саме тому, й виникає питання, якого педагога можна вважати компетентним? Звичайно, важко дати точну відповідь, та все ж компетентний той, хто не зупиняється у професійному розвитку, той хто реалізує власне призначення – навчати та розвивати дітей. Як результат такої роботи насамперед залежить від розвитку довірливих стосунків, від сприятливого соціально-психологічний клімат колективі. Звичайно все вище зазначене залежить від педагога, але йому на допомогу можуть прийти соціальний педагог та психолог, які створюють комплексний підхід у роботі з класом: надаються індивідуальні та групові консультації педагогам та колективу; здійснюють активну просвітницьку роботу, щоб зацікавити вчителів та заохотити їх до пошуку шляхів співпраці з фахівцями психологічної служби; проводять із педагогами заняття з елементами тренінгів, аби навчити їх вдало регулювати власний емоційний стан; сприяють розвитку позитивних професійних та особистісних якостей педагогів (емпатія та рефлексія); здійснюють профілактику негативних проявів, які ускладнюють зростання психологічної компетентності (синдрому професійного вигорання); впроваджують інтерактивні форми роботи з колективом [10].

Психологічна готовність до діяльності розглядається досить давно, і в наукових джерелах її визначають як стійку систему професійно важливих якостей особистості (професійна спрямованість, організованість, уважність, самооволодіння тощо), її досвід, знання, навички, вміння, необхідні для успішної діяльності в багатьох ситуаціях. Вчені відзначають, що усі форми прояву психологічної готовності є взаємопов'язаними: кожна з них зумовлює ефективне виконання діяльності, що передбачає виконання як головних завдань кожної професії, так і окремих робочих моментів [9, с. 26–33].

Розглядаючи готовність до праці як складне психологічне утворення в науковій літературі виділяють наступні компоненти: мотиваційний (передбачає наявність професійних установок, інтересів, прагнення виконувати свою роботу. Основою мотиваційного компоненту є професійна спрямованість особистості); орієнтаційний (основою якого є ціннісні орієнтації особистості, професійні ідеали, погляди, принципи, переконання та готовність діяти відповідно до них); пізнавально-операційний компонент (професійна спрямованість уваги,

уявлень, сприймання, пам'ять, мислення, здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності); емоційно-вольовий (характеризує особистісні якості, почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності) [7, с. 155–161].

Також визначено, що готовність до педагогічної діяльності характеризується сукупністю педагогічних здібностей, необхідних для успішного її здійснення. До них він відносить: дидактичні здібності; академічні здібності; перцептивні здібності; мовленнєві здібності [3, с. 69–79].

Отже, актуальним досить є розвиток психологічної компетентності в інклюзивному освітньому середовищі. Інклюзивна освіта це термін, який використовується для опису процесу навчання дітей з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти. Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [6, с. 24]. Саме тому, значна кількість дослідників зауважують про проблему неготовності вчителів закладів освіти (професійної, психологічної та методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що проявляється недостатній кількості професійних компетенцій, наявності психологічних бар'єрів і професійних стереотипів педагогів. Основними психологічними «бар'єрами», на думку вчених, є такі: 1. Страх перед невідомим. 2. Страх шкоди інклюзії для інших учасників освітнього процесу. 3. Негативні установки і упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. 4. Професійна невпевненість вчителя, яка пов'язана з не сформованістю інклюзивної компетентності. 5. Небажання вчителів змінюватися. 6. Відсутність у вчителів особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (толерантність, емпатія тощо) [5, с. 155–162; 8, с. 233–241].

Що стосується, структури психологічної готовності включає емоційне прийняття дітей з різними типами порушень в розвитку, готовність включати дітей з різними типами порушень в діяльність на уроці, задоволеність власною педагогічною діяльністю [1, с. 83–91].

Також, психологічна готовність до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзії відрізняється від поняття «інклюзивна компетентність». Тому, важливо зазначити систему професійно-значущих якостей особистості, соціальних установок, мотивації, знань, умінь та навичок, необхідних для реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. Говорячи про психолого-педагогічну готовність свідчать такі показники, як толерантне ставлення до людей з проблемами у розвитку, високий рівень емпатії, перевага установок

на альтруїзм та працю та сформованість уявлень про форми, методи і засоби роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, наявність позитивних установок на взаємодію з ними, сприймання індивідуальності кожної дитини, педагогічний оптимізм та гнучкість, педагогічна творчість, позитивна «Я-концепція» вчителя тощо [4, с. 105–113].

Отже, розкриваючи дану теми, важливо зазначити, що розвиток психологічної компетентності педагога є досить вагомим фактором, який впливає на професійну діяльність в освітньому середовищі, в тому числі й інклюзивному. Узагальнюючи результати досліджень у галузі інклюзивної освіти ми можемо зазначити, що психологічна готовність є основою у формуванні готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Насамперед розвиток психологічної компетентності та психологічної готовності, мають поєднувати позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними.

### Література:

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–91.
2. Афузова Г. Організація психолого-педагогічного супроводу в інклюзивних загальноосвітніх закладах. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. психологічні науки*. № 2(18). 2017. С. 11–16.
3. Жванія Т. В. Готовність до професійної діяльності у психології: теоретичний аналіз. *Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків : Вид-во ХНПУ, 2015. Вип. 50. С. 69–79.
4. Інклюзивна освіта : теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. 192 с.
5. Інклюзивна освіта теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. 184 с.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
7. Коновальчук І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного*

університету імені Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий О.О., 2011. Випуск 4, частина 1. С. 155–161.

8. Миронова С. П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. Вип. 7. С. 233–241.

9. Моляко В. О. Дослідження психологічної готовності учнів до праці. *Психологія* : респ. наук.-метод. зб. *УПСР*. Київ : Рад. шк., 1985. Вип. 24. С. 26–33.

10. Організація психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/232-organzatsya-psihologchnogo-sprovodu-dtey-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami-v-umovah> (дата звернення: 20.02.2023).

11. Про загальну середню освіту : закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення: 20.02.2023).

12. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

## **РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Сизоненко О. Л.**

*вихователь*

*Комунальна установа «Запорізький дитячий будинок-інтернат»*

*Запорізької обласної ради*

*м. Запоріжжя, Україна*

Повноцінна інтеграція дітей з аутизмом у соціум забезпечується ідеологією та технологіями інклюзивної освіти. Проте сучасна вітчизняна система освіти, при всьому її декларуванні необхідності інклюзії, ще повною мірою не готова надавати освітні послуги в повному обсязі дітям з аутизмом. Загальновідомим є той факт, що основа спілкування дитини з розладом аутичного спектра пов'язана з процесами її адаптації до умов суспільства і, особливо, до мікроколективу освітнього закладу у цілому, й у дошкільному навчальному закладі, зокрема.

Враховуючи той факт, що головною особливістю дітей з розладами аутичного спектру є порушення спілкування з оточуючим світом, актуалізується необхідність формування та розвитку у них комунікативних навичок, що є одним із провідних напрямів психолого-педагогічної корекції. Зауважимо, що мовленнєва недостатність дітей з розладами аутичного спектру проявляється у всіх компонентах мови: словниковий склад відстає від вікової норми, що призводить до обмеженого використання словника дій та ознак; відзначаються грубі помилки у вживанні граматичних конструкцій (у вживанні числа та роду іменників, дієслів, прикметників, змішування відмінкових форм, порушення відповідно до прикметників з іменниками, чисельних з іменниками, помилки у прийменникових конструкціях тощо); спостерігається невміння скористатися методами словотвори, що створює проблеми у використанні варіантів слів; допущення помилок при передачі звуконаповнюваності слів (перестановка та заміна звуків, складів, скорочення слів тощо); рідке використання складних конструкцій; труднощі щодо визначення статі людей на картинному матеріалі (можуть плутати поняття: хлопчик/дівчинка, чоловік/жінка, дідусь/бабуся тощо); складнощі у використанні та розумінні займенників різних значень (особливо особистих, присвійних та визначальних).

Важливим є те, що у дітей з аутизмом недостатність лексики за кількісним параметром призводить до якісних змін словника, що тягне за собою погіршення якості засвоєння багатозначності значень слів. При цьому, нерозуміння переносного значення слів залишається здебільшого у дітей із аутизмом, навіть після проведення спеціальної психолого-педагогічної корекційної роботи [2].

Розвиток мовленнєвої активності у дітей з розладами аутичного спектру вважається одним із домінуючих завдань у формуванні мовленнєвої комунікації, що, перш за все, буде сприяти соціалізації дитини, її адаптації та вихованню. У цьому контексті виявлені наукові пошуки, спрямовані на всебічне дослідження: структури та складу комунікації у дітей з розладами аутичного спектру, мотивів та потреб у комунікації, етапів становлення комунікативних вмінь та можливості заміни прямої мови іншими методами комунікації [1].

Т. Тарасова зауважує, що однією з головних психолого-педагогічних умов успішного формування та стимулювання мовленнєвої активності у дітей з розладами аутичного спектру старшого дошкільного віку є застосування широкого спектру методів та прийомів. Зокрема, вправи, такі як: коментування зображень та карток, вербальна імітація тощо, сприяють, зокрема, формуванню вміння задавати запитання, відповідати на них та допомагають розвитку діалогічних навичок. Щодо ігрових методів, то вони, перш за

все, сприяють стимулюванню соціально-комунікативної комунікації, завдяки якій у дитини з'являється потреба активніше застосовувати комунікативну навичку, що формується [3]. Саме ігрові методи застосовуються на всіх етапах психолого-педагогічного корекційного процесу, значно активізуючи та стимулюючи мовленнєву активність дитини. Бесіда та читання за ролями є актуальним, якщо на меті у фахівця розвиток діалогічних навичок у дитини.

Щодо прийомів формування мовленнєвої активності аутичних дітей старшого дошкільного віку, то серед найголовніших слід виокремити такі [4]: впровадження у корекційний процес заохочень і стимулювань, з метою сприяння підвищенню мотивації до мовленнєвої активності; створення і постійна підтримка мовленнєвого середовища; навчання та постійне сприяння вираженню думок різними способами; мовленнєвий супровід діяльності дитини; стимулювання мовленнєвої активності дитини на фоні емоційного підйому; використання наявних вокалізацій дитини; сприяння розвитку мовленнєвої активності дитини шляхом наслідування; формування та сприяння розвитку ініціативності та прагнення до самореалізації; використання ехололій та схильності до стереотипного повторення дій; активізація пасивного словникового запасу та поступове переведення його в активну форму.

Таким чином, впровадження методів та прийомів у корекційний процес є однією з найголовніших психолого-педагогічних умов активізації мовленнєвої активності дітей з розладами аутичного спектру.

М. Шеремет та Н. Базима, описуючи особливості корекційно-розвивальної роботи з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з розладами аутичного спектру старшого дошкільного віку резюмують, що корекційно-розвивальна робота з розвитку мовлення враховує мовленнєву активність дитини, мотиваційний план мовленнєвої діяльності і характер мовленнєвого матеріалу та забезпечує три складові діяльності: мотиваційну (чому, з якою метою дитина повинна говорити), цільову (для чого дитина повинна говорити) і виконавчу (що і коли дитина повинна говорити). Кожен етап має свої завдання, що розв'язуються водночас із формуванням основних видів діяльності [5].

Окрім зазначених психолого-педагогічних особливостей, які слід враховувати при організації корекційного процесу, спрямованого на стимулювання мовленнєвої активності дітей з аутизмом, важливими є налагодження та постійне підтримування емоційного контакту з дитиною, що створює довірливу атмосферу безпеки і доброзичливості. Важливим є те, що паралельно з розвитком мовленнєвої активності дитини створюються передумови для подальшого розвитку її мовлення, зокрема: розвитку слухового сприймання та мовленнєвого дихання, розвитку мімичної та артикуляційної моторики, загальної та дрібної

моторики, накопичення пасивного словникового запасу і тощо. Зважаючи на те, що мовлення є головним засобом пізнання та засвоєння інформації, засобом передачі досвіду та засобом мислення – на перший план виходить використання дітьми допоміжних засобів спілкування, таких як: жестів, міміки, піктограм, що часом стають єдиним способом порозуміння з оточенням. Також, слід підкреслити, що у формуванні комунікативної функції загалом та мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку з аутичними порушеннями, зокрема, передбачається позитивна динаміка за умови забезпечення спеціально організованої, цілеспрямованої, послідовної і систематичної корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення та комунікативної активності.

### Література:

1. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 20 с.
2. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Турубарова А. В. Психокорекція аутизму в Україні. *Перспективи та інновації науки*. 2021. Вип. 4(4). С. 318–329.
3. Тарасова Т. Г. Ранні прогностичні фактори розвитку мовлення дітей з розладами аутистичного спектру *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 36. С. 116–126.
4. Ткач О. М. Особливості формування комунікативної навички у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 11. С. 282–290.
5. Шеремет М. К., Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5(2). С. 369–378.



## **ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В НУШ**

**Скоромна М. В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Південноукраїнський національний університет  
імені К. Д. Ушинського  
м. Одеса, Україна*

Однією з найважливіших умов впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому закладі є створення освітнього середовища, максимально сприятливого для розвитку учнів з особливими потребами [3].

Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, методів і засобів реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку учнів з урахуванням їхніх потреб і здібностей (Закон України «Про освіту») [1].

Мета цього середовища – зосередитися на розвитку особистості та відповідати соціальному оточенню й очікуванням людей.

Під час створення інклюзивного освітнього середовища слід враховувати всі інклюзивні потреби, включно з:

- Надання відповідного педагогічного персоналу: підтримка з боку помічників вчителів, корекційних педагогів, практикуючих психологів тощо.

- Безперешкодний доступ до будівель і на територію: архітектурні пристосування для дітей в інвалідних візках і дітей із порушеннями зору.

- Забезпечення спеціальними навчальними програмами, методами навчання, наочними дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання.

- Облаштування приміщень класів корекції та виховання: логопеда, вчитель-дефектолога, психологічне розвантаження [3].

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище має містити в собі три елементи:

1. Комунікаційні та організаційні елементи – особиста та професійна підготовка вчителів до роботи в інклюзивних класах, гарний психологічний клімат у колективі та управління професійною діяльністю колективу.

2. Змістовні та методичні елементи – адаптація індивідуальних маршрутів розвитку дітей (ІПР, ІНП), розмаїття та гнучкість методів, форм і засобів навчання.

3. Предметно-просторовий компонент – організована в просторі низка матеріальних речей і обладнання, що оточують суб'єкт освітнього процесу [4].

Останній складається з трьох елементів: освітній простір, організований відповідно до принципів універсального дизайну; ресурсна кімната; медіатека.

Концепція «універсального дизайну» закріплена в документах Ради Європи, Європейського Союзу та ООН, зокрема, у статті 2 Конвенції ООН про права інвалідів.

У контексті організації освітнього середовища основні принципи універсального дизайну можна інтерпретувати таким чином:

- Рівний доступ: архітектурно доступне та безпечне шкільне середовище, матеріали якого є доступними для учнів з різними функціональними порушеннями; шкільні веб-сайти розроблені так, щоб бути доступними для учнів і дорослих з порушеннями зору та слуху.

- Гнучке використання: освітній процес відповідає широкому діапазону індивідуальних здібностей учнів, забезпечує гнучкість у способах подання знань, викладання та матеріалів, а навчальний план та освітні програми враховують особливості розвитку дитини.

- Простота та зручність у використанні: навчальні матеріали прості у використанні, незалежно від навичок та досвіду студента, а лабораторне обладнання має чіткі та інтуїтивно зрозумілі кнопки управління.

- Розпізнавання інформації з урахуванням різних сенсорних здібностей: легкий доступ до кольору, світла, звуку, текстури та інформаційно-комунікаційних технологій.

- Терпимість до помилок: надання достатнього часу для відповідей на запитання, використання освітніх програм, які дають інструкції або попередження, якщо учень робить неправильний вибір.

- Менше фізичного навантаження: використовуйте двері, що легко відчиняються для учнів з різними функціональними порушеннями, ергономічні вимоги та деталі (наприклад, дверні ручки, меблі).

- Достатній розмір і простір: учні з різними функціональними порушеннями повинні мати можливість доступу та вільного переміщення по всіх елементах навчального середовища. Входи до шкільних будівель мають бути однаковими для всіх [4].

Стратегія універсального дизайну закладається у наступному:

- Розширення можливостей навчання за рахунок використання тематичних досліджень, музики, рольових ігор, спільного навчання, практичних занять, виїздів на місця, запрошених доповідачів і спілкування через Інтернет.

- Вибір форм навчання, що пропонують індивідуальну, парну, групову роботу і можливість дистанційного навчання. Використання різноманітних матеріалів для представлення, пояснення та закріплення нового навчального матеріалу – онлайн-ресурси, відео, презентації та електронні книги.

- Використовувати організаційні підказки, довідкову інформацію та вивчати нові поняття, використовуючи фотографії, твори мистецтва, відео та інші матеріали.

- Забезпечення тимчасової підтримки та зниження складності завдань.

- Використання гнучких методів оцінювання, різні способи демонстрації знань учнями – візуальні, усні та письмові презентації.

Ресурсна кімната є прикладом покращення інклюзивного середовища та гармонізації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Ресурсна кімната має навчальну, соціальну, ігрову та рекреаційну зони (згідно з наказом Міністерства освіти і науки № 414 від 23.04.2018). Вони також мають бути обладнані кухнею для щоденних навичок і відповідними до розвитку корекційними та наочними посібниками. Меблі є модульними та надають можливості для формування робочого простору різними способами – індивідуальними та груповими. Крім того, необхідно встановити телевізори, ламінатори, комп'ютерне обладнання та принтери для розміщення додаткових навчальних матеріалів [3].

Ресурсний кабінет дає змогу дітям працювати з корекційними педагогами, дефектологами, практикуючими психологами, фізіотерапевтами та іншими фахівцями за власним графіком адаптації. Там діти можуть розробляти свій розпорядок дня, навчатися, відпочивати та гратися.

Медіатека – це приміщення, обладнане за останнім словом техніки, що створює необхідні умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами (навчальні матеріали та обладнання, посібники, технічні засоби, макети, робочі моделі, засоби для пересування інвалідів, інформаційна та символічна підтримка тощо). Візуально приміщення розділене на зони.

Перша зона оснащена медіа-обладнанням (використовується для проведення занять із дітьми з порушеннями розвитку та корекційних занять із корекційними педагогами та практикуючими психологами).

Друга – розвиток моторики та когнітивних процесів за допомогою інтерактивних ігор і роздаткових матеріалів, таких як кінетичний пісок, будівельні набори та магнітні алфавіти.

Зона три – це дуже важливо для учнів, які легко втомлюються і для яких відпочинок і часта зміна діяльності мають вирішальне значення. У зоні релаксації під керівництвом асистентів, практикуючих психологів і співробітників вчителів-дефектологів виконують пальчикову гімнастику та дихальні вправи [4].

Під час застосування середовищного підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами необхідно дотримуватися таких вимог:

1) шукати проблеми в оточенні дитини (на рівні сім'ї, класу, школи тощо), а не в дитині, тобто обмеження дитини спричинені оточенням;

2) Інтеграція дитини з ООП в освітнє середовище на її/її власних умовах (середовище адаптується до дитини, а не дитина адаптується до середовища);

3) визначення бар'єрів, які обмежують життєдіяльність дитини на всіх рівнях (здатність знаходити й дізнаватися предмети, оцінювати різноманіття та вміння);

4) визначення бар'єрів, які обмежують життєдіяльність дитини на всіх рівнях (здатність знаходити та впізнавати предмети, оцінювати їх різновид).

### **Література:**

1. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik dla pedagogiv i bat'kiv / Укладачі : Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К., 2016. 68 с.

3. Керівні принципи політики в області інклюзивного навчання. ЮНЕСКО. 2009, 37 с. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf>.

4. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

## АДАПТИВНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

**Степаненко В. І.**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
в.о. директора навчально-наукового інституту педагогіки і психології,  
професор кафедри соціальної педагогіки  
Державний заклад «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»  
м. Полтава, Україна*

Розвиток сучасного суспільства характеризується впровадженням ідей цілісного підходу, рівного доступу до здобуття якісної освіти, зміщенням акцентів від адаптації людини до навколишнього середовища в бік адаптації середовища для задоволення потреб людини, що складає основу інклюзії. Підвищенню якості і доступності освіти, адаптації середовища відповідно до потреб осіб з особливими потребами сприяє застосування інформаційно-комунікаційних технологій [3; 5], які забезпечують взаємодію, побудовану на основі базових навичок соціалізації і самореалізації, формування творчих здібностей, де самостійність, оригінальність та евристичність мислення сприяє індивідуалізації процесу навчання [1].

Реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти, яка має базуватися на оптимізації процесу інтегрування осіб з особливими потребами в освітній простір з урахуванням соціально-економічних особливостей функціонування нашої держави, застосування технологій підтримки універсального дизайну [5]. У цьому контексті спостерігається зростання попиту впровадженнь адаптивних інформаційно-комунікативних технологій. Нові світові тренди, які базуються на адаптивних інформаційно-комунікативних технологіях, інтенсифікують процес навчання осіб з особливими потребами. Одним з елементів адаптивних інформаційно-комунікаційних технологій є штучний інтелект, який дозволяє налаштувати освітній процес для кожного персоналізовано [2].

До адаптивних технологій відносять апаратні і програмні засоби, використання яких дозволяє спростити доступ користувача до різних соціальних послуг, у т. ч. освіти, незалежно від індивідуальних особливостей [5]. Важливим є врахування соціальних умов осіб з особливими потребами при створенні адаптивних навчальних систем. Незалежно від місця знаходження, часу та використовуваного електронного засобу, повинен бути повноцінний доступ до адаптивних освітніх ресурсів [2].

Серед основних типів ІКТ, які є доцільними для використання як засобу підтримки інклюзивного навчання, виокремлюють такі технології:

- стандартні – персональні комп'ютери (настільні, переносні (ноутбуки, нетбуки), планшетні з вбудованими функціями налаштування для осіб з ООП);
- доступні (наприклад, HTML) або альтернативні формати даних;
- Digital Accessible Information System (DAISY) – стандарт цифрового формату для запису цифрових аудіо книг; брайлівські принтери, дисплеї;
- асистивні (допоміжні) технології – слухові апарати, пристрої для читання з екрану, клавіатури зі спеціальними можливостями, системи альтернативної комунікації та ін. [6].

Шляхами використання ІКТ для підтримки освітніх можливостей осіб з особливими потребами виокремлюють:

- поліпшення доступу до інформаційних ресурсів;
- подолання географічного чи соціального ізолювання завдяки мережній та комунікаційній підтримці;
- підвищення мотивації та обізнаності спільноти щодо переваг ІКТ в освіті осіб з особливими потребами;
- реалізація їх індивідуального потенціалу [6].

Отже, серед розмаїття інклюзивних стратегій ІКТ є найбільш оптимальним інструментом організації адаптивного навчання осіб з особливими потребами, який відповідає індивідуальним їхнім потребам; передбачає відбір, проектування, налаштування, адаптування, застосування, технічне обслуговування, ремонт та / чи заміну сервісів, їхнє координування з освітніми та реабілітаційними планами і програмами для всебічного розвитку і повноцінної інклюзії. Цей інструмент допомагає особам з особливими потребами реалізувати право на освіту, розкрити свій потенціал й інтегруватися в суспільстві.

### Література:

1. Гайтанжи О. Розвиток ІКТ-компетенції педагогів інклюзивної освіти в системі підвищення кваліфікації. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії*: зб. наук. пр. за матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (25 квіт. 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 13–17.

2. Дем'яненко В. М. Модель адаптивної навчальної системи інформаційного простору відкритої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77. № 3. С. 27–38. DOI: 10.33407/itlt.v77i3.3603.

3. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 15. С. 138–145. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo\\_2013\\_15\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2013_15_17)

4. Огієнко О. І. Інформаційні технології як засіб адаптивного навчання дорослих. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 6 (20). С. 48–53.

5. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навч. посіб. / А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін. / за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

6. Чупахіна С. Теоретичні засади ІТ-підтримки інклюзивного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. 2019. № 16. С. 214–216. DOI: 10.15330/esu.16.214-226.

## ПРОБЛЕМАТИКА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

**Степанчук Н. Ю.**

*т.в.о. завідувач, вихователь-методист, вихователь  
ДНЗ № 4 «Казка»*

*м. Ірпінь, Київська область, Україна,  
студентка*

*Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
м. Київ, Україна*

Інклюзивне навчання та його організація завжди залишалися актуальними, а особливо зараз, коли ми всі значно обмежені можливості для навчання. Через війну, що розв'язала країна-агресор в Україні у 2022 році, тисячі дітей, учнів, студентів позбавлені доступу до основних прав і свобод, надання яких регламентується Конвенцією ООН про права дитини [1], зокрема права на освіту та дозвілля.

Доцільно зауважити, що в умовах воєнного стану досить значна кількість осіб з особливими освітніми потребами була тимчасово переміщена до інших регіонів України. За таких умов виникли проблеми в організації освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами, зокрема тих, які навчалися в інклюзивних класах та групах.

З метою покращення умов для здобуття освіти такими особами в умовах воєнного стану Кабінетом Міністрів України було розроблено

та затверджено порядок організації інклюзивного навчання в Україні у закладах дошкільної та загальної середньої освіти. Зокрема було передбачено, що [2]:

- відсутня обмежена кількість дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах чи класах;
- психолого-педагогічні й корекційно-розвиткові послуги або допомога можуть надаватися фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та педагогічними працівниками закладу;
- можна застосовувати змішану форму навчання для здобуття освіти в інклюзивних класах ЗЗСО;
- до закладу освіти можуть надаватись заявниками копії документа, якими посвідчується особа, а також висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи;
- у закладі освіти за необхідності можуть формуватися тимчасові інклюзивні міжкласні групи.

Основна ціль ухвалення таких змін в організації інклюзивного навчання полягає у формуванні умов задля продовження надання освітніх послуг особам з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної та загальної середньої освіти у період воєнного часу.

Одним із пріоритетних завдань Міністерства освіти і науки України та органів місцевого самоврядування у цей непростий для нашої країни час є відновлення навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти у тих регіонах, де це може бути дозволено з точки зору безпеки.

Основною метою навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти зараз є мінімізація стресу дітей, автоматизація та спрощення дій педагогічних працівників у разі виникнення надзвичайної ситуації. З цією метою для вихователів дошкільних закладів державними структурами та громадськими організаціями розробляються плани на випадок непередбачуваних обставин, які не є обов'язковим документом для розробки та затвердження, але можуть стати дієвим практичним інструментом.

Відповідно до затвердженого Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти [3], формування інклюзивної групи під час воєнного стану може ініціюватися батьками або іншими законними представниками дитини з особливими освітніми потребами.

Порядком [3] визначається кількість дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі: 1–3-и дитини з порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальною недостатністю, порушенням зору, слуху, легкою інтелектуальною недостатністю; не більше 2-ох дітей з числа сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення; не більше 1-ї дитини з важкими вадами розвитку.



Основою індивідуальної програми розвитку дітей є командний психолого-педагогічний супровід. До складу команди психолого-педагогічного супроводу входять: вихователь-методист, вихователь, помічник вихователя інклюзивної групи, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-логопед, учитель-дефектолог та інші. Команда психолого-педагогічного супроводу тричі на рік переглядає індивідуальний освітній план, щоб коригувати та оцінити успіхи дитини [3].

У Міністерстві освіти і науки України також наголосили на необхідності психологічної підтримки дітей дошкільного віку, тому на сайті міністерства оприлюднено низку матеріалів, що містять рекомендації психологів та педагогів, які можуть бути корисними як у воєнний, так і у післявоєнний час. Дані матеріали постійно оновлюються, крім того, багато ресурсів пропонують громадські організації в мережі Інтернет.

Цікавою та корисною альтернативою дитячого садочка є відеоуроки NUMO Kindergarten Online Wrapping для дітей 3-6 років, які підготовлені для дошкільнят Міністерством освіти і науки України спільно з ЮНІСЕФ. Онлайн-дитячий садок має на меті підтримувати причетність дітей до навчального та розвивального процесу. Цей проект є платформою, де батьки та вихователі можуть знайти всі необхідні розвиваючі матеріали у відкритому доступі. До команди розробників даного проекту були підключені психологи, щоб забезпечити безпечність контенту для дітей, психіка яких зараз знаходяться під впливом воєнних дій. Інтернет-садок покликаний допомогти підтримувати зв'язок дітей з процесом навчання та забезпечити їх розвиток. Крім того, дана ініціатива допоможе батькам залучити дітей до пізнавальної та розвиваючої діяльності та максимально відволікти їх від війни. Інтернет-садок став частиною проекту NUMO – платформи, яка збирає корисні поради, цікаві вправи та ігри, які допоможуть дошкільнятам з особливостями розвитку навчитися важливих навичок для подальшого розвитку та не втратити вже набуті навички [4].

Діти з вадами розумового розвитку особливо вразливі до цих жахливих подій. Вони налякані вибухами, не розуміють необхідності повторного переміщення в безпечне місце (бомбосховище), приголомшені або впадають в істеріку під час повітряних сирен, постійно відчують тривогу та страх.

Треба мати на увазі, що діти з порушеннями розвитку мають обмежені когнітивні здібності, не можуть швидко і правильно реагувати на події, ефективно обробляти інформацію з навколишнього середовища. З цієї причини важливо надати цим дітям необхідну підтримку та допомогу під час війни, максимально враховуючи їх інтелектуальні здібності, щоб мінімізувати наслідки їхньої психологічної травми.

До розробки різноманітних ресурсів та матеріалів для забезпечення ефективної навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами під час війни також залучаються фахівці відділів освіти міських та селищних рад.

Таким чином, за результатами проведених досліджень розкрито основні питання, які стосуються проблематики інклюзивного навчання в умовах війни. Визначено, що війна негативно позначилась на будь-яких процесах діяльності в Україні, а особливо на організації інклюзивного навчання. З огляду на те, Кабінетом Міністрів України було повністю переглянуто процес організації інклюзивного навчання в країні та розроблено і затверджено новий порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної та загальної середньої освіти. Дослідження доводять, що основною метою навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти зараз є мінімізація стресу дітей, автоматизація та спрощення дій педагогічних працівників у разі виникнення надзвичайної ситуації. Визначено, що особливостями інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти є організація як групових, так і індивідуальних занять, індивідуальних та групових психологічних консультацій та факультативних занять за шкільною програмою для дітей та молоді з особливими потребами, які змінили місце проживання внаслідок бойових дій, в процесі яких надається соціальна та емоційна підтримка. З'ясовано, що інклюзія у вищій освіті реалізується в рамках послідовної реалізації принципів інклюзивної освіти для людей з обмеженими можливостями від дитячого садка до загальної, позашкільної та вищої освіти для ефективного включення людей з обмеженими можливостями в усі сфери життя суспільства.

### **Література:**

1. Конвенція про права дитини: Міжнародний документ від 20.11.1989. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text)
2. Уряд спростив умови організації інклюзивного навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-sprostiv-umovi-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya>
3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10.09.2019 № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text>
4. НУМО – платформа розвитку дошкільнят. URL: <https://numo.mon.gov.ua>.

## ТВОРЧЕ САМОВИРАЖЕННЯ ВОКАЛІСТА ЗАСОБОМ ДЖАЗОВОГО СКЕТУ

**Темченко І. А.**

*викладач*

*Полтавська дитяча музична школа № 3 імені Б. Гмирі  
м. Полтава, Україна*

Вся сучасна вокальна естрадна музика, її творча складова, вся її інтерпретаційна різноманітність побудована на принципах джазової вокальної імпровізації, яка, в свою чергу, бере початок з інструментального середовища часу зародження джазової музики. Дослідження теми допоможе краще зрозуміти сутність скетового співу і, як наслідок, дозволить більш осмислено застосовувати цей прийом у практиці сольного співу. Актуальність цього питання полягає у відсутності ґрунтовних досліджень у царині скетової імпровізації та її значенні у вокальному виконавстві та педагогіці сольного співу.

Джазове вокальне виконавство є однією з найважливіших сторін вокальної музики. Інтерес викликають як перші виконавці блюзів, так і багато виконавців наступних десятиліть – періоду новоорлеанського джазу, ери свінґу, бі-бопу і сучасного джазу. Окрім вимовляння основного музичного тексту, талановиті вокалісти-імпровізатори використовували і продовжують використовувати складовий спів і до сьогодні. Вони викладають свою мелодико-ритмічну лінію за допомогою особливого прийому – скету [1].

Скет – складова мелодико-ритмічна імпровізація джазового вокаліста (вокалістки). З відкриттям-створенням цього виду вокального джазового мистецтва пов'язують ім'я Луїса Армстронґа. Згідно однієї з легенд (яких досить багато в історії джазу), в 1924 р. під час запису (або як називали в ті часи запис джазові музиканти перших десятиліть – «сесії») платівки листок зі словами пісні впав на підлогу і молодий Армстронґ, щоб не зупиняти запис, доспівав музичний фрагмент складами, які прийшли на думку замість покладеного тексту [5].

Перші вияви скету з'являються у знаменитих виконавців блюзу на записах кінця першого десятиліття ХХ ст. Це окремі склади-вигуки, підбаворювання інших солістів (Mildred Bailey в п'єсі «Gulf Coast Blues», складовий спів Blind Willie Johnson в блюзі «Dark Was The Night» [6], фальцетні складові відповіді-вигуки тощо). І хоча досвід застосування складів у вокалі блюзових виконавців був, але все ж широкого розповсюдження він не отримав.

На першому етапі дозрівання вокальної імпровізації поруч з чорношкірою вокалісткою знаходились прекрасні «суфлери» – інструменталісти. Це був типово новоорлеанський склад: труба, кларнет, тромбон і ритм-секція. Духові інструменти в своїх аккомпанементних відповідях продовжували мелодичну лінію теми в імпровізаційних відповідях, інструментально варіюючи мелодію і додаючи власне вільне продовження мелодії. Деякі вокалісти мали непереборне бажання повторити голосом щось подібне на інструментальні відповіді і проспівати відомий матеріал у вільній мелодичній інтерпретації на свій лад без слів. І міг це зробити лише вокаліст, занурений в звучання ансамблю, оркестру, який прекрасно усвідомлює і відчуває дихання та інструментальне мислення зсередини. який володіє особливим оркестровим чуттям, має природний талант імпровізатора, вроджене відчуття свінгу і відмінне знання манери, стилю, тобто – смак [2].

Таке диво практично першою демонструє молода Елла Фітцджеральд в біг-бенді барабанщика Чіка Вебба в 1935 р. Так, перші імпровізації Е. Фітцджеральд датовані кінцем 30-х рр., часом її розквіту в цьому оркестрі.

Якщо не з перших пісень, то вже незабаром, до 1940 рр., можна говорити про володіння мистецтвом скету Е. Фітцджеральд, і ставити її спів в приклад, гідний копіювання. Скетові зразки вокалу Е. Фітцджеральд за своїм значенням подібні до збірок знятих імпровізацій Ч. Паркера, Дж. Колтрейна для саксофоністів, О. Пітерсона, Б. Тейлора для піаністів. Це чудова джазова школа, тренінг найвищого рівня для вокалістів [3].

Трохи пізніше скет демонструє вже біла вокалістка Аніта О'Дей в складі знову-таки барабанщика (білого) Джина Крупи. Мабуть ударники володіють особливою магнетичною силою і надихають на «скет» своїх солісток.

Чудова вокалістка Кармен Мак Рей також використовувала скет в своїх роботах. Вона дебютувала в 1946–1947 рр. з оркестром Мерсера Еллінгтона (сина Дюка Еллінгтона) під ім'ям Кармен Кларк. Хоча перш за все співачка була витонченою виконавицею балад, але під впливом бі-бопу опанувала і стилістику боперівського вокалу. Ця її всебічність дозволила стати в 1954 р. переможницею опитування джазового журналу «Down Beat» в розділі «Нова зірка» [2].

Розглянемо еволюцію скету від складового неімпровізованого співу до джазової вокальної імпровізації.

*Фольклорно-примітивний.* Зустрічається в народних піснях різних країн, включає в себе мелодії, побудовані на одному або декількох складах, іноді на кількох голосних буквах («ля-ля-ля»), «о-о-оу», «на-на-на», «е-е-ей»). Такі приклади можна знайти в українських обрядових

піснях, англійських народних баладах, тирольських піснях, африканських племінних співах.

*Жартівливо-гротесковий.* Цей стиль використовується як професійними джазовими вокалістами, так і інструменталістами-невокалістами. І такий тандем, а іноді і ціла група «співають», пародіюючи когось, висміюючи ситуацію або жартуючи один з одним.

*Інструментально-імітаційний.* Для цього стилю характерні наслідування іншим інструментам не тільки фрагментарно, але і протягом усієї п'єси. Наприклад, зобразити партію ударних, постійну лінію контрабаса, і на цьому тлі після текстового проголошення теми, окремі соло труби, тромбона, гавайської гітари.

*Попередньо-фіксований (завчений).* До цього різновиду скету найчастіше вдавалися вокалістки, які використовують такий скет лише з метою самоствердження і демонстрації публіці знайомства з цим стилем. Наприклад, Етель Уотерс, знаменита артистка вар'єте, виконавиця блюзів і естрадних номерів, танцівниця та її скет-заготовка в «I Got Rhythm» (1930).

*Скет інструменталістів (не вокалістів).* Відрізняється особливим енергетичним наповненням, не завжди високою чистотою інтонування, складанням особливих складів, ритмічною побудовою фрази. Для музиканта постійна налаштованість на майбутню імпровізацію є звично-усвідомленою творчою константою. З появою бі-бопу змінилося фразування скету, ускладнилася його ритмічна конструктивність, з'явилися нові складосполучення. Від складів «шу-бі-ду-бі», «де-бу-ду-ба», «ба-ю бап», «сту-ки-туки» до «боп-бібоп», «ри-боп» і т. п.

*Спонтанно-імпровізаційний скет* наближений до мелодичної лінії п'єси, але який рухається по гармонічній послідовності, по так званих надстройових ступенях.

*Скет, побудований на особливих прийомах:* на інтервальних стрибках, подібно до прийомів, що використовується в тирольському співі (наприклад, в творчості негритянського вокаліста Леона Томаса).

*Скет-імітування іншого вокаліста-виконавця.* Наприклад, Е. Фітцджеральд, Д. Керролл та ін. наслідують в своїх соло манеру Л. Армстронга.

*Віртуозний скет* – вищий виконавський пілотаж, рівень якого досягає мало хто з вокалістів-імпровізаторів. Наприклад, у творчості сучасного артиста Боббі Мак Ферріна є всі перераховані вище можливості вокальної техніки, а також білого вокаліста J. D. Walter (Дж. Ді. Уолтера), що працює з додатковими електронними приставками, комп'ютерними програмами, які надзвичайно розширюють вокальні можливості виконавця.

*Скет-підголосок*, протискладення з основним ведучим мелодично-текстовим голосом. Такий різновид скету має роль створення мелодико-ритмічної противаги виконавцю першого голосу, грає роль підголоску, побічної партії, і будучи імпровізаційною побудовою надає великої свободи виконавцю. Одним із прикладів такого скету-супроводу можуть служити спільні вокальні партії Е. Фітцджеральд і Л. Армстронга на серії спільних платівок «Ella and Louis» і «Ella & Louis Again» випущених на фірмі «Verve» в 1956–1957 рр.

Тромбоніст і аранжувальник Рей Коніффі і його вокально-інструментальний оркестр – ще один приклад складового і інструментально-інтерпретаційного співу. Чоловіча та жіноча частини хору імітували звучання труб і тромбонів в аранжуваннях, розписаних Р. Коніффом[4].

«Він першим змусив хор і оркестр звучати в унісон. Він майстерно змішав і звів в одному акорді голоси людей і музичних інструментів: жіночі голоси – з трубами, кларнетами і саксофонами високого регістру, чоловічі – з тромбонами і саксофонами низького регістру. Завдяки глибокому, соковитому звуку старий репертуар свінгових бендів почав звучати багато, яскраво, свіжо...» [6].

Отже, скет є невід’ємною частиною джазової вокальної імпровізації та одним із основних засобів творчості та самовираження співака в джазовій музиці.

### Література:

1. Bob Stoloff. Blues Scatitudes. Vocal Improvisations Of The Blues. Gerard & Sarzin Publishing Co., 2003.
2. Басин Я. Ray Conniff – ера свінга: прощальний акорд. *Jazz-квадрат* : електрон. изд. на рус. яз. Минск, 1997. 15 янв. URL: <http://jazzquad.ru>.
3. Безпала С.С. Сучасний рівень осмислення українського джазу. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2014. вип. 33. С. 339–346.
4. Василенко Л.М. О вокальной импровизации в джазе: становление скэта : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2003. 211 с.
5. Мальцева О.В. Деякі методичні аспекти роботи з естрадним вокалістом в закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2022. № 55. С. 71–76.
6. Мальцева О.В. Формування навичок джазової імпровізації у студентів класу естрадного співу у музичному коледжі. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2022. № 57. С. 85–90.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Толкова Т. М.**

*кандидат педагогічних наук,  
незалежний дослідник*

*м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна*

У закладах середньої освіти діти отримують свій перший життєвий досвід, проявляють свої можливості та сили, реалізують свої здібності, самостверджуються та готуються до самостійного життя. Враховуючи виклики сьогодення та нові умови, проблема організації психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в навчальному процесі є важливою й актуальною, оскільки такі діти повинні отримати допомогу в соціальній, психологічній адаптації та якісні умови підготовки до повноцінного життя в суспільстві. У закладах середньої освіти ефективність розвитку особистості залежить від організації психологічного супроводу дітей з ООП.

Метою психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП є вивчення особистісного потенціалу (співвідношення рівня розумового розвитку дитини та її вікової норми, розвитку когнітивної сфери, рівня мотивації до навчання, особливості емоційно-вольової сфери, індивідуальні особливості характеру, її творчий та інтелектуальний потенціал) та створення необхідних умов для ефективної адаптації в навчальному середовищі, взаємодії між всіма ланками навчально-виховного процесу й залучення всіх учасників команди психологічного супроводу (батьків, педагогів, дітей).

У наказі Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 року затверджено Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Це Положення визначає основні принципи, завдання та функції, а також порядок організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. Відповідно до Положення команда супроводу складається з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП, склад команди супроводу затверджується наказом керівника закладу освіти, команда супроводу дитини з ООП співпрацює з інклюзивно-ресурсним центром (ІРЦ) з питань надання корекційно-розвиткових послуг та методичного забезпечення її діяльності. До складу команди входять: постійні учасники (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, класний керівник, вчителі предметники,

асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог, вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники дитини) та залучені фахівці: (медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо) [3].

Орієнтуючись на особистісний підхід, враховуючи вікові та індивідуальні потреби дитини командний супровід є комплексною системою всебічної, корекційно-розвивальної допомоги. Основними принципами діяльності команди супроводу є: повага до індивідуальних особливостей дитини та дотримання її інтересів, недопущення дискримінації та порушення її прав; командний підхід; активна співпраця з батьками, залучення їх до освітнього процесу чи розробки індивідуальної програми розвитку (ІПР).

Команда супроводу виконує наступні завдання: збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР; визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, та забезпечення надання цих послуг; розроблення ІПР для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини; створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище; проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання.

Первинну інформацію про знання і вміння дитини з ООП команда супроводу отримує з висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, складеного фахівцями ІРЦ за різними напрямами: фізичний, мовленнєвий, когнітивний розвиток, емоційно-вольова сфера, а також сформованість основних компетенцій навчальної діяльності відповідно до вікової норми. Відповідно до висновку та результатів психолого-педагогічного спостереження команда супроводу складає індивідуальну програму розвитку дитини. ІПР затверджується керівником закладу та погоджується з батьками дитини. З метою коригування і визначення прогресу розвитку дитини у навчальному процесі команда супроводу переглядає ІПР двічі на рік. Враховуючи індивідуальні особливості розвитку дитини з ООП команда супроводу визначає способи адаптації освітнього середовища. Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг здійснюється шляхом проведення індивідуальних і групових занять. У разі виникнення труднощів у реалізації ІПР, команда супроводу звертається до фахівців ІРЦ щодо надання методичної допомоги.



Команда психологічного супроводу здійснює систематичну, комплексну та індивідуальну корекційно-розвивальну роботу з дитиною. Корекційна робота спрямована на розвиток пам'яті, уваги, мислення дитини необхідних для навчальної діяльності, а також на систему взаємин дитини з батьками, друзями, однолітками. Корекційно-розвивальні заняття можуть проводитися у корекційній групі або індивідуально та передбачають: розвиток і корекцію пізнавальних процесів; корекцію самооцінки; корекцію емоційних порушень; запобігання психічним перевантаженням; розвиток емоційної стабільності; корекцію міжособистісних взаємин в колективі; розвиток комунікативних якостей, позитивної соціальної комунікації; стимуляція особистісного зростання.

Успішність роботи команди психологічного супроводу залежить від: забезпечення тісної взаємодії усіх учасників команди; створення доброзичливої психологічної атмосфери; встановлення позитивного контакту команди з дитиною з ООП; підтримки психічної активності дитини під час заняття; урахування динаміки стомлюваності дитини; поєднання різних методів у навчальному процесі; системності в корекційній роботі; створення ситуації успіху.

Команда супроводу надає психологічну підтримку педагогам з метою формування їх психологічної готовності до взаємодії з дітьми з ООП. Оскільки робота з такими дітьми висуває певні вимоги до професійної підготовки вчителів. Психологічна підтримка педагогів включає консультування щодо врахування індивідуальних особливостей дитини, надання необхідної інформації про дитину, допомогу асистента вчителя, створення позитивного навчального середовища.

Команда супроводу здійснює психологічну підтримку батьків, оскільки саме від них залежить повноцінний розвиток дитини з ООП. Психологічна підтримка батьків передбачає вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між учасниками, зниження у батьків емоційного дискомфорту у зв'язку з особливостями розвитку їх дитини, посилення віри батьків у перспективи розвитку дитини, формування в батьків адекватного ставлення до проблем дитини, підтримка адекватних міжособистісних стосунків та стилів сімейного виховання.

Команда психолого-педагогічного супроводу – це взаємоузгоджена комплексна діяльність фахівців за участі батьків дитини з ООП, спрямована на створення необхідних умов в освітньому процесі, з метою розвитку особистості дитини, засвоєння нею знань, умінь і навичок, її самореалізації та соціалізації [2, с. 125]. Завдяки ефективній роботі команди психологічного супроводу здійснюється підтримка та надається необхідна допомога всім учасникам навчально-виховного процесу, застосовуються різні методики та методи роботи, враховуються вікові та індивідуальні особливості. Від спланованих дій усіх учасників

психологічного супроводу залежить результативність всієї команди. В основі діяльності команди супроводу є міждисциплінарний підхід, що передбачає взаємодію спеціалістів багатьох галузей та дає змогу комплексно організувати процеси розвитку, виховання, навчання і соціалізації дитини [2, с. 125].

Отже, для ефективної організації психологічного супроводу дітей з ООП в закладах середньої освіти, команді супроводу потрібно: враховувати індивідуальні особливості дітей з ООП; дотримуватися інтересів дітей, не допускати дискримінації та порушення їх прав; командний підхід в організації супроводу; забезпечити неперервність супроводу, супровід має бути постійним і неперервним; системність роботи; конфіденційність та дотримання етичних принципів; формувати позитивні стосунки між всіма учасниками команди супроводу; міжвідомча співпраця – узгодженість роботи (дії фахівців мають координуватись і узгоджуватись, має відбуватися постійне взаємoinформування про роботу кожного спеціаліста); активно співпрацювати з батьками дитини з ООП, залучати їх до освітнього процесу та інформувати батьків про успіхи та проблеми їхньої дитини.

Вирішення цих завдань сприятиме створенню комфортних умов для максимального розвитку потенційних можливостей та ефективній організації роботи педагогічного колективу з дитиною, яка має особливі освітні потреби.

### **Література:**

1. Миронова С.П.. Педагогіка інклюзивної освіти. Кам'янець-Подільський, 2016. 164 с.
2. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ, 2019. 300 с.
3. Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18> (дата звернення 25.01.2023)
4. Психологічний супровід інклюзивної освіти / заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ, 2017. 92 с.

## **РОЛЬ СІМ'Ї В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРУВАННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ**

**Фіголь Н. А.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри психології і соціальної роботи  
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія  
імені Тараса Шевченка  
м. Кременець, Тернопільська область, Україна*

За нинішніх умов, навчання та розвиток дитини з особливими освітніми потребами в інклюзії – це виклик для всіх учасників освітнього процесу. Від їхньої налаштованості на конструктив, співпрацю та від їхнього розуміння кінцевої мети залежить дуже багато. Навіть якщо у кожної із сторін немає жодного досвіду, але всі прагнуть діяти в інтересах дитини – це матиме сенс. Налагодження дієвої системи комунікації – необхідна умова для втілення ідей інклюзії в життя.

Значних успіхів у соціалізації дитини з особливими освітніми потребами може бути досягнуто лише за активної участі в цьому процесі сім'ї, і в першу чергу батьків. В зв'язку з цим, проблема сім'ї дитини з відхиленнями в розвитку є однією з найактуальніших.

В останні роки, зважаючи на впровадження інклюзивного навчання, що передбачає залучення батьків, як активних учасників навчально-виховного процесу, в теорії та практиці педагогічної науки виникла необхідність активного вивчення сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами. Саме з власної сім'ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми. В сім'ї діти не лише наслідують близьких, орієнтуються на їхні соціальні та моральні установки. Тому психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини.

Актуальні питання загальної проблеми взаємозв'язку закладу освіти і родини у формуванні особистості дитини висвітлені у працях Л. Загик, В. Іванової, В. Котирло, Н. Кот, С. Ладивір, Т. Маркової, Л. Островської, Т. Пагути та ін.

Батьки дітей з особливими освітніми потребами бачать потребу в навчанні у закладі загальної середньої освіти не стільки, щоб здобути нові знання для дітей, а й для соціалізації в суспільстві та колективі однолітків. Тому в рамках інклюзивної освіти завдання закладу освіти набагато ширші:

- створити єдине психологічно комфортне навчальне середовище для дітей з різними навчальними можливостями;
- діагностувати ефективність освітнього процесу та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами під час шкільної освіти;
- реалізовувати ефективність психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної практики шляхом взаємодії таких напрямів діяльності, як діагностико-консультативного, корекційно-розвиваючого та соціально-трудового;
- сприяти подоланню можливих порушень когнітивної, емоційно-особистісної сфери шляхом включення дітей з особливими освітніми потребами в успішну діяльність;
- поступово підвищувати мотивацію дитини на основі її особистих інтересів і через свідоме ставлення до позитивної діяльності;
- захищати і зміцнювати фізичне і психічне здоров'я дітей;
- сприяти зміні суспільної свідомості стосовно дітей з особливими освітніми потребами [1].

Важливо, щоб сім'я відчувала увагу й підтримку з боку педагогів, психолога, зацікавленість у розвитку дитини, готовність їм допомагати, не залишати батьків сам на сам з проблемами взаємодії з дитиною. Робота з батьками полягає в:

- встановленні контакту та створенні довірливих відносин;
- залученні батьків дітей з особливими освітніми потребами до колективу інших батьків;
- взаємодії та обмін досвідом та інформацією з батьками стосовно навчання, виховання та розвитку дітей;
- залученні батьків до участі в розробленні індивідуальної програми розвитку, індивідуальних навчальних планів, в освітній процес загалом, зокрема в позакласні заходи;
- налагодженні співпраці з членами психолого-педагогічного супроводу;
- розробленні з іншими спеціалістами загальних рекомендацій стосовно особливостей розвитку дитини, перебігу корекційного та освітнього процесу [4].

Проблеми, які хвилюють батьків, можуть включати питання навчання і виховання дітей, відповідність розвитку віковим нормам, формування в них суспільно прийнятних правил поведінки, а також багато особистісних проблем, які турбують батьків дитини з особливими освітніми потребами. У зв'язку із цим педагогічним працівникам закладів освіти треба бути готовими до запитань, у разі необхідності надати допомогу, заспокоїти чи, навпаки, сприяти включенню батьків в освітній чи корекційно-розвивальний процес. Форми організації психолого-педагогічної допомоги сім'ї на рівні закладу освіти.

### *1. Індивідуальні форми роботи.*

*Бесіди й консультації спеціалістів.* Це практична допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами, суть якої полягає в пошуку рішень проблемних ситуацій психологічного, педагогічного, медичного та іншого характеру. Консультації розглядається як допомога батькам у налагодженні конструктивних відносин зі своєю дитиною, а також як процес інформування батьків про нормативно-правові аспекти майбутнього сім'ї, витягування їх з «вакууму», прогнозування можливостей розвитку й навчання дитини. Формування в батьків позиції, що контакт з дитиною, як вищий прояв любові до неї, варто вибудовувати, ґрунтуючись на постійному, безперервному бажанні пізнавати своєрідність її індивідуальності та унікальності:

– сімейне консультування (психотерапія): спеціаліст надає підтримку в подоланні емоційних порушень у сім'ї, що виникає з появою особливої дитини;

– індивідуальні заняття з дитиною в присутності матері чи батька: підбираються ефективні методи педагогічного впливу на перебіг психічного розвитку самої дитини й результативні способи навчання батьків корекційно-розвивальних технологій.

*Батьківські години.* Проводить учитель, асистент учителя, практичний психолог, логопед, дефектолог раз на тиждень, у зручний для батьків та фахівців час. Реалізується інформування батьків у процесі освітньої роботи з дитиною.

*Переписка, або «Служба довіри».* Роботу служби організують адміністрація і практичний психолог: працюють з персональними й анонімними зверненнями та побажаннями батьків.

### *2. Групові форми взаємодії.*

*Загальні батьківські збори:* інформування та обговорення з батьками завдання і змісту корекційно-освітньої роботи; рішення організаційних питань; бесіди з батьками щодо питань взаємодії з іншими організаціями, зокрема й соціальними службами.

*Групові батьківські збори:* обговорення завдань, змісту й форм роботи з дітьми як в освітньому середовищі, так і в сім'ї; рішення поточних організаційних питань[4, с. 18].

Зазначені форми роботи допомагають значно підвищити ефективність налагодження довірливих стосунків з батьками, що сприяє підсиленню їхньої мотивації в розвитку дитини.

Для успішного інклюзивного навчання батьки мають стати частиною шкільної команди. Водночас налагодити з ними співпрацю – часом складне завдання. Дефектологиня із США Крістін Рів розробила практичні поради, які стануть у пригоді для налагодження співпраці з батьками, допоможуть зробити з них справді партнерів.

1. Надавайте чітку інформацію, що відбувається в класі. Візьміть собі за правило регулярно надавати батькам інформацію про те, що їхня дитина зробила, що в неї / нього вдалось, а над чим ще треба попрацювати. Що саме зараз вивчають діти всього класу. Ця інформація допоможе батькам зрозуміти, над чим потрібно працювати вдома і як допомогти дитині стати більш успішною в класі.

2. Передавайте батькам приклади для домашньої роботи.

3. Говоріть батькам про успіхи: їхня мотивація – це рушійна сила всього процесу.

4. Повідомляйте погані новини особисто.

5. Зберігайте копії інформації, яку ви надсилаєте особисто.

6. Не дозволяйте, щоб з батьками спілкувався тільки асистент дитини.

7. Не зводьте все до понять «хороший» / «поганий» день.

8. Ніколи не приховуйте погані новини від батьків.

9. Не користуйтеся правилом «я почну розмову, тільки якщо запитають». Будьте проактивним (діяти ще до початку поведінки).

10. Не очікуйте, що батьки будуть розповідати вам абсолютно все. Завжди залишайте їм місце для помилки чи недомовки [7].

Отже, батьки мають знати, що в школі можна отримати поради, інформацію та допомогу від педагогів. Такі зв'язки нівелюють відчуття ізолюваності й надають можливість ділитися своїми знаннями й досвідом з іншими.

### Література:

1. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. URL: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/749> (дата звернення: 20.02.2023).

2. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. Київ : Видавнича група «Атопол», 2011. 274 с.

3. Колупаєва А. А. Інклюзивне навчання : вибір батьків. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с. (Інклюзивне навчання за нозологіями).

4. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. 80 с.

5. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. у 9 кн. / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ, 2010. 363 с.

6. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. Львів, 2008. 334 с.

7. 10 правил комунікації з батьками дітей з особливими освітніми потребами. URL: <https://cutt.ly/oYfcfug> (дата звернення: 20.02.2023).

## **АКТУАЛЬНІСТЬ ПИТАНЬ ІНКЛЮЗІЇ В ДИЗАЙН-ОСВІТІ**

**Шапаренко О. М.**

*старший викладач кафедри дизайну*

*Київський національний університет будівництва і архітектури  
м. Київ, Україна*

Актуальність та важливість теми інклюзивності в контексті дизайн-освіти має два аспекти. Перший аспект стосується саме питань інтеграції та адаптації здобувачів освіти з особливостями психофізіологічного розвитку в навчальний процес. Дизайн-освіта – специфічна освітня галузь, яка комплексно надає здобувачеві низку певних практичних навичок та розкриває природні здібності і таланти. Процес навчання будується на гармонійному поєднанні групових занять з індивідуальною роботою зі студентами. Значний об'єм індивідуальної роботи зі студентом (від 30 до 50%) дозволяє побудувати комунікацію в процесі навчання таким чином, що особи з особливостями розвитку мають можливість м'яко адаптуватись до навчального процесу. Суспільна інтеграція відбувається також завдяки підтримці з боку одногрупників.

Проблемою, яка ускладнює роботу викладача є те, що в більшості випадків він є не проінформований про особливі потреби студента і не підготований ні психологічно, ні методологічно до нових викликів. Викладачі ВНЗ є спеціалістами в окремих професійних галузях, але не володіють достатньою підготовкою та обізнаністю щодо питань інклюзивності та методів роботи з особами, що мають особливості психофізичного розвитку. Адаптація до ситуації відбувається «наживо», в процесі двостороннього контакту, іноді з залученням батьків на початкових етапах, і дозволяє досить швидко налагодити навчальний процес оптимальним чином. Найбільш поширені випадки складають особи, які мають особливості фізичного розвитку (вади слуху, мовлення та анатомічні особливості), такі, що не впливають критично на роботу студента. Менш поширені і більш складні для

роботи викладача випадки стосуються осіб, що мають особливості неврологічного та психічного розвитку, зокрема з розладами аутичного спектру.

Важливо зазначити, що особам з розладами такого профілю притаманні специфічне світосприйняття, крайня зосередженість на деталях, схильність до абстрактного мислення, оригінальних творчих рішень, через що їх носії мають значні перспективи розвитку саме в галузі інженерної творчості, винахідництва, мистецтва. Історія знає багато прикладів видатних вчених з розладами аутичного спектру, але один із найбільш показових і цікавих – історія американки Темпл Грендін, докторки наук та відомої фахівчині в галузі тваринництва. Про Темпл Грендін є багато матеріалів, від популярних до наукових, але в контексті теми інклюзивності та дизайн-освіти особливої цінності набуває її власний досвід соціальної адаптації та творчий розвиток інженерних здібностей. Перший винахід Темпл Грендін – «машина для обіймання», дозволив ефективно знімати стрес авторці, а потім поступово було обґрунтовано, апробовано та впроваджено даний механізм в терапію осіб з розладами аутичного спектру. В подальшому Темпл Грендін працювала з різними конструкціями приладів, що використовуються у тваринництві [1].

Приклад Темпл Грендін є мотивуючим для всіх учасників освітнього процесу в галузі дизайну і може надати багато практичних висновків.

В педагогічній практиці автора є досвід роботи зі студентом спеціальності 022 «Дизайн» з особливостями психічного розвитку, а саме з розладами аутичного спектру. Слід зазначити важливий момент, що розлад аутичного спектру в студента було діагностовано в процесі навчання, тобто пізніше діагностування, що виявилось неочікуваним викликом, як для викладачів так і для батьків. Причиною особливої уваги стало значне відставання студента від учбового графіку та особливості його поведінки (замкненість, напруженість, гальмування при комунікації), що призвело до дещо негативного відношення з боку викладачів, яке в подальшому могло призвести до ускладнення ситуації та відрахування студента, тобто фактично сегрегації. Методичним працівником факультету, який окрім педагогічної освіти має також і базову підготовку з психології, було рекомендовано батькам звернутися за консультацією до лікаря спеціального профілю. Після того, як у студента було медично діагностовано і підтверджено психологічні розлади аутичного спектру, відбулася двостороння адаптація до ситуації. Також, як і в історичному розвитку концепції інклюзивності, відбувся перехід від неприйняття до усвідомлення проблеми, необхідності інтеграції особливого студента та пристосування



начального процесу під його потреби. Для такої адаптації викладачам довелося самостійно збирати інформацію про особливості поведінки та сприйняття осіб з аутизмом, ділитися між собою позитивним досвідом в комунікації зі студентом, вносити зміни у методи роботи. Слід зазначити, що всі ці процеси відбувалися стихійно, не організовано, що значно уповільнювало вирішення ситуації.

Головна комунікативна проблема студента полягала в тому, що він потребував більше часу та уваги при навчанні, але в цілому мав значні творчі здібності, конструктивне мислення, внутрішню потребу вибудовувати чіткі логічні структури щодо всіх етапів та елементів навчального процесу взагалі, та конкретних учбових завдань зокрема. Після переусвідомлення та вибудовування нових комунікативних стратегій, які полягали в більшій кількості індивідуальних консультацій, зниження стресу у студента шляхом уповільнення темпу роботи, більш детального та структурованого пояснення матеріалу, було досягнуто значного прогресу в комунікації та навчанні.

Ситуація виявила проблемні місця, щодо інклюзивності у вищій освіті – невідповідність педагогічних працівників до ситуації, необізнаність у методах роботи з особами, що мають особливості психо-фізичного розвитку.

Другий аспект стосується професійної роботи викладачів напряму «дизайн та мистецтво», а саме кураторська робота над кваліфікаційними дипломними проектами за темами, що спрямовані на розробку житлових та громадських просторів для осіб з особливими потребами. Спектр тем дипломного проектування освітнього рівня «бакалавр» та рівня «магістр», в рамках яких розробляються різні аспекти інклюзивності засобами дизайну, дуже широкий: від дизайн-розробки різноманітних громадських інтер'єрів загального використання (заклади освіти, культурні та благодійні центри, громадські служби) до проектування профільних закладів фізичної та психологічної реабілітації, а також умеблювання та обладнання інтер'єрів. Вирішення проектних задач у дизайн-проектуванні відбувається шляхом професійного архітектурного планування, функціонального зонування, використання можливостей декоративно-оздоблювальних прийомів, колористики інтер'єру для створення максимально комфортного, функціонального та естетичного середовища. Що стосується питань інклюзивності, то здебільшого ця задача вирішується підвищеною увагою до нормативної бази та ергономічних вимог і дизайн-проектуванням на засадах універсального дизайну.

Формування концепції універсального дизайну є розвитком ранніх концепцій безбар'єрності і відбувалося з початку 60-х років до кінця XX століття, що співпадає з еволюцією концепції інклюзивності осіб з особливостями психо-фізичного розвитку. Термін «універсальний

дизайн» був запропонований архітектором Рональдом Мейсом у 1985 році в рамках розробки концепції проектування об'єктів середовища, що є зручними для користувачів незалежно від їх віку, здібностей та інших особливостей. [2, с. 33, 50].

Сім базових принципів універсального дизайну проголошують: 1) рівність у використанні; 2) гнучкість у використанні; 3) простий та інтуїтивно зрозумілий дизайн; 4) легкість сприйняття інформації; 5) припустимість помилки; 6) низький рівень фізичних зусиль; 7) розмір і простір для доступу та використання. [2, с. 58]. Незважаючи на широке охоплення потреб принципи універсального дизайну, все ж таки, розраховані на широкі верстви населення, незалежно від віку, стану здоров'я та інших аспектів, але не вирішують більш специфічних проблем інклюзії осіб з особливостями психо-фізичного розвитку.

Важливість та актуальність теоретичної та практичної розробки тем на засадах універсального дизайну зростає з кожним роком, що надає більшої цінності інформації щодо концепції інклюзивності в контексті дизайн-освіти. Висвітлені аспекти інклюзії в дизайн-освіті виявляють перспективність та необхідність проведення додаткових інформаційних, освітніх, методично-навчальних заходів різних форматів для науково-педагогічних працівників напряму «дизайн та мистецтво», що не тільки позитивно сприятиме процесу інклюзії, але й розширить професійні та кваліфікаційні можливості викладачів.

### **Література:**

1. Ольга Устименко. Аутизм изнутри. История Темпл Грэндин. URL: <https://neuronews.com.ua/ru/archive/2011/6%2833%29/article-547/autizm-iznutri-istoriya-templ-grendin-#gsc.tab=0> (дата звернення 1.03.2023)
2. Universal Design Handbook. Second edition / in edit. Wolfgang F.E. Preiser, Korydon H. Smith. McGraw-Hill Company, 2011. 491 p.
3. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Вид. 2-ге., доп. / упорядник Бондар К. М. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.

## **ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ**

**Школа О. М.**

*кандидат педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри фізичного виховання та спортивного вдосконалення  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна*

**Сичов Д. В.**

*викладач кафедри фізичного виховання та спортивного вдосконалення  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна*

Зухвалим викликом для фізичного виховання різних груп населення, а зокрема системи фізичного виховання, стала коронавірусна пандемія COVID-19. Не оминула коронавірусна хвороба COVID-19 й викладачів кафедри фізичного виховання та спортивного вдосконалення педагогічного закладу вищої освіти.

Враховуючи вище викладене, прослідковується важливість пошуку нових ефективних і надійних ліків, а також відповідних форм, методів та засобів фізичної реабілітації (терапії, ерготерапії) представників різних груп населення, зокрема викладачів фізичного виховання, що підкреслює актуальність обраного напрямку наукової розвідки та практичну її спрямованість.

Моніторинг науково-методичної літератури в напрямі організації системи фізичної терапії (ерготерапії) представників різних груп населення дозволив нам визначити ряд учених і практиків: В. Зюзь, Ю. Копочинську, Л. Андрійчук, Л. Рубан, О. Корносенко, О. Школу та інших фахівців [1; 2; 3]. В. Балухтіної, С. Старікова, В. Донченко, В. Жамардій [4; 5] висвітлювали актуальні питання використання сучасних методик фізичної терапії, ерготерапії представників різних груп населення після лікування коронавірусної хвороби COVID-19.

Враховуючи результати моніторингу науково-методичної нами встановлено, що питанням розроблення та впровадження в систему фізичного виховання викладачів ефективних методик фізичної терапії присвячено недостатню кількість робіт, що потребує подальших наукових досліджень та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напрямку наукової розвідки.

Метою дослідження є розроблення та апробація методики фізичної терапії викладачів фізичного виховання після COVID-19.

Під час емпіричного дослідження були використані наступні методи: абстрагування, аналіз і синтез, моделювання, математично-статистичні, власний досвід фізичної реабілітації після лікування бронхо-легеневих захворювань.

Відповідно до результатів аналізу науково-методичної літератури нами встановлено, що після лікування коронавірусної хвороби COVID-19 у деяких індивідів спостерігаються різного роду ускладнення, а саме: бронхо-легеневої та серцево-судинної систем, що негативно впливає на тривалість етапу відновлення та час повернення до праці.

Нами встановлено, що у переважній більшості хворих на зазначене вище захворювання спостерігається запалення легенів (пневмонія), тому було розроблено методику фізичної терапії викладачів фізичного виховання (табл. 1).

Таблиця 1

**Методика фізичної терапії досліджуваних викладачів після COVID-19**

№ з/п	Розділ	Тривалість заняття ЛФК (хв.)	Кількість тренувальних занять ЛФК (заг. час тренувань (хв.))	Зміст тренувальних завдань ЛФК
I. Загальна фізична підготовка				
1.1	Гімнастика та атлетична підготовка	30	6 (180)	Загальнорозвиваючі вправи, розтягнення, вправи з власною вагою (гантелями), комплекси вільних вправ
1.2	Ходьба (спортивна ходьба)	40	5 (200)	Ходьба (спортивна ходьба) в помірному темпі до 2–2,5 км, ходьба вгору до 250–300 м
1.3	Біг (помірним темпом)	20	5 (100)	Біг в помірному темпі до 2,5-3 км
1.4	Спортивні ігри (міні-футбол, баскетбол, волейбол)	20	4 (80)	Футбол, міні-футбол, волейбол

## Продовження таблиці 1

1.5	Плавання (вільним стилем)	30	3 (90)	Вільним стилем до 1,2–1,7 км
1.6	Комплексне тренування	35	2 (70)	Комплекси вільних вправ, підтягування на перекладині, ходьба до 800 м, біг в помірному темпі до 1–1,5 км, розтягнення, жим лежачи, робота з гумовим амортизатором
Всього за 1 блок			19 (720)	-----
II. Спеціальна фізична підготовка (заходи фізичного впливу, сили)				
2.1	Спеціальні вправи (акробатика, дихальні вправи, комплекси рукопашного бою, кати)	50	5 (250)	Дихальні вправи з Кіокушинкай карате «Ногаре», ката «Санчін», самострахування, акробатичні вправи, імітація технічних дій застосування заходів фізичного впливу без відпрацювання ударів руками, ногами, відпрацювання ударів руками та ногами на боксерських мішках, вправи із затримкою дихання
2.2	Технічна підготовленість	50	7 (350)	Відпрацювання прийомів застосування заходів фізичного впливу з партнером
2.3	Тактична підготовленість	50	7 (350)	Відпрацювання тактичних комбінацій у стійці та партері (комплексне тренування)
2.4	Функціональна підготовленість	50	8 (400)	Виконання функціональних комплексів системи кросфіт (колове тренування)
Всього за 2 блок			27 (1350)	-----
Всього за етап підготовки (1, 2 блоки)			46 (2070)	-----

Зазначена (табл. 1) методика забезпечує: покращення дренажної функції бронхів; нормалізацію легеневої гемодинаміки; прискорене розсмоктування запального пневмонічного вогнища; покращення функції апарату зовнішнього дихання; стимуляцію імунологічної та неспецифічної резистентності організму, прискорення регенеративних процесів; профілактику спасного процесу (та інш.) – завдяки акцентованому використанню засобів фізичної та спеціальної фізичної підготовки (фізичної терапії).

Практичні заняття лікувальною фізичною культурою (ЛФК) за розробленою нами методикою (табл. 1) із досліджуваними викладачами фізичного виховання організовувалися відповідно до індивідуальних планів, а також із обов'язковим медичним контролем (табл. 1).

Порівнюючи показники до та після використання розробленої методики фізичної терапії (табл. 1) встановлено, що результати отримані наприкінці педагогічного експерименту у досліджуваних викладачах кафедри суттєво підвищилися у порівнянні із вихідними даними і ці відмінності в основному достовірні.

Відповідно до результатів педагогічного експерименту, було підтверджено високу ефективність та функціональність методики фізичної терапії викладачів фізичного виховання після COVID-19. Крім цього, нами встановлено, що акцентоване використання методики фізичної терапії (табл. 1) забезпечило підвищення рівня фізичної та спеціальної фізичної підготовленості у досліджуваних викладачів. Перспективи подальших досліджень передбачають розроблення програми терапії (ерготерапії) майбутніх тренерів з фітнесу після даної хвороби.

### Література:

1. Зюзь В.М., Бабич Т.М., Балухтіна В.В. Фізична активність – засіб зміцнення та реабілітації під час пандемії Covid-19. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2020. Вип. 8 (128). С. 74–79.
2. Копочинська Ю.В. Фізична реабілітація студенток з ожирінням та низьким рівнем фізичної підготовленості : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.03. Львів, 2012. 20 с.
3. Рубан Л.А. Диференційований підхід до призначення комплексу засобів фізичної реабілітації студентам при хронічному обструктивному захворюванні легенів на поліклінічному етапі : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.03. Львів, 2014. 20 с.
4. Kornosenko O., Shkola O. at all. System of Preparation of Future Fitness Coaches' for Health-Improving Activity in the Conditions of Rehabilitation Establishments. *International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP)*, Vol.9, № 8, 2020. P. 32–41.
5. Donchenko V., Zhamardiy V. at all. Health-saving competencies in physical education of students. *Wiadomości Lekarskie*. Wydawnictwo ALUNA. T. LXXIII, 2020, № 1, pp. 145–151.

## **ЩОДО ПИТАННЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

**Шпаляренко Ю. А.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»  
м. Одеса, Україна*

Одним із головних пріоритетів розвитку сучасної освіти є забезпечення рівного права на освіту для всіх дітей, включаючи дітей з особливими освітніми потребами, дітей з обмеженими можливостями та інші соціально вразливі групи.

Інклюзивна освіта – це система, за якої діти з особливими потребами отримують гнучку та індивідуальну освіту в масовій загальноосвітній школі за місцем проживання. Навчання ведеться за індивідуальним навчальним планом, надається медична, соціальна, психологічна та освітня підтримка. Інклюзивна освіта означає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і здібностям кожної дитини, незалежно від особливостей її психологічного та фізичного розвитку [4].

В останнє десятиліття вчені (С. Богданов, Г. Гаврюшенко, А. Колупаєва, Н. Найда, Н. Софій, І. Ярмошук) займаються дослідженням питань участі в освіті, реабілітації та соціалізації в суспільство людей з особливими потребами.

Згідно з ширшим розумінням інклюзивної освіти та міжнародними документами, діти з особливими потребами – це діти віком до 18 років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з психофізичними порушеннями, діти-інваліди, діти-біженці, діти, які працюють, діти-мігранти, діти етнічних, релігійних меншин, діти з родин із низьким рівнем життя, безпритульні діти, сироти, діти зі СНІД/ВІЛ та інші). В українському законодавстві термін «діти з особливими освітніми потребами» використовується у вузькому розумінні інклюзивної освіти і включає дітей із психофізичними порушеннями розвитку та дітей з інвалідністю [3].

Науковці активно займаються питанням інклюзивної освіти, звертаючи увагу на організацію такого освітнього середовища, в якому б кожна дитина, не зважаючи на її фізіологічні або психологічні особливості почувала себе комфортно.

Загалом концепція інклюзивної освіти відображає один із ключових постулатів демократії: усі діти є цінними та активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних закладах корисне не лише для дітей з особливими освітніми потребами, а й для дітей з малорухомим розвитком, їхніх родин та суспільства загалом [1].

Дослідження показують, що в інклюзивних класах основна увага приділяється розвитку сильних сторін і талантів учнів, а не їхнім фізичним чи розумовим вадам. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Водночас діти із нормотиповим розвитком демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами та мотивують їх цілеспрямовано використовувати нові знання та навички [3].

Інклюзивні класи дають змогу учням з особливими освітніми потребами взаємодіяти з дітьми зі звичайним рівнем розвитку, встановлюючи між ними дружні стосунки та даючи змогу дітям у природний спосіб приймати, терпіти та бути більш чутливими до людських відмінностей і готовими прийти на допомогу [4].

По-новому в Україні інклюзивна освіта почала функціонувати з впровадженням Нової української школи. В НУШ до дитини має бути індивідуальний підхід, за якого до уваги беруться особливості кожної дитини. Розглянемо особливості навчання дітей з із сенсорними порушеннями у НУШ.

Стосовно дітей, які мають порушення зору, то під час спілкування або звернення до них необхідно торкатися дитини та називати її ім'я. При формуванні понять та уявлень у дітей цієї категорії у сприйманні має брати участь не тільки зоровий аналізатор, а й те, що зберігається (дотик, слух, нюх тощо). Необхідним є використання індивідуалізованих методичних матеріалів, таких як збільшені або рельєфні картки, таблиці, схеми, моделі тощо. Необхідно стежити за поставою дитини. Для цього слід використовувати регульовані за висотою столи, трибуни, підставки для читання тощо. Відстань від очей до робочої поверхні має бути оптимальною для дитини.

З приводу навчання дітей із вадами слуху у НУШ варто пам'ятати, що пояснення має бути відтворено за допомогою мови жестів або дактилології. Якщо дитина говорить невиразно і їй важко зрозуміти, треба просити її повторити або відповісти письмово. Доцільним може бути збільшення кількості часу на виконання письмових завдань або, за можливості, заміни деяких з них усними відповідями.

Під час планування освіти дитини з церебральним паралічем важливо враховувати весь спектр її порушень (порушення зору, слуху, мовлення та інтелекту). Доцільно використовувати спеціально



розроблені набори завдань, аудіозаписи, спеціальні комп'ютерні програми, технологічні засоби тощо, спрямовані на розвиток пізнавальних процесів (пам'яті, уваги, мислення, уяви) [3].

Звертаючи увагу на особливості навчання дітей із порушеннями когнітивної сфери в НУШ варто зазначити, що важливо використовувати різні види візуалізації, а саме спеціальні зошити, посібники, спеціальні комп'ютерні програми тощо, з огляду на ступінь розвитку сприймання та мислення дитини, при цьому поступово збільшуючи складність (від реальних предметів і речей до символічних візуалізацій). Навчання і виховання даної категорії дітей вимагають постійного, систематичного, варіативного і багаторазового повторення з різним ступенем залученості дитини (для усунення фрагментарного сприймання і неповного запам'ятовування). Важливою є спеціальна організація роботи, під час якої слід навчити учнів планувати діяльність, продумувати послідовність і спосіб виконання, описувати результати та порівнювати їх зі зразком. Слід використовувати ігрові методи, які сприятимуть підвищенню інтересу дітей до навчальної діяльності та подолання пасивності. Дітям із порушеннями когнітивної сфери важливо надавати покрокову інструкцію та покрокове узагальнення, ділити завдання на складові, ставити додаткові запитання для поглиблення змісту завдання, наводити аналогії, які вони вже знають [2].

З приводу особливостей навчання дітей з із порушеннями емоційно-вольової сфери у НУШ, то для привертання уваги слід використовувати додаткові стимулюючі інформаційні візуальні засоби. Діяльність на уроці має бути структурованою, а інструкції мають бути короткими, чіткими та за потреби повторюватися. Через труднощі з фокусуванням уваги у дітей даної категорії вчитель має постійною мотивувати, контролювати, стимулювати до завершення та перевірки правильності виконання завдання. Необхідним є привчити дитину дотримуватися правил поведінки. Важливо постійно підтримувати та стимулювати навчальну діяльність учнів, заохочувати їх виступати перед класом, створювати ситуації успіху та підкреслювати навіть маленькі перемоги (для підвищення їхньої самооцінки та авторитету в колективі) [2].

Загалом нові ініціативи вимагають створення якісно нового освітнього середовища для дітей. Це включає зміну форми взаємовідносин між учнями, батьками та вчителями, адже тільки разом можливо допомогти дитині, особливо тій, яка цього потребує найбільше.

### Література:

1. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Програма «Інклюзивна освіта». URL: <http://www.ussf.kiev.ua/index.php/go=Inklus>
2. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання : зб. наук. праць. Вип. 3. / за ред. Колупасової А.А. К. : Педагогічна думка, 2012.
3. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik dla pedagogiv i batkiv / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К., 2016. 68 с.
4. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні URL: [http://osvitportal.loda.gov.ua/inklyuzivna\\_osvita\\_dlya\\_ditey\\_z\\_osoblyvymu\\_potrebamy\\_v\\_ukraini](http://osvitportal.loda.gov.ua/inklyuzivna_osvita_dlya_ditey_z_osoblyvymu_potrebamy_v_ukraini)
5. Нова українська школа: poradnik dla vchytelya / під заг. ред. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Пляєди», 2017. 206 с.
6. Новий освітній простір : рекомендації. URL: <http://dfrr.minregion.gov.ua/foto/upload/%D0%9D%D0%9E%D0%9F.pdf>

## НОТАТКИ

ВСЕУКРАЇНСЬКЕ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ  
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

**ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ  
В СУЧАСНИХ УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ  
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

*23 січня – 5 березня 2023 року*

Підписано до друку 06.03.2023. Формат 60×84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.  
Умовно-друк. арк. 10,46. Тираж 100. Замовлення № 0323-024.  
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавничий дім «Гельветика»  
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1  
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: mailbox@helvetica.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.