КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ
УНІВЕРСИТЕТ ПРИКЛАДНИХ НАУК ХЯМЕ
(ФІНЛЯНДСЬКА РЕСПУБЛІКА)
СІЛЕЗЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ У КАТОВИЦЯХ (РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)
ВАРШАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ (РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)
УНІВЕРСИТЕТ НОРД (КОРОЛІВСТВО НОРВЕГІЯ)
МІЖНАРОДНИЙ ІНСТИТУТ ІНКЛЮЗІЇ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ ДОПОВІДЕЙ

Міжнародної науково-практичної конференції

СУЧАСНИЙ ДИЗАЙН ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: УСПІШНІ УКРАЇНСЬКІ ТА ЗАРУБІЖНІ ПРАКТИКИ

11 листопада 2025 року, м. Київ

УДК 376.1 + 371.3 + 37.018.1
Збірник тез наукових доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» 11 листопада 2025 року. Київ: Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, 2025. 288 с.

Друкується за рішенням Вченої ради Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка Протокол № 12 від 19.11.2025 р.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Олена МАРТИНЧУК, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, доктор педагогічних наук, професор.

Тетяна СКРИПНИК, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, доктор психологічних наук, професор.

Ірина МУЗИЧЕНКО, заступник декана з наукової роботи та міжнародної діяльності Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, доцент кафедри практичної психології, кандидат психологічних наук.

Галина ВАСИЛЬЄВА, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, кандидат педагогічних наук.

Ганна СУПРУН, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, кандидат психологічних наук.

Тетяна ХОМИК, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, кандидат педагогічних наук.

У збірнику тез наукових доповідей представлено результати досліджень, аналітичні матеріали й практичні напрацювання учасників конференції щодо розвитку інклюзивної освіти в Україні з урахуванням міжнародного досвіду. Матеріали висвітлюють формування інклюзивного освітнього середовища, систему підтримки дітей з особливими освітніми потребами, організацію соціально-психологічного супроводу та сучасні підходи до проєктування інклюзивного простору. Представлені напрацювання сприяють обміну досвідом, поширенню ефективних практик та професійному зростанню фахівців у сфері інклюзивної освіти.

© Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти

ЗМІСТ

СЕКТОРАЛЬНА ДИСКУСІЯ 1.

ДИЗАЙН ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПРОСТІР ДЛЯ РОЗВИТКУ ВСІХ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

J. Szymczakowska, K. Węsierska
AFFIRMATIVE STUTTERING THERAPY IN ACTION: POLISH EXPERIENCES WITH THE CARE MODEL AND CAMP DREAM. SPEAK. 14
O. Jauer-Niworowska, M. Kurowska
MEETINGS OF THE PATIENTS' CLUB OF SPEECH-LANGUAGE THERAPY CENTRE AT THE UNIVERSITY OF WARSAW – OPPORTUNITY TO SUPPORT PROCESSES OF INCLUSION AND COMMUNICATION ADULTS WITH NEUROGENIC SPEECH-LANGUAGE DISORDERS …….. 17
Н. М. Бабич
УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ПІДРУЧНИКІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ …….. 18
М. М. Бакалюк, І. І. Чаговець
ВІД БАР'ЄРІВ ДО НАВЧАННЯ: ЯК ВЕТЕРАНСЬКИЙ ДОСВІД СТАЄ МОДЕЛЛЮ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ……..... 20
І. В. Білецька, О. О. Самороковська
РОЛЬ ТА ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ У СИСТЕМІ КВАЛІФІКОВАНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ …….. 22
А. К. Бровченко
ЕМОЦІЙНА ЕКОЛОГІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ ТА ЇЇ РОЛЬ У ПІДТРИМЦІ ДІТЕЙ ІЗ КОМУНІКАТИВНИМИ ТРУДНОЩАМИ …….. 25
О. В. Гаєвська
ЦИФРОВА ЕКОСИСТЕМА ЯК ПРОСТІР ДЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФОРМУВАННЯ ПАМ'ЯТІ УЧНІВ ІЗ РАС ……... 27
Р. В. Горбіль
ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ДИЗАЙНУ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ …….. 29
Е. А. Данілавічютє
РОЛЬ КУЛЬТУРИ ІНКЛЮЗІЇ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ……. 31
К. Зубріліна
ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА КАМ'ЯНСЬКОЇ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ №2 …… 33

А. О. Коробова, Н. М. Бабич
СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «НЕЙРОЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД» У СВІТЛІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ……..... 37
О. В. Колишкін
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ …….. 40
А. В. Король
ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ МІЖ ЧАСОМ ВИЯВЛЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ ТА ЕФЕКТИВНІСТЮ КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ …… 42
І. А. Кошарний
СТВОРЕННЯ ВИСОКОПРОДУКТИВНОГО НАВЧАЛЬНО-ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ …….. 44
А. Курєнкова
ЦИФРОВІ РІШЕННЯ ДЛЯ АДАПТАЦІЇ КОНТЕНТУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ ……. 46
Т. А. Лигомина
ПАРТНЕРСЬКА МОДЕЛЬ ВЗАЄМОДІЇ ІРЦ ТА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ (НА ПРИКЛАДІ ІРЦ №13 ДНІПРОВСЬКОГО РАЙОНУ М. КИЄВА ТА ЛІЦЕЮ №141 «ОРТ» М. КИЄВА) ……..... 48
Г. О. Лопатіна
МОДЕЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ …….. 50
О. В. Мартинчук
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ ……. 52
В. М. Мельник
ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ …… 54
Л. М. Ніколенко
МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗВО ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ …….. 55
І. С. Нохріна, О. В. Швед
ПОЛЬСЬКА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ІЗ ІНВАЛІДНІСТЮ ……..... 58
Н. Г. Пахомова, Р. О. Павлюк
ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ …… 60

О. Ф. Погорєлова, О. В. Мартинчук
АДАПТУВАННЯ ОСВІТНІХ ВИМОГ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ …… 63
С. І. Салюк, О. В. Мартинчук
SMART-ЦІЛІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ …….. 65
А. О. Сокол, О. В. Мартинчук
ЗАСАДИ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ З КОМАНДОЮ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ …….. 67
О. Ф. Федоренко
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ І ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ: МОЖЛИВОСТІ, РИЗИКИ ТА ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ …… 69
В. М. Шевченко
ВІД ІНТЕГРАЦІЇ ДО ІНКЛЮЗІЇ: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ……... 71
Н. Л. Шнит, Г. І. Васильєва
ОСВІТНЯ БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ ЯК ФУНДАМЕНТ ДЛЯ СТВОРЕННЯ УМОВ НЕЗАЛЕЖНОГО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ ТА РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДЛЯ КОЖНОГО ……. 73

СЕКТОРАЛЬНА ДИСКУСІЯ 2.

ДИЗАЙН ПОСЛУГ ДЛЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЯК СИСТЕМА ПІДТРИМКИ ТА РОЗВИТКУ ЇХНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ

А. В. Беззуба, Г. В. Супрун
СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПЕРЕКАЗУ ТЕКСТУ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ……. 75
М. А. Бекешина, В. А. Литвиненко
ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ……. 77
І. Є. Богданова, О. П. Таран
ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ РАННЬОГО ВІКУ З ОПОРОЮ НА МОТОРНУ ІМІТАЦІЮ ……. 79
К. Ю. Бойчук, Н. А. Лопатинська, М. С. Овчаренко
АКТИВІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНОЇ СИСТЕМИ PECS …… 82

О. О. Гаврилюк, Н. М. Бабич, М. С. Овчаренко
СКРИНІНГ МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ІЗ ЧЕРЕПНО-МОЗКОВИМИ ТРАВМАМИ ……. 84
В. М. Галенко, К. О. Тичина, М. С. Овчаренко
СКРИНІНГ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРВИННОЇ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ …….. 87
А. Ю. Гаєр, Г. І. Васильєва
ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ЗОРОВИМИ ТРУДНОЩАМИ ……..... 90
Ю. О. Гладишевська, В. А. Литвиненко
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ІНІЦІАТИВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА …….. 92
Д. С. Горбатко, Г. І. Васильєва
ФОРМУВАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ІГРОВИМИ ЗАСОБАМИ ……. 94
В. Ю. Данильченко, Е. А. Данілавічютє
ІНТЕРАКТИВНА ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ФОНЕМ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ……. 96
М. Є. Діденко, Т. В. Скрипник
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ……... 98
Х. В. Дзюбук, Н. М. Руденко
РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС ЗАСОБАМИ ГРИ ……... 100
І. В. Дмитрієва, А. С. Іваненко
ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ……... 102
М. С. Дорош, Г. І. Васильєва
ОСОБЛИВОСТІ АВТОМАТИЗАЦІЇ СВИСТЯЧИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ .. 103
Н. О. Драник, Г. В. Супрун
ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ……. 106
В. Д. Дробович, Н. М. Бабич
РОЗВИТОК ПРИКМЕТНИКОВОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ……. 108

Н. В. Заєркова
РАННЄ ВТРУЧАННЯ: ЛОГОПЕДИЧНИЙ АСПЕКТ …… 110
О. В. Затинайко
ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ: СТРАТЕГІЇ, ВИКЛИКИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ……. 112
Д. О. Заяц, Г. В. Супрун
ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОГО ГНОЗИСУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ …….. 114
А. Ю. Здерчук
ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА АВТОРСЬКУ ІНТЕРАКТИВНУ МЕТОДИКУ «ЧАС» ……... 116
Н. Г. Іваненко, О. П. Таран
ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ……. 119
С. Т. Ільченко, Н. М. Бабич
ДІАГНОСТИКА ПРИЙМЕННИКОВО-ВІДМІНКОВИХ КОНСТРУКЦІЙ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ……. 121
Ю. В. Ільченко, В. А. Литвиненко
ЗАСОБИ ЕРГОТЕРАПІЇ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОГО ДИХАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ……. 123
С. Г. Іроні, Т. В. Скрипник
ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБУ «КЛАСНИЙ ЧАРІВНИК» ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМАНДНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ТА ЇХНІХ ОДНОЛІТКІВ … 125
Є. Р. Кадирова, Г. І. Васильєва
СИСТЕМА РОБОТИ НАД БАЙКАМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ……. 127
В. А. Калюжна, О. П. Таран
СТАН СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ……. 129
Т. Д. Кравченко, В. А. Литвиненко
РОЗВИТОК АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ……. 131
К .С. Кравчук, М. С. Овчаренко, С. О. Логвиненко
ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ …….. 133

О. О. Красненко, Г. В. Супрун
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК В УЧНІВ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА МЕТОД СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОЇ ТЕРАПІЇ …….. 134
М. О. Купченкова, О. В. Мартинчук
МЕТОД СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ……. 136
В. О. Кушнарьова, Р. О. Павлюк
ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ……. 138
А. П. Кушнірчук, Т. В. Хомик, С. О. Логвиненко
ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ НАВИЧКИ МОВНОГО АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ …….. 141
М. В. Лазаренко, Р. О. Павлюк
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНОЇ СИСТЕМИ PECS …… 144
В. Р. Левчук, О. А. Козлюк
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДЕНВЕРСЬКОЇ МОДЕЛІ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ……..... 147
Н. А. Лопатинська
НЕЙРОПРОПИСИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРАФОМОТОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ….. 149
М. М. Мартинчук, Г. І. Васильєва
ПОЛІСЕНСОРНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ «ГАРНОГО СТАРТУ» ……..... 151
М. М. Михальченко, О. П. Таран
ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ТА РОЗУМІННЯ ЗВЕРНЕНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ……... 153
В. М. Міронова
ДЕНВЕРСЬКА МОДЕЛЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РАС В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ……. 155
В. М. Мошина, Е. А. Данілавічютє
ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ВІДМІНКА ТА РОДУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНШОМОВНИХ РОДИН …….. 157

О. Ю. Невмержицька
РОЛЬ РАННЬОГО ЛОГОПЕДИЧНОГО ВТРУЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ……. 159
І. М. Омельченко, В. В. Кобильченко, Л. О. Федорович
ПЕРСПЕКТИВНИЙ ДИЗАЙН КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ПОСЛУГИ «РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ» ДЛЯ УЧНІВ 1-4 РОКІВ НАВЧАННЯ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ……. 162
Т. О. Онопрієнко, Н. А. Лопатинська, М. С. Овчаренко
СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ …… 164
Т. Ю. Орехва, Г. І. Васильєва
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З НАВЧАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ….. 166
І. М. Орленко, Є. В. Цесельська
ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ РАННЬОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ ……. 168
В. Ю. Пінчук, К. О. Тичина, І. І. Папп
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ВИМОВИ ПРИГОЛОСНИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ ІЗ ДИТЯЧОЮ АПРАКСІЄЮ МОВЛЕННЯ ……..... 170
А. Ю. Піонтковська, Ю. М. Найда
ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 174
Є. С. Плахова
ФОРМУВАННЯ АВТОНОМНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ: ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ «ТРЕНУВАЛЬНА КВАРТИРА» …… 176
К. О. Подпалова
НЕЙРОДИНАМІЧНА НЕДОСТАТНІСТЬ ЯК ПРИЧИНА ШКІЛЬНИХ ТРУДНОЩІВ ……... 178
Н. В. Радченко, О. П. Таран
СТАН СФОРМОВАНОСТІ НАВИЧОК ВЕДЕННЯ ДІАЛОГУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА 179
В. О. Самоткан, О. П. Таран
СТАН СФОРМОВАНОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ …….. 181
А. А. Селезень, Г. В. Супрун
ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ СЛУХО-МОВЛЕННЄВОЇ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА …… 183

А. А. Соболєва, Г. І. Васильєва
РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ …….. 185
Ю. О. Соколенко, О. П. Таран
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ШУМОВИХ МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ ……. 187
Р. В. Устюк, О. П. Таран
ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ ……. 189
Т. В. Хомик, К. О. Тичина, С. О. Логвиненко
НАПРЯМИ ОБСТЕЖЕННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ …….. 192
Л. В. Шаповал, Г. В. Супрун
ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ ІЗ НАУКОВО ДОВЕДЕНОЮ ЕФЕКТИВНІСТЮ ЗАДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ З АУТИЗМОМ …….. 196
Ю. В. Шерепенко, Т. В. Хомик
ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ……. 199
А. О. Ярошевська, К. О. Тичина, М. С. Овчаренко
ДІАГНОСТИЧНА ПРОЦЕДУРА ОБСТЕЖЕННЯ ФОНАЦІЙНОГО ДИХАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ …….. 202

СЕКТОРАЛЬНА ДИСКУСІЯ 3.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

О. О. Базилевська
ВИКОРИСТАННЯ ПЕТРИКІВСЬКОГО РОЗПИСУ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ …… 205
М. Г. Буйняк
ЗДАТНІСТЬ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО І СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ЯК КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА …….. 206
Т. Василенко, Н. Д. Вінник
РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗІЇ ……..... 208

О. М. Денисюк, О. П. Таран
РЕСУРСИ АРТТЕРАПІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 211
Л. М. Дибань
ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ ВОЄННОГО СТРЕСУ У СТОСУНКАХ ПОДРУЖЖЯ ……... 213
С. С. Жорова
ПЕРЕЖИВАННЯ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ВТРАТИ БЛИЗЬКОЇ ЛЮДИНИ …… 217
Я. Загутіна-Візер
ПРИНЦИПИ УСПІШНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ У МІЖДИСЦИПЛІНАРНІЙ КОМАНДІ СУПРОВОДУ ……. 219
Н. М. Захарова, Н. В. Мацейко, Н. О. Борисенко
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЯК АКТУАЛЬНА СУСПІЛЬНА ПРОБЛЕМА ……..... 222
Т. Звіряк, Л. Котлова
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ …… 224
О. В. Зінченко, А. О. Стасевич
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ІЗ ТОЛЕРАНТНІСТЮ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У РОЗРІЗІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ …….. 226
С. М. Каліщук, М. Французова
ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ЗВ'ЯЗКУ У ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКАХ …….. 228
М. О. Ковалевська, О. П. Таран
РОЗВИТОК КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ……... 230
О. О. Когут
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ЧИ РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА ПІД ЧАС ВІЙНИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ……... 232
Н. О. Козак, І. А. Власенко
ЕФЕКТИВНА ПОДРУЖНЯ КОМУНІКАЦІЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ……. 234
Л. С. Козій, О. П. Таран
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ …… 236
О. В. Коломійчук, О. Р. Ткачишина
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ

ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ……..…….. 238
Б. В. Кондратюк
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ПРИ ЗАРАХУВАННІ ДО ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ …… 240
О. Є. Кузнєцова, А. В. Дуля
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ …… 244
Г. М. Левицька, Ю. М. Шевченко
АСИСТЕНТ ВИХОВАТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ …… 246
М. М. Лехолетова
НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ……... 249
І. О. Літченко, Г. В. Супрун
РЕСУРСИ КОМАНДНОГО СУПРОВОДУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ …… 251
В. Лях
БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ ДЛЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ У ПРИЙМАЮЧІЙ ГРОМАДІ: ВИКЛИКИ ДЛЯ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ……..... 253
О. С. Охріменко, І. О. Сасіна
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО СЕРТИФІКАЦІЇ ІНСТРУКТОРІВ З ОРІЄНТУВАННЯ В ПРОСТОРІ ТА МОБІЛЬНОСТІ В США …….. 255
М. Павленко, О. Берлюта
СПІВПРАЦЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ . 257
О. І. Проскурняк
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ …… 260
Л. Прядко
ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ …….. 261
К. О. Рябокінь, В. П. Кутішенко
ГАРМОНІЗАЦІЯ СТИЛІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ЯК УМОВА ПРОФІЛАКТИКИ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ …… 263
О. Салата
АДАПТИВНІ МОЖЛИВОСТІ АТРИБУТИВНОГО СТИЛЮ ОСІБ З ПСИХОСОМАТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ …….. 265

І. Ю. Сичова, В. В. Левченко
ОСОБЛИВОСТІ ДЕЗАДАПТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ ОСІБ З ПСИХОСОМАТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ …….. 269
Т. П. Спіріна, Я. В. Мартинюк
ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ……. 271
О. В. Старинська
СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧАСНИКІВ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ……. 273
Л. П. Стасюк, Н. В. Шевчук
МОДЕЛІ НАДАННЯ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ …….. 275
О. А. Столярчук
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ …….. 277
О. П. Таран
ПРИКЛАДНІ КОНЦЕПЦІЇ ЗАСТОСУВАННЯ АРТЗАСОБІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ……. 279
А. В. Фролкова, О. М. Боровицька
ВРОДЖЕНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯК ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ …….. 281
А. О. Хачатрян, І. А. Власенко
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ УСВІДОМЛЕНОГО СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ПРЕ- ТА ПЕРИНАТАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ……. 283
Ю. М. Шевченко, С. О. Шевченко
ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ І ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У СТРУКТУРІ КОМАНДИ СУПРОВОДУ ОСІБ З ООП ……. 285
О. Д. Шелудько, О. П. Таран
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ……... 287
І. О. Шиловський, В. І. Жуков
СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ СТОСОВНО ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ……... 289

СЕКТОРАЛЬНА ДИСКУСІЯ 1.

ДИЗАЙН ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПРОСТІР ДЛЯ РОЗВИТКУ ВСІХ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

J. Szymczakowska, Katowice, Poland
joanna.szymczakowska@us.edu.pl
K. Węsierska, Katowice, Poland
kwesierska@fcl.org.pl

AFFIRMATIVE STUTTERING THERAPY IN ACTION: POLISH EXPERIENCES WITH THE CARE MODEL AND CAMP DREAM. SPEAK.

Children who stutter often face challenges in their everyday lives that go far beyond the speech itself. Research has shown that they may experience difficulties in social interactions and are at a greater risk of being bullied compared to their peers [1; 2]. Importantly, these challenges can occur regardless of the severity or frequency of the stuttering [14; 15].

In Poland, stuttering therapy has traditionally focused on fluency – on ways to avoid or reduce stuttering moments. However, this perspective has recently begun to shift. Experts internationally [13; 16; 18] emphasize that therapy should not only target fluency but also address children's psychological and communication needs, their resilience, and their identity as people who stutter. This is where Camp Dream. Speak. Live. (CDSL) comes in. CDSL is an evidence-based, stutter-affirmative program designed for children and adolescents who stutter. It is built around the Blank Center CARE™ Model, which stands for Communication, Advocacy, Resiliency, and Education [10; 11]. The Camp has been running in the United States and other countries worldwide, and it has consistently shown that children benefit not only in how they communicate, but also in how they see themselves, how confident they feel, and how they build relationships with others [5; 8; 9; 10; 11].

In 2023, for the first time, Camp Dream. Speak. Live was organized in Poland. Fourteen children, aged 8 to 15, participated, along with their parents and a group of speech-language therapy students who volunteered as co-therapists. The program combined structured therapeutic activities with games, group work, and peer support. Importantly, parents attended a parallel «Parent Club», where they shared experiences, learned new perspectives on stuttering, and discussed how best to support their children. The impact of the Camp was powerful. Children reported feeling more confident in communication and more willing to speak openly, even when they stuttered. Parents noticed that their children were less focused on hiding stuttering and more focused on

connecting with others. Many parents have shifted their view – from concentrating solely on fluency to recognizing the broader value of communication, advocacy, resilience, and overall well-being.

The students who participated as co-therapists described the experience as transformative. They learned to see therapy as something more than "fixing speech," but as empowering children to embrace who they are—the introduction of Camp Dream. Speak. Live to Poland marks an important step in changing how we approach stuttering. By applying the stuttering-affirmative CARE Model, we are moving from a narrow view of therapy toward a holistic and empowering one. Beyond clinical gains, this program fosters a supportive community for children, parents, and future professionals alike. We hope that the Polish experience with Camp Dream will be beneficial. Speak. Live will inspire further growth of stuttering-affirmative approaches in Poland and beyond. With the participation of colleagues from Ukraine and Slovakia, the potential for regional collaboration and dissemination is powerful. Together, we can change attitudes towards stuttering – not by erasing it, but by affirming and empowering those who stutter. At the conference, we will present highlights from our research with children, parents, and speech-language therapy students who participated in the first Polish edition of the Camp. We will also share reflections and key insights gathered during the next program edition in 2025.

References:

1. Beilby J. M., Byrnes M. L., Yaruss J. S. The impact of a stuttering disorder on Western Australian children and adolescents. *Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*, 2012. №22. P. 51–61.

2. Blood G. W., Blood I. M. Bullying in adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 2004. №31. P. 69–79.

3. Braun V., Clarke V. *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology,* 2006. №3(2). P. 77–101.

4. Braun V., Clarke V. Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and becoming a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health,* 2023. №24(1). P.1–6.

5. Byrd C. T. Blank Center CARE™ Model. Application for School-Age Children Who Stutter. *The Arthur M. Bland Center for Stuttering Education and Research. Dream. Speak. Live*. Publications. 2023.

6. Byrd C. T. The Blank Center CARE™ Model Assessment for School-Age Children who Stutter. *Austin, TX: Dream. Speak. Live.* Publications. 2025.

7. Byrd C. T., Coalson G. A., Werle D., Croft R., Winters K. L., Young M. M. Camp Dream. Speak. Live.: A Virtual Adaptation. *medRxiv*, 2024-08.

8. Byrd C. T., Coalson G. A., Conture E. G. CARE Model of Treatment for stuttering: Theory, assumptions, and preliminary findings. *Frontiers in Psychology,* 2024. №15, 1488328.

9. Byrd C., Gkalitsiou Z., Werle D., Coalson G. A. Exploring the Effectiveness of an Intensive Treatment Program for School-Age Children Who. 2018.

10. Byrd C., Hampton E., McGill M., Gkalitsiou Z. Participation in Camp Dream. Speak. Live.: Affective and Cognitive Outcomes for Children Who Stutter. *Journal of Speech Pathology and Therapy,* 2016. №1(3). P.1–10.

11. Byrd C., Winters K. L., Young M., Werle D., Croft R. L., Hampton E., Gkalitsiou Z. The communication benefits of participation in Camp Dream. Speak. Live. : An extension and replication. *Seminars in Speech and Language,* 2021. №42(2). P.117-135.

12. Byrd C., O'Dywer M., Eggers K. Building resilience through Camp Dream. Speak. Live. In K. Eggers & M. Leahy (Eds.). In Clinical cases in fluency disorders, 2023. (pp. 44-54). Routledge, Taylor & Francis Group.

13. Constantino C. D. Fostering positive stuttering identities using stutter-affirming therapy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2023. №54(1). P. 42-62.

14. Daniels D. E., Gabel R. M., Hughes S. Recounting the K-12 school experiences of adults who stutter: a qualitative analysis. *Journal of Fluency Disorders,* 2012. №37(2). P. 71–82.

15. Davis S., Howell P., Cooke F. Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines,* 2002. №43(7). P.939–947.

16. Reeves N. A., Flynn T. W., Schuff R. Z. Ableism to empowerment: Navigating school structures when working with students who stutter. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2023. №54(1). P.8-26.

17. Reeves N. A., Yaruss J. S. Toward Stutter-Affirming Therapy. *The ASHA Leader Live.* (2025 January).

18. Sisskin V. Disfluency-affirming therapy for young people who stutter: Unpacking ableism in the therapy room. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2023. №54(1). P. 114-119.

19. Stutter. Camp Dream. Speak. Live.: A Follow-up Study. *Seminars in Speech and Language,* №39(05). P. 458–468.

20. Tarkowski Z. *Jąkanie psychogenne*. PZWL Wydawnictwo Lekarskie. 2025. 336 p.

21. Woźniak T. Techniki kształtowania płynności mówienia jako podstawa kompleksowej terapii jąkających się starszych dzieci i młodzieży. *Logopedia*, 2019. №*48*(1). P. 203–214.

22. Woźniak T. Przegląd metod kształtowania płynności mowy u osób jąkających się. *Nowa Audiofonologia*, 2020. №*5*(2). P.18–23.

O. Jauer-Niworowska, Warsaw, Poland
o.jauer-niworo@uw.edu.pl
M. Kurowska, Warsaw, Poland
m.kurowska5@uw.edu.pl

MEETINGS OF THE PATIENTS' CLUB OF SPEECH-LANGUAGE THERAPY CENTRE AT THE UNIVERSITY OF WARSAW – OPPORTUNITY TO SUPPORT PROCESSES OF INCLUSION AND COMMUNICATION ADULTS WITH NEUROGENIC SPEECH-LANGUAGE DISORDERS

In the speech the authors will present the rules of operation of the «Patients' Club». This Club is organized in Speech-Language Therapy Centre at the University of Warsaw. The meetings of the members of the „Patients' Club" are organized in line of the idea of inclusion.

Persons with difficulties in understanding and/or in creating spoken texts are participating in these meetings. The communication disorders in members of the club have various severity and symptoms. There are persons with childhood aphasia, dysarthria or acquired speech-language disorders after traumatic brain injury. Their difficulties in verbal communication cause limitation in social contacts, feeling of loneliness or even exclusion.

The authors of presented speech, Marlena Kurowska and Olga Jauer-Niworowska (with the participation of the students) try to create the space for meetings of the adults with the described communication difficulties. These meetings were an opportunity to create relationships with persons of similar age; they also support the motivation for speech-language therapy.

References:

1. Brzezińska A. I., Kaczan R., Smoczyńska K. Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa. 2010. 312 str.
2. Daszewska A. Inkluzja społeczna osób z niepełnosprawnościami w Polsce z perspektywy prawa, badaczy społecznych i społeczeństwa polskiego, „Acta Iuris Stetinensis".2022. №3(vol.39). s. 23–36. DOI: 10.18276/ais.2022.39-02.
3. Jauer-Niworowska O. Terapia osób z dyzartrią w dwóch ujęciach: terapia uniwersalna psychologiczno-motoryczna oraz terapia uwzględniająca patomechanizm zaburzeń, [w:] Metody terapii logopedycznej, (red.) A. Domagała, U. Mirecka, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2018. s. 525–549.
4. Jauer-Niworowska O. Psychologiczno-motoryczne podejście do diagnozy i terapii osób z dyzartrią. [w:] (red.) Z. Tarkowski Afazjologia. Wydawnictwo PZWL, Warszawa, 2021. s. 281-314.
5. Jauer-Niworowska O., Emiluta-Rozya D. Logopedyczne i psychologiczne aspekty diagnozowania zaburzeń mowy. Wydawnictwo APS, Warszawa. 2021. 176 str.

6. Kurowska M. Kształtowanie się zachowań komunikacyjnych u dzieci z uszkodzeniami i/lub dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego. Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa. 2016. 274 str.

7. Kurowska M. Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy i języka pochodzenia korowego. Logopeda w placówkach oświatowych – rozwiązania systemowe, [w:] Metody terapii logopedycznej (red.) Domagała A., Mirecka U., Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2018. s. 1003-1023.

8. Kurowska M. Diagnoza i terapia w przypadku zaburzeń rozwoju mowy i języka pochodzenia korowego. [w:] Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna (red.) A. Domagała, U. Mirecka, Harmonia Universalis, Gdańsk, 2021. s. 438-453.

9. Simplican S. C., Leader G., Kosciulek J., Leahy M. Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. Research in Developmental Disabilities, 38, 2015. s. 18–29.

10. Szumski G. Wokół edukacji włączającej. Wydawnictwo APS, Warszawa. 2010. 239 str.

Н. М. Бабич, м. Київ
n.babych@kubg.edu.ua

УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ПІДРУЧНИКІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Сучасні освітні реформи в Україні спрямовані на забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх дітей, незалежно від індивідуальних можливостей і потреб. Одним із ключових документів реалізації цього завдання є підручник – основний засіб організації навчального процесу, який для дітей з особливими освітніми потребами стає не лише джерелом знань, а й засобом комунікації, соціальної адаптації та розвитку самостійності.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває застосування принципів універсального дизайну навчання, які забезпечують створення підручників зрозумілих, доступних і привабливих для кожного учня [4; 5].

Водночас у ширшому контексті постає питання оновлення теоретичних і практичних засад підручникотворення в умовах загальної інформатизації освіти. Дані міжнародних досліджень (PISA-2018) демонструють, що сучасні діти сприймають навчальний матеріал швидко, фрагментарно, переважно візуально. Звідси випливає висновок: сучасний підручник має бути мультимедійним, полімодальним, коротким за текстом, але насиченим науково обґрунтованою і цікавою інформацією, з ілюстраціями, схемами і відеоматеріалами [1]. Підручник майбутнього, на думку дослідників (Н. Гупана, Т. Засєкіна, О. Пометун, О. Топузов та ін.), має забезпечувати персоналізацію навчання, можливість

самоконтролю та самонавчання, а також поєднувати друкований і цифровий формати [2; 3]. Відтак, важливим є необхідності реформування української системи підручникотворення, оновлення нормативної бази та наближення до стандартів ЄС.

Саме тому фінський досвід у цій сфері, зокрема практика видавництва Otava, є показовим прикладом реалізації філософії універсального дизайну в навчальній літературі. Як зазначає Маріелла Маякіля – керівниця дизайнерського відділу Otava, головним принципом сучасної підручника є «доступність, якість, актуальність» [6]. Структура фінських підручників відрізняється логічністю, повторюваністю елементів і передбачуваністю розміщення інформації. Це дозволяє дітям із різними рівнями розвитку легко орієнтуватися у матеріалі, відчувати менше навантаження та підтримувати відчуття успішності. Ключовим елементом дизайну фінських підручників є навігація, а саме візуальна підтримка змісту [7].

Тому важливим кроком до сучасних підручників для дітей з особливими освітніми потребами в Україні є впровадження принципів універсального дизайну в підручники для загальноосвітніх шкіл. Це автоматично зробить підручник доступнішим для більшості учнів, включно з тими, хто має труднощі у навчанні (наприклад, учні з дислексією, з порушеннями зорової функції та ін.), і дозволить більше зусиль фахівців спеціальної освіти спрямувати на розробку необхідних спеціальних підручників. Універсальний дизайн передбачає створення, наприклад, модульних навчальних матеріалів, які враховуватимуть різний темп та особливості сприймання інформації, розроблення мультимодульних форматів (поєднання друкованої і цифрової версії з аудіо- і жестовою підтримкою) та ін.

Важливо наголосити, що створення підручників у Фінляндії є спільною роботою вчителів, методистів, дизайнерів, психологів і самих учнів. Саме на етапі розроблення і апробації матеріалів відбувається корегування макету: добір оптимальних кольорів, шрифтів, розміщення тексту, ілюстрацій.

Тому важливим напрямом в Україні є створення авторських колективів, а саме міждисциплінарних команд: педагог, науковець, фахівець спеціальної освіти, дизайнер. Завдяки такій співпраці, наукова точність змісту (від науковця) поєднуватиметься з практичним розумінням викладання певної дисципліни (від педагога), а спеціалізовані знання про бар'єри у навчанні (від фахівця спеціальної освіти) будуть одразу втілені у чіткому, логічному та інтуїтивно зрозумілому дизайні (від дизайнера). Такий синергетичний підхід є ключем до створення не просто адаптованих версій, а по-справжньому універсальних підручників. Вони будуть гнучкими, здатними задовольнити потреби максимально широкої аудиторії учнів та ефективно підтримувати освітню траєкторію кожної дитини в умовах інклюзивного класу, мінімізуючи розрив між загальною та спеціальною освітою.

Водночас універсальний дизайн не виключає необхідності створення спеціальних підручників, розроблених фаховими авторськими колективами для учнів із різними освітніми потребами. Зокрема, це підручники з української

жестової мови, розвитку мовлення, слухового сприймання, а також навчальні матеріали для дітей з інтелектуальними порушеннями та іншими освітніми потребами. Такі видання мають поєднувати універсальні принципи доступності із цілеспрямованим дидактичним змістом, адаптованим до конкретних освітніх потреб.

Українська система освіти має всі передумови переходу від концепції «адаптації» до концепції «універсальності», створюючи навчальні матеріали, що є зрозумілими, привабливими та мотивуючими для кожної дитини, незалежно від її освітніх можливостей.

Список використаних джерел:

1. Алєксєєва С. Дидактичні ідеї підручникотворення в умовах інформатизації освіти. *Проблеми сучасного підручника*, 2021. №27. С. 6–14. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-6-14

2. Пригодій М., Кільдеров Д. Соціально-психологічні аспекти створення електронного підручника. *Проблеми сучасного підручника.* Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2021. Вип. 27. С. 98–103.

3. Топузов О. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення. Український педагогічний журнал, 2015. №3. С. 36–47.

4. CAST. Universal Design for Learning Guidelines, version 2.2. Wakefield, MA : CAST, 2018. Режим доступу: https://udlguidelines.cast.org.

5. Meyer A., Rose D. H., Gordon D. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA : CAST Professional Publishing, 2014. Режим доступу: https://www.cast.org/books-media/universal-design-for-learning-meyer-rose-gordon

6. Mäkilä M. Finnish Textbook Design: Clarity, Simplicity, Modernity. Helsinki : Otava Publishing Company Ltd., 2023. Режим доступу: https://otava.fi/en/

7. Pyykkö R. Design for Learning: The Finnish Approach to Educational Materials. Helsinki : Finnish National Agency for Education, 2020. Режим доступу: https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications

М. М. Бакалюк, м. Ірпінь
bakaliuk@ukr.net
І. І. Чаговець, м. Київ
team@terra-integrity.info

ВІД БАР'ЄРІВ ДО НАВЧАННЯ : ЯК ВЕТЕРАНСЬКИЙ ДОСВІД СТАЄ МОДЕЛЛЮ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Підтримка, прийняття, доступність і діалог є ключовими чинниками процесу відновлення ветеранів, що водночас відображають основні принципи інклюзивної освіти. Згідно з Глобальним звітом ЮНЕСКО з освіти *GEM Report 2020 «Inclusion and Education: All Means All»*, інклюзія розпочинається з усунення бар'єрів у

середовищі, культурі та міжособистісній взаємодії [1, с. 15-16]. Ветеранський досвід переконливо свідчить, що прийняття та соціальна підтримка сприяють відновленню мотивації, формуванню довіри й активному залученню до спільноти.

Громадська організація «Терра інтегріті» працює на перетині тем безбар'єрності, освіти та ветеранської інтеграції. У межах проєкту *VYMIR* серед іншого досліджується, як ветеранський досвід може стати ресурсом навчання для педагогів і студентів. Спільно з громадами проводяться тренінги з культури прийняття, етичної комунікації та створення безпечного освітнього середовища. Програми поєднують реальні історії ветеранів з інструментами універсального дизайну навчання (*UDL*) та травмоінформованим підходом.

Принципи універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning, UDL Guidelines 3.0, CAST, 2024) передбачають різноманітні способи залучення та опанування начального матеріалу: використання візуальних й аудіоформатів, забезпечення чіткої навігації в онлайн-курсах, надання гнучких форм демонстрації результатів навчання. Такий підхід сприяє зменшенню бар'єрів не лише для студентів з особливими освітніми потребами, а й для ветеранів, батьків, а також осіб із тимчасовими фізичними чи психологічними труднощами.

Відчуття приналежності в освітньому просторі має безпосередній вплив на рівень мотивації та академічну успішність студентів (Gopalan et al., 2019; MIT Teaching + Learning Lab, 2023) [6; 7]. У межах тренінгів проєкту VYMIR спостерігається, що навіть незначні зміни – зокрема впровадження нових правил комунікації у викладацьких колективах – сприяють зниженню рівня напруги та підвищенню довіри в групі. Коли учасники освітнього процесу відчувають прийняття, зростає їхня залученість і готовність до навчання.

Травмоінформована педагогіка (Barnard College, 2023) спирається на принципи безпеки, довіри, співпраці та врахування індивідуального досвіду. В українських закладах вищої освіти це реалізується через «контракти курсу» та довідники для викладачів із порадою «спершу спитай», що допомагають коректно комунікувати зі студентами з бойовим досвідом.

Ветеран в освітньому просторі – це активний носій досвіду стійкості та взаємодопомоги. У проєкті VYMIR ветерани як спікери та фасилітатори демонструють командність і відповідальність. Модель peer-mentoring (Klaw, 2021) підвищує адаптацію та мотивацію студентів-ветеранів, а український досвід показує її позитивний вплив і на цивільних учасників освітнього процесу[8, с. 78-79].

Метааналізи Zalta (2020) та Sorjonen (2023) показують, що соціальна підтримка знижує прояви ПТСР і сприяє адаптації [4; 5]. Ці результати узгоджуються з нашим досвідом: навчання, побудоване на підтримці та діалозі, допомагає не лише ветеранам, а й педагогам, які також можуть перебувати у стані втоми чи напруження. Підтримка стає інструментом відновлення та професійної стійкості.

Для закладів освіти важливо впроваджувати практичні кроки:

використовувати UDL-чек-листи при розробці курсів; створювати простори взаємопідтримки; запроваджувати peer-менторство за участю ветеранів; проводити короткі тренінги з безпечної комунікації та реагування на емоційні стани студентів.

Ветеранський досвід є живою моделлю безбар'єрності: через прийняття, підтримку та діалог він формує культуру навчання, де важливим є не лише результат, а й шлях до нього. Безбар'єрне середовище та травмоінформована взаємодія підвищують якість освіти для всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all. Paris: UNESCO, 2020. 440 p.

2. CAST. Universal Design for Learning (UDL) Guidelines Version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2024.

3. Barnard College. Trauma-Informed Pedagogy in Higher Education. New York, 2023.

4. Zalta A. K. et al. Examining moderators of the relationship between social support and self-reported PTSD symptoms: A meta-analysis." *Psychological Bulletin*. 2021. Vol.147(1), P. 33–54. DOI: 10.1037/bul0000316.

5. Sorjonen K. et al. A re-meta-analysis of longitudinal studies of social support and post-traumatic stress symptoms. *Scientific Reports*. 2023. DOI: 10.1038/s41598-023-45176-4.

6. MIT Teaching + Learning Lab. Students' Sense of Belonging Matters. Cambridge, MA, 2023.

7. Gopalan M., Linnenbrink-Garcia L. College Students' Sense of Belonging: A National Perspective. *Educational Research Review.* 2019. Vol. 49(2), P. 134-147. DOI: 10.3102/0013189X19897622.

8. Klaw E. Best Practices in Serving College Student Veterans: A Scoping Review. *Journal of Veterans Studies.* 2021. Vol. 7(1), P. 76-86. DOI: 10.3138/jmvfh-2020-0024

І. В. Білецька, м. Київ
О. О. Самороковська, м. Київ
irc_1golosievo@ukr.net

РОЛЬ ТА ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ У СИСТЕМІ КВАЛІФІКОВАНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна система освіти базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх учасників [1]. Актуальні суспільні реалії детермінують уніфікацію

методологічних підходів до реалізації державної політики у сфері освіти, вимагаючи належної організації освітнього процесу. Це, у свою чергу, передбачає створення умов для підвищення якості освіти та результативності навчання, зокрема для осіб з особливими освітніми потребами [3]. З огляду на зазначене, пріоритетності набуває питання удосконалення та підтримки високого рівня організації якісного, системного та кваліфікованого супроводу осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти.

Система надання відповідних послуг та належної підтримки вибудовується на чіткому розумінні сукупності умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [1]. Теоретичним підґрунтям для формування цієї системи виступає загальне розумінні особливостей розвитку когнітивних функцій, психоемоційних процесів, особливостей сенсорного і моторного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, яке детально розкрито в роботах С. Єфімової, А. Колупаєвої, Г. Лопатіної, С. Миронової, Ю. Найда, Ю. Рібцун, О. Чеботарьової та ін. [4; 5; 6; 7; 9]. Наукова та практична діяльність зазначених фахівців зробила вагомий внесок у розвиток теорії та практики інклюзивної й спеціальної освіти.

Концепція системного кваліфікованого супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти тісно пов'язана з професійною діяльністю інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Це зумовлено тим, що головним напрямом функціонування центрів є *забезпечення реалізації права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, а також освіти у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та інших навчальних закладах*. Окреслена мета досягається шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу [2].

Інклюзивно-ресурсний центр виступає першою та вкрай важливою ланкою у тривалому шляху розбудови індивідуальної освітньої траєкторії осіб з особливими освітніми потребами та механізмів її реалізації в закладах освіти. Комплексна підтримка та системний супровід здобувачів освіти імплементується через безпосередню реалізацію фахівцями центру їх провідних функціональних обов'язків.

1. *Експертно-діагностична діяльність.* Проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку (у тому числі повторної), за результатами якої визначається наявність чи відсутність особливих освітніх потреб, категорії (типу) труднощів, ступінь їх прояву та необхідний рівень підтримки в освітньому закладі [2]. Комплексний підхід до оцінки розвитку реалізується шляхом вивчення різних напрямів: фізичного розвитку, мовленнєвого розвитку, когнітивної й емоційно-вольової сфер та освітньої діяльності.

2. *Здійснення підтримки та супроводу.* Реалізується шляхом надання фахівцями центру психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг. Ці послуги спрямовані на подолання освітніх труднощів, соціалізацію, розвиток

самостійності дітей раннього та дошкільного віку, які не відвідують заклади дошкільної освіти та дітей, які здобувають освіту у формі педагогічного патронажу [2]. Така підтримка дозволяє забезпечити доступ до освітніх та корекційних послуг дітям з особливими освітніми потребами на етапі переходу та сприяє наступності між підтримкою ІРЦ та закладом освіти.

3. *Консультативно-методична діяльність.* Надання методичної та консультативної допомоги закладам освіти щодо питань організації освітнього процесу впродовж усього періоду перебування дитини в закладі освіти – механізм отримання та умови забезпечення підтримки, а саме: розроблення та виконання індивідуальної програми розвитку; адаптація змісту освітньої програми (за потреби модифікація); використання в освітньому процесі відповідних матеріалів, засобів, методів, форм роботи; психологічний супровід психічного, розумового, соціального та фізичного розвитку дитини тощо. Така функція реалізується шляхом постійної співпраці та активної залученості фахівців ІРЦ до діяльності команд психолого-педагогічного супроводу закладів освіти. А також надання консультативної, психологічної допомоги батькам, іншим законним представникам осіб з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких осіб та підвищення обізнаності щодо організації їх навчання і виховання [2].

4. *Просвітницька діяльність.* Організація постійної інформаційно-просвітницької діяльності шляхом проведення конференцій, семінарів, засідань за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з питань надання якісних послуг та кваліфікованої підтримки осіб з особливими освітніми потребами на всіх рівнях – від системи постійного навчання фахівців ІРЦ до системи підвищення кваліфікації педагогів закладів освіти [8]. Корисним в цьому аспекті є залучення до просвітницької діяльності спеціалістів з різних сфер: освітньої, медичної та соціальної.

Таким чином, доступність якісної освіти виступає ключовою складовою та передумовою реалізації прав і забезпечення рівних можливостей у житті кожної дитини з особливими освітніми потребами [8]. Ця реалізація є неможливою без системного кваліфікованого супроводу, який набуває пріоритетного значення для освітнього процесу. Функціонально такий супровід розпочинається з визначення особливих освітніх потреб в ІРЦ і реалізується шляхом системного процесу налагодженої взаємодії усіх учасників освітнього процесу за кваліфікованої підтримки фахівцями ІРЦ.

Список використаних джерел:

1. Про освіту : ЗАКОН УКРАЇНИ від 05.09.2025, № 2145-VIII : станом на 31.10.2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

2. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 : станом на 28.08.2025. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF

3. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році : лист Міністерства освіти і науки України від 26.08.2025 № 1/17666-25. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-26082025-117666-25-rekomendaciyi.pdf

4. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; за заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

6. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

7. Колупаєва А. А., Єфімова С. М. Вступ до інклюзивної освіти. Київ : Самміт-Книга, 2010. 17 с.

8. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.

9. Рібцун Ю. В. Логопсиходіагностика дітей з особливими мовленнєвими потребами як передумова створення освітнього середовища. *Preschool and primary education in European integration and national dimensions* : Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2023. P. 94–115.

А. К. Бровченко, м. Харків
brovch.anastasiia@hgpakh.ukr.education

ЕМОЦІЙНА ЕКОЛОГІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ ТА ЇЇ РОЛЬ У ПІДТРИМЦІ ДІТЕЙ ІЗ КОМУНІКАТИВНИМИ ТРУДНОЩАМИ

Інклюзивне навчання сьогодні вже не обмежується фізичною доступністю чи адаптованими програмами. Не менш важливим є емоційне середовище, у якому діти розвивають навички спілкування та відчувають безпеку.

Значну частину групи дітей із порушеннями комунікації становлять діти з порушеннями мовлення, адже труднощі у вербальному вираженні часто супроводжуються обмеженнями у соціальній взаємодії та емоційному самовираженні. За порушеннями мовлення стоїть глибша проблема – складнощі у налагоджуванні контакту, вираженні почуттів, проблема бути почутою у світі, який спілкується здебільшого словами. Для дітей із порушеннями мовлення це критично: їхня здатність до комунікації та соціальної взаємодії значною мірою залежить від атмосфери підтримки й взаєморозуміння в класі.

Саме у такому контексті можна говорити про емоційну екологію класу – систему взаємодій та емоційного клімату, яка підтримує розвиток комунікативної безпеки та соціальної адаптації дітей.

Концепт емоційної екології класу описує систему емоційних взаємодій та клімату, що формується між дітьми, педагогами та однолітками. Він включає:

- рівень емоційної підтримки та розуміння;
- ступінь безпечності комунікаційного середовища;
- наявність стратегій, що сприяють адаптації та соціалізації дітей із порушеннями мовлення та вторинно – із комунікативними труднощами.

Дослідження свідчать, що позитивний емоційний клімат сприяє розвитку комунікативної компетентності, зменшенню тривожності та підвищенню соціальної активності дітей з особливими освітніми потребами [1; 5].

Формування такого екологічного простору в інклюзивному класі вимагає системного підходу, що поєднує педагогічні стратегії, психологічну підтримку та організаційні умови, які стимулюють позитивну взаємодію між дітьми. Емоційна екологія інклюзивного класу формується через повсякденні соціальні контакти, у яких дитина з порушеннями мовлення або комунікативними труднощами шукає розуміння, прийняття й можливість бути почутою.

Як підкреслює В. Хренова [2], рівень емоційного комфорту безпосередньо впливає на соціальну інтеграцію таких дітей: позитивне ставлення однолітків, емпатія вчителя й системна підтримка психолога знижують бар’єри у спілкуванні та сприяють упевненості у вираженні думок. В. Погребняк [1] доводить, що діти з мовленнєвими порушеннями в інклюзивних групах демонструють вищі показники емоційної саморегуляції та соціального розуміння саме тоді, коли педагогічна взаємодія будується на принципах емоційної підтримки.

Зарубіжні дослідження розширюють це бачення. N. Botting, J. Addey і Z. Simkin [3] зазначають, що розвиток соціально-емоційних навичок у дітей із мовленнєвими розладами значною мірою залежить від стабільного, передбачуваного середовища, де емоційна безпека розглядається як передумова комунікації. C. Hughes і R. Ensor [5] доводять, що саме емоційний клімат класу виступає предиктором розвитку довіри, саморегуляції та здатності до співпраці. Нарешті, J. Ganz та співавт. [4] підкреслюють значення партнерських взаємин між дітьми – адже спільні дії та гра стимулюють соціальну активність і знижують ризик емоційної ізоляції.

У сукупності ці результати дозволяють розглядати емоційну екологію інклюзивного класу як середовище розвитку комунікативної безпеки, де емоційна підтримка виступає не доповненням до навчального процесу, а його необхідною умовою.

Отже, емоційна екологія інклюзивного класу – це не метафора, а педагогічна реальність, що визначає якість взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Її створення потребує не лише фахової компетентності, а й емоційної чутливості педагога, його готовності підтримати дитину в момент вразливості. Формування сприятливого емоційного клімату сприяє розвитку соціально-комунікативних умінь, підвищує рівень психологічної безпеки та довіри у групі.

Дослідження українських і зарубіжних учених узгоджено вказують: дитина, яка почувається прийнятою, швидше розвиває мовлення, мислення й емоційний інтелект. Таким чином, емоційна екологія стає ключем до справжньої інклюзії, коли освітній простір перетворюється з формального середовища на живий простір людяності.

Список використаних джерел:

1. Погребняк В. Стан емоційного розвитку дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2024. № 2 (23). С. 88-102.

2. Хренова В. В., Кас'яненко О. М., Стоколос-Ворончук О. О. Вплив інклюзивного навчання на соціально-емоційний розвиток дітей з порушенням мовлення та їх інтеграцію в суспільство. *Педагогічна Академія: наукові записки.* Львів, 2024. №2. Режим доступу: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/14.

3. Botting N., Addey J., & Simkin Z. Improving social-emotional functioning in adolescents with developmental language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders.* 2022. № 57 (3). С. 641–656. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12712

4. Ganz J. B., Boles M., Goodwyn F. Supporting peer interactions for students with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication.* 2022. № 38 (2). С. 101–112. https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2038871

5. Hughes C., Ensor R. The impact of classroom climate on emotional development in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 2025. №66(5). С. 543–556.

О. В. Гаєвська, м. Київ
olenasan@gmail.com

ЦИФРОВА ЕКОСИСТЕМА ЯК ПРОСТІР ДЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФОРМУВАННЯ ПАМ'ЯТІ УЧНІВ ІЗ РАС

Інклюзивна освіта передбачає створення такого навчального середовища, у якому кожен учень, незалежно від особливостей розвитку, може реалізувати свій потенціал. Для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) одним із головних викликів є формування пам'яті, яка безпосередньо пов'язана з мовленням, соціальною взаємодією та навчальною мотивацією.

Проєктування цифрової екосистеми для інклюзивної освіти може забезпечити особливі сприятливі умови для адаптації навчального контенту та створення індивідуальних траєкторій розвитку дитини з різними проблемами. Її інструменти, такі як віртуальна та доповнена реальність, гейміфікація,

різноманітні інтерактивні карти пам'яті, штучний інтелект та ін. можуть стати потужними засобами підтримки у формуванні пам'яті учнів із РАС.

Поняття цифрова екосистема охоплює сукупність взаємопов'язаних освітніх сервісів, платформ і цифрових інструментів, які функціонують у єдиному комунікаційному середовищі (OECD, 2023) [1]. У контексті інклюзивної освіти така екосистема має забезпечувати: доступність навчального контенту через мультимодальні формати, зокрема й такі як текст, звук, рисунки, кольори, відео, VR/AR та ін.; індивідуалізацію навчання відповідно до потреб учня; зворотний зв'язок і підтримку (якнайперше) дітей, батьків, зокрема, вчителями, асистентами/тьюторами та іншими фахівцями, які переймаються та досліджують проблему формування пам'яті у дітей з РАС; підтримку батьків для вирішення особистої проблематики із формуванням пам'яті у дітей та ін**.**

Цифрове освітнє середовище, яке може стати простором для реалізації принципів Універсального дизайна навчання (Universal Design for Learning, UDL), який передбачає різні шляхи подання інформації та надання знань дитині, тих знань, які адаптованих до її когнітивних можливостей [2].

Слід враховувати особливості формування пам'яті у дітей з РАС та, згідно з цим, підбирати набір цифрових інструментів, які зможуть забезпечити сприятливі умови для навчання дитини.

Наукові дослідження доводять про те, що у дітей з РАС спостерігається нерівномірний розвиток пам'яті, а саме мова йде про те, що [3; 4]:

- механічна пам'ять часто розвинена краще, ніж семантична;
- труднощі виникають у відтворенні послідовностей дій і емоційно забарвленої інформації;
- пам'ять краще працює при візуальній підтримці та у структурованому контексті.

З огляду на вище зазначене формування пам'яті у дітей із РАС потребує системного поєднання когнітивних стратегій і підбору інструментів, які стимулюватимуть різні канали сприйняття ними інформації та її запам'ятовування.

Так, цифрова екосистема має на меті створення багатоканальних навчальних стимулів, що підсилюватимуть процес запам'ятовування у дітей з РАС. При цьому, ефективними є такі інструменти як, до прикладу:

- VR і AR, які надають можливість «занурити» учнів у навчальні ситуації, які активізують просторову, зорову й емоційну пам'ять (наприклад, VR-уроки «Що я бачу вдома», «Моя школа», «Прогулянка парком» можуть сприяти формуванню асоціативних зв'язків між предметами, діями й емоціями);
- Інтерактивні карти пам'яті (відомі як «Mind Maps», інтелектуальні карти) надають можливість поєднання фотографій, інших символів і двомовних підписів, що активізує як зорову, так і інші види пам'яті, наприклад: карти, створені за допомогою Canva або аналогічними системами, можуть посприяти структуруванню інформації та формуванню причинно-наслідкових зв'язків;

- Інтерактивні вправи, які забезпечують цифрові стимуляції (наприклад, LearningApps, Wordwall, Genially та ін.), дозволяють повторювати навчальні дії у формі гри, і це підтримує довготривалу пам'ять через, зокрема, пере-повторення й позитивне підкріплення;
- Системи на базі штучного інтелекту та адаптивні платформи (наприклад, ChatGPT, Curipod, Diffit та ін.) здатні «підлаштовувати» контент під рівень розвитку дитини, фіксувати її успіхи, створювати персоналізовані завдання для тренування пам'яті.

Отже, цифрова екосистема стає не просто цифровим освітнім середовищем, а й простором когнітивного, поведінкового й соціального розвитку дитини з особливими освітніми потребами, оскільки забезпечує: індивідуалізацію навчання; активацію пам'яті через багатоканальну взаємодію; залучення емоцій і мотивації через візуально-комунікативні технології.

Інтеграція цифрових інструментів у навчання дітей з РАС вимагає підготовки батьків, вчителів та інших фахівців, які здатні проєктувати інклюзивні цифрові середовища, поєднуючи таким чином теоретичні філологічні науки, педагогіку, психологію й сучасні цифрові технології.

Список використаних джерел:

1. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en
2. CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2* [Електронний ресурс]. – Wakefield, MA: CAST, 2018. – Режим доступу: https://udlguidelines.cast.org/
3. Jill Boucher, Andrew Mayes & Sally Bigham. Memory in Autistic Spectrum Disorder. *Psychological Bulletin*, 138(3), 458-496 (2012). DOI:10.1037/a0026869
4. Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація: монографія. Вінниця: ТВОРИ, 2023. 240 с. DOI: https://doi.org/10.58521/978-617-552-348-3-2023-236

Р. В. Горбіль, м Львів
Radyslava.Horbil@lnu.edu.ua

ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ДИЗАЙНУ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ

Ефективність інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення, залежить не лише від факту надання додаткових послуг, але й від їхнього «дизайну» – продуманої системи організації. Логопедична підтримка традиційно розглядається як окремий напрям усієї корекційної роботи. Але, такий підхід не забезпечує повної генералізації, або

здатності використовувати вивчену навичку в різних місцях, з різними людьми та в різних ситуаціях, а не лише там, де її тренували. Досвід показує, що без тісної, спланованої взаємодії логопеда з іншими учасниками команди супроводу, а перш за все з вчителем та асистентом вчителя – досягнуті результати корекційної роботи залишаються неінтегрованими в академічну діяльність учня, що зводить нанівець якість логопедичної підтримки [1, с. 45].

Сучасні дослідження таких науковців, як А. Колупаєва, О. Таранченко, М. Шеремет в галузі спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти акцентують увагу на доцільності переходу від мультидисциплінарної моделі (де фахівці працюють паралельно) до трансдисциплінарної (де відбувається взаємне проникнення компетенцій та спільна робота над цілями) [3, с. 78]. Ю. Рібцун зазначає, що якісний дизайн логопедичних послуг в умовах інклюзивної освіти обов'язково передбачає консультативну та просвітницьку роботу з педагогами які безпосередньо працюють з дитиною з ООП [2, с. 50]. Однак, конкретні механізми та моделі такої взаємодії в українських освітніх реаліях залишаються недостатньо розробленими.

Саме трансдисциплінарна взаємодія є ключовим компонентом дизайну, оскільки вона перетворює ізольовані послуги на єдиний процес супроводу дитини. Від фахівців очікується не просто ділитися звітами про досягнення чи недосягнення поставлених цілей, а й спільно планувати завдання індивідуальної програми розвитку та ділитися компетенціями. Ця синергія, коли вчитель розуміє логопедичні завдання, а логопед – освітні, і є основою якісної підтримки дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання. Такий цілісний дизайн базується на таких основних партнерських ролях членів команди:

Перш за все логопед постає не лише виконавцем, але й консультантом команди. Так би мовити логопед виступає «перекладачем» діагностичного висновку для вчителя, пояснюючи, як саме те чи інше мовленнєве порушення впливає на здатність дитини опановувати читання, письмо чи розуміти умови математичних задач. Логопед не лише проводить корекційні заняття, але й активно навчає асистента вчителя конкретних прийомів підтримки, наприклад елементів альтернативної комунікації використовуючи допоміжні невербальні засоби.

Також змінюється роль асистента вчителя, який виступає «сполучною ланкою» між фахівцем і класом та ключовою особою, що забезпечує генералізацію навичок. Саме асистент, перебуваючи з дитиною в класі та на перерві, забезпечує безперервність підтримки та перенесення навичок в повсякденне життя. Працюючи «за дорученням» логопеда, він закріплює правильну вимову, слідкує за використанням граматичних конструкцій у реальній ситуації спілкування, допомагає застосувати все вивчене на логопедичних заняттях [3, с. 112]. Водночас асистент надає логопеду безцінний зворотний зв'язок про те, як дитина використовує мовлення в середовищі однокласників.

Роль вчителя зводиться до модератора освітнього середовища, отримавши консультації від логопеда, вчитель адаптує навчальні матеріали, модифікує способи опитування та створює в класі комунікативно-дружню атмосферу. Також вчитель взаємодіє з батьками дитини та може рекомендувати батькам як продовжувати цілісність корекційного процесу за межами навчального закладу.

Такий дизайн взаємодії, закладений в індивідуальну програму розвитку (ІПР), вимагає чіткого планування: регулярні короткі зустрічі команди супроводу, ведення спільного щоденника спостережень, спільна розробка цілей [1; 2].

Отже, трансдисциплінарна взаємодія не є «додатковою» активністю, а виступає центральним компонентом дизайну логопедичної підтримки. Вона дозволяє перейти від формального «надання годин» до реального, інтегрованого в освітній процес супроводу дитини. Таке партнерство забезпечує генералізацію вивчених навичок дитини з особливими освітніми потребами та є головною передумовою підвищення якості її освіти.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів: навч.-метод. посіб. Серія «Інклюзивна освіта». Київ, 2023. 232 с.

2. Рібцун Ю. В. Логопед // Енциклопедія освіти: довідково-аналітичне вид. Нац.акад. пед. наук України. К. : Юрінком Інтер, 2021. 516 с.

3. Лісова Л. І., Опалюк О. М., Глоба О. П. До питання про роботу логопеда в умовах інклюзивного навчального простору. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць: Вип. 18. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021. С. 97-111.

Е. А. Данілавічютє, м. Київ
e.danilavichiutie@kubg.edu.ua

РОЛЬ КУЛЬТУРИ ІНКЛЮЗІЇ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У працях сучасного філософа Ч. Тейлора представлено характеристику нової культури як «культури автентичності», в якій «буття самими собою» стає ключовим аспектом [3, с. 11-42]. Результати аналізу досліджень, що присвячені вивченню професійної діяльності та формуванню особистості спеціаліста, свідчать про особливу важливість поняття автентичності. В умовах сучасної «постіндустріальної» та «інформаційної» ери в управлінні діяльністю продовжує домінувати уявлення про професію як цивілізаційний феномен. Такий підхід передбачає чітко визначені дії та операції, що вимагають суворого дотримання, зобов'язуючи фахівця діяти в межах встановленого регламенту знань, вмінь і навичок. Професійна діяльність реалізується переважно на основі спільного

алгоритму праці, де кожен фахівець виступає лише як окрема ланка в єдиному виробничому процесі. Такий підхід призводить до несамостійності, а репродуктивність і парціальність залишаються основними рисами як загальної, так і професійної підготовки. Натомість динаміка, ініціативність, креативність, безперервний саморозвиток і самовдосконалення сприймаються як епіфеномени, що становлять складову частину для виконання сервісних функцій, які підтримують основну цілеспрямовану діяльність. Подібне сприйняття викликає дисонанс як у масовій, так і в індивідуальній свідомості через невідповідність сучасним глобальним соціально-економічним реаліям, що акцентують увагу на самоздійсненні особистості та втіленні спільних ціннісно-смислових намірів співіснування людини з іншими – культурнотворчій активності.

Особливої актуальності питання автентичності набуває у контексті підготовки фахівців для роботи в умовах інклюзивного навчання. На думку зарубіжних дослідників, педагог закладу освіти, де відбувається впровадження інклюзивного навчання, – це автентична модель інклюзії [4, с. 132], а відтак він має бути носієм всіх необхідних якостей, що сприяють безперешкодному впровадженню ідей інклюзії у практику діяльності закладу освіти. Основним аспектом є володіння технологіями реалізації інклюзії, які охоплюють організаційно-педагогічні умови та психолого-педагогічний супровід, що забезпечує практичну складову цього процесу, і які поки представлено в окремих методиках та прийомах, викладених у працях вітчизняних дослідників (Л. Будяк, Е. Данілавічютє, Т. Дегтяренко, В. Кобильченко, Л. Коваль, Н. Компанець, З. Ленів, С. Литовченко, І. Луценко, І. Малишевська, Ю. Найда, І. Родименко, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Федоренко та ін.). Проте вже зроблено перші кроки в напрямі узагальнення вітчизняного досвіду та теоретичного обґрунтування технологізації в інклюзивній освіті, що відображено в дослідженнях О. Таранченко, де згруповано її основні вектори, які доцільно розглядати як алгоритм професійної підготовки майбутніх фахівців означеного спрямування [2, с. 167-172].

Водночас важливою складовою становлення професіонала як цілісної моделі інклюзії є його особистісний і реляційний розвиток. Ігнорування аспекту самоздійснення особистості, а також втілення спільних ціннісно-смислових намірів співіснування свідчить про домінування репродуктивного і парціального підходів у професійній підготовці, що своєю чергою призводить до браку культурнотворчої активності. Необхідність дотримання принципів культури інклюзії в освітньому закладі викликає особливі вимоги до рівня сформованості культурнотворчої активності як індикатора готовності фахівця бути засновником і гарантом збереження цієї культури. Таким чином, роль діалогічно-культурологічного підходу в підготовці фахівців стає визначальною: діалог передбачає рівноправність і дає змогу гармонійно підтримувати комунікацію, уможливлюючи осягнення мозаїчності сучасної культури і спричинюючи опанування не суто знань, але знань, які водночас супроводжуються власними

думками здобувачів освіти. Зміст такої підготовки фахівців дедалі більше потрапляє до фокусу уваги науковців і нині пілотні дослідження спрямовані на вивчення пізнавального (здатності індивідуально осмислювати засвоєні знання, набуті уміння і навички для втілення ідей інклюзії), етичного (здатності вчиняти відповідно до законів добра і справедливості) та естетичного (здатності діяти за законами духовної краси інклюзивних цінностей) компонентів технології впровадження інклюзії у загальноосвітній простір, попереду – їхня практична імплементація [1, с. 47].

Список використаних джерел:

1. Данілавічютє Е., Нагорна О. В. Формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів: монографія. Дніпро : Середняк Т. К., 2023. 224 с.

2. Таранченко О. М. Соціокультурні перетворення як важливий технологічний кластер втілення інклюзивної парадигми в освітній системі України. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами:* зб. наук. пр. ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2024. С. 167-172.

3. Taylor, Charles. The Ethics of Authenticity. *Harvard University Press*, 1991. 152 p.

4. The Inclusive School: Sustaining Equity and Standards by Judy W.Kugelmass. New York: Teachers College Press, 2004. 147 p.

К. Зубріліна, м. Кам’янське
zubrilina.ksenia.ua@gmail.com

ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА КАМ’ЯНСЬКОЇ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ №2

Населення міста Камянське складає приблизно 226 тисяч мешканців. Порівняно з такими великими містами як Дніпро, Київ, Харків, Львів – це маленьке місто, але Кам’янське знаходиться на досить високому рівні розвитку освіти та культури.

За останні п’ять років кількість учнів з особливими освітніми потребами збільшилася більш ніж удвічі. З кожним роком ця цифра стрімко зростає. Ці показними вимагають від мистецьких шкіл максимальної адаптованості під вимоги сьогодення. Мистецька школа повинна стати безбар’єрним освітнім середовищем для всіх учасників освітнього процесу.

В місті Кам’янське загалом функціонує 6 мистецьких шкіл та одна художня школа, але по факту практичної роботи, саме Кам’янська школа мистецтв №2 активно приймає на навчання дітей з особливими освітніми потребами, а педагогічний колектив закладу повністю готовий до викликів сьогодення.

Запровадження інклюзивної політики вимагає системних змін у суспільстві, включаючи активну адміністративну роботу керівників мистецьких шкіл з формування загальної думки стосовно переваг залученості особливих учнів до навчання мистецтву та розкриття їх талантів у різних мистецьких напрямках.

В 2020 році Кам'янська школа мистецтв №2 пройшла відбірковий тур та стала учасником Всеукраїнського пілотного проєкту з реалізації Концепції інклюзивної мистецької освіти «Мистецька освіта без обмежень», організатором якого було Міністерство культури та інформаційної політики України у співпраці з Всеукраїнським громадським об'єднанням «Національна асамблея людей з інвалідністю України».

Адміністрацією закладу був ретельно підготовлений пакет документів з мотиваційним листом, листом підтримки від засновників та листом підтримки від батьків особливих учнів. Кам'янська школа мистецтв №2 успішно пройшла відбірковий тур серед інших мистецьких шкіл. Загалом, з усієї України, для участі у Пілотному проєкті, були відібрані 17 мистецьких шкіл, і саме Кам'янська школа мистецтв №2 стала єдиним навчальним закладом з Дніпропетровської області. Метою пілотного проєкту було підвищення рівня доступності мистецької освіти через впровадження інклюзивного навчання в мистецьких школах, допомога у створенні освітнього простору, дружнього для усіх, а також виявлення конкретних перешкод для інклюзивного навчання мистецтву та напрацювання рекомендацій для усунення таких перешкод.

З липня 2020 року по червень 2021 року мистецькі школи, які стали учасниками Пілотного проєкту опанували організацію інклюзивного мистецького навчання, підвищили свій рівень знань та практичних навичок та навіть стали експертами з фізичної доступності приміщень, провівши під керівництвом професіоналів аудит доступності у своїх мистецьких школах. Проаналізувавши всі показники аудиту доступності, Кам'янська школа мистецтв №2 почала працювати над розробленням Універсального дизайну в навчальному закладі.

Впровадження універсального дизайну розпочалося з кольорового маркування холів другого поверху. В зв'язку з тим, що у закладі достатньо велика кількість навчальних аудиторій, учням складно орієнтуватися в розташуванні кабінетів. Тому холи другого поверху мають різні кольори – салатовий хол, який має не тільки яскравий колір, але й свою відмінність – це дерево досягнень, на якому розміщуються фото самих активних учнів мистецької школи за підсумками навчального року, фіолетовий хол та помаранчевий хол. Кольорове маркування значно полегшує орієнтування в приміщенні навчального закладу учнів з ООП. Використання кольорового маркування дуже дієве для створення комфортного освітнього середовища як для учнів, так і для батьків, а також відвідувачів закладу.

Також елементом універсального дизайну Кам'янської школи мистецтв №2 є Фонтан творчості- це арт-об'єкт на подвір'ї школи, який був урочисто відкритий у жовтні 2024 року та присвячений Дню художника. Фонтан був спроєктований з

будівлею навчального закладу, він діючий, тобто це не вимагало від адміністрації проведення спеціального будівництва чи кваліфікованих ремонтних робіт. Але дуже хотілося внести родзинку в образ фонтану і зробити його візитівкою навчального закладу. Цей фонтан власноруч розписали 23 учні відділення образотворчого мистецтва під керівництвом викладача Галини Василевської. На цьому фонтані відображені всі мистецькі напрямки, які можна опанувати в Кам'янській школі мистецтв №2 – музичне відділення, хореографічне відділення та відділення образотворчого мистецтва. Тобто завдяки універсальному дизайну дитина та батьки, які вперше потрапляють на подвір'я навчального закладу мають уявлення про всі напрямки навчання у мистецькій школі. Також позитивним моментом при створенні цього арт-об'єкту стало те, що учні використали цей процес як пленерну практику, тому що ця творча робота відбувалася на свіжому повітрі, також викладач та учні отримали цікавий досвід роботи та практичні навички у роботі з фарбою по бетонній поверхні. Були використані спеціальні будівельні матеріали які застосовують для роботи з бетонною та цегляною поверхнями.

Одним з головних завдань мистецької школи є соціалізація та інтегрування особливих учнів в загальний освітній процес мистецької школи. Це питання дуже делікатне та вимагає від адміністрації закладу проведення додаткової комунікативної роботи з усіма учасниками освітнього процесу. В Кам'янській школі мистецтв №2 були невдоволені батьки, які виступали проти навчання учнів з ООП з нейротиповими дітьми, наприклад на уроках хору, це пов'язано з тим, що особливі учні могли робити нестандартні додаткові рухи на уроках, бігати по навчальній аудиторії, чи наприклад голосно вигукувати, переходити на крик.

Батьки наполягали, що це вносить дисонанс в навчальний процес та знижує якість надання освітніх послуг. До опрацювання цього питання були залучені всі учасники освітнього процесу. Політика інклюзії вимагає трансформації суспільної думки, та адаптації абсолютно всіх - батьків та учнів. Всі учасники освітнього процесу повинні навчитися приймати особливих учнів в своє життя та начальний процес мистецької школи.

Робота з особливими учнями вимагає від викладачів додаткових психологічних налаштувань та можливості отримання необхідних рекомендацій від спеціалістів. В мистецьких школах виникає нагальна потреба у введенні в штатний розпис посади практичного психолога, який би здійснював функцію асистента викладача. В загальноосвітніх школах – ця посада офіційно введена, але в мистецьких школах це непердбачається. Адміністрація Кам'янської школи мистецтв №2 написали клопотання засновнику і отримали додаткову ставку психолога до свого штатного розпису. Наразі в навчальному закладі працює практичний психолог, який присутній на всіх уроках учнів з ООП, та здійснює психологічну підтримку викладачів, психологічну адаптацію особливих учнів, надає рекомендації для створення комфортного мікроклімату в колективі, працює з усіма учасниками освітнього процесу, проводить різні психологічні тренінги в

укритті закладу під час повітряних тривог. Ставка психолога необхідна зараз в кожну мистецьку школу, особливо якщо педагогічний колектив працює з учнями з ООП.

Кам'янська школа мистецтв №2 працює з учнями з ООП вже п'ятий рік поспіль. В 2024 році в закладі відбувся перший випуск елементарного підрівня і троє особливих діточок урочисто отримали свідоцтво про закінчення елементарного підрівня початкової мистецької освіти. Це було дійсно свято для учнів, які опанували комплекс необхідних компетентностей, свято для батьків, які побачили позитивний розвиток своїх дітей та реалізацію їх талантів, та свято викладачів, які також раділи підсумкам своєї роботи. Дуже важливим є те, що всі три учні продовжили навчання на базовому підрівні. Діти мали право та вибір закінчити навчання, або спрямувати своє навчання в іншому виді мистецтва, але всі наші учні обрали продовження навчання на базовому підрівні, і це є великою перемогою роботи закладу.

Спільно з Управлінням культури Кам'янської міської ради Кам'янською школою мистецтв №2 був започаткований щорічний Регіональний багатожанровий фестиваль мистецтв «Повір у себе» саме для підтримки мешканців з функціональними обмеженнями, реалізації їх творчих задумів, активізації життєвої позиції та розширення кола спілкування.

Фестиваль проходить щорічно в дистанційному форматі за відеозаписами. Стартує влітку – 01 червня. У фейсбук існує сторінку, де розміщується актуальна інформація. Минулого року фестиваль об'єднав учасників від 6 до 60 років. Це не конкурс, в ньому не має призових місць, всі учасники без винятку отримують подарунки та дипломи.

В лютому 2025 року на базі Кам'янської школи мистецтв №2 спільно з Кам'янським фаховим музичним коледжем імені Мирослава Скорика відбувся Регіональний семінар-практикум «Сучасні аспекти соціально-культурного супроводу дитини з ООП під час надання освітніх послуг в мистецькій освіті». Викладачі закладу провели відкриті уроки та поділилися своїм педагогічним досвідом роботи при заняттях з особливими дітками.

Ще одним цікавим проєктом для створення комфортного освітнього середовища для учнів з ООП є започаткована у Кам'янській школі мистецтв №2 Мистецька акція , яка має назву «Світ один для всіх», присвячена Всесвітньому дню поширенню інформації про аутизм. Цей день відзначають у всьому світі 2 квітня. Інколи цю акцію називають Блакитна акція, тому що учасники одягаються в блакитно-синіх тонах , як символ підтримки «Дітей дощу», так називають дітей з аутизмом. В Кам'янській школі мистецтв №2 навчаються такі дітки, і саме цього дня вони виступають на концерті і демонструють свої таланти. Також в закладі розміщується методична література про проблеми аутизму, щоб кожен охочий міг ознайомитися з цією темою, вводиться інформація в сценарій концерту, долучається телебачення та місцева преса.

Адміністративна робота включає різні підходи для організації комфортного освітнього середовища в мистецькій школі для учнів з ООП та є дуже важливою, включає в себе багато аспектів та компонентів, і є запорукою розвитку молодого українського покоління.

Список використаних джерел:

1. Петраков Я., Кулініч М., Чмир О., Копил О., Остапенко П., Остапенко Д. Посібник Центр культурних послуг у територіальній громаді. Проєкт «Центри культурних послуг як інструмент згуртованості громади», МКІП України, Київ: 2022 . 296 с.
2. Грушина А. І. Особливості організації системи менеджменту сфери культури та мистецтв. *Вісник Київського національного університету культури і* мистецтв, серія: Менеджмент соціокультурної діяльності. 2018. №1. С. 53-63.
3. Панасюк В. Використання досвіду управління якості освіти : підручник для директора. 2007. №8. С. 42-51.
4. Успенська Л. Г. Управлінський проект «Імідж навчального закладу». 2016. № 1/3. С. 12–17.
5. Колос Т. Перспективи розвитку культурно-мистецької освіти в контексті реформування освітнього законодавства. *Аспекти історичного музикознавства*. 2016. № 8. С. 11-16.
5. Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. К. : Науковий Світ, 2010. 196 с.
6. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : ЦУЛ, 2017. 248 с.
7. Перхун Л. Впровадження інклюзивної освіти в українському освітньому просторі. Київ, 2018. 120с.

А. О. Коробова, м. Харків
korobova.nastya92@gmail.com
Н. М. Бабич, м. Київ
n.babych@kubg.edu.ua

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «НЕЙРОЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД» У СВІТЛІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ

Впродовж останніх років проблема вивчення порушень мовлення набула міждисциплінарного характеру, що привернуло увагу лікарів, логопедів, терапевтів мови і мовлення, психологів. Зростаюча кількість дітей із тяжкими порушеннями мовлення різного ґенезу зумовлює необхідність впровадження сучасних нейрофізіотерапевтичних і нейропсихологічних методів в логопедичну діяльність.

Наукове підґрунтя для цього надають дослідження, що вказують на первинність органічних причин у структурі мовленнєвих розладів. Зокрема, Н. Лопатинська зазначає, що органічність ґенезу мовленнєвих дисфункцій проявляється у диспраксіях із м'язевою та іннерваційною недостатністю, мовленнєвих дистаксіях і дисгнозіях [3]. Це зумовлює актуальність нейропідходу, який враховує не лише зовнішні прояви порушень, а й нейробіологічні механізми мовленнєвого дизонтогенезу.

Такий комплексний підхід, що поєднує знання про мозкові механізми з педагогічними практиками, лежить в основі нейропедагогіки. За визначенням О. Вознюк, вона базується на засадах педагогіки, психології, неврології, кібернетики, реалізуючи особистісно-орієнтований підхід в освіті. Її мета – творчо вирішувати педагогічні завдання з урахуванням мозкової організації психічних функцій дитини [1].

Українські науковці (С. Миронова, Н. Пахомова, В. Синьов, Є. Синьова, Д. Супрун, С. Федоренко, М. Шеремет та ін.) наголошують на потребі інтеграції знань із нейропсихології, нейропсихолінгвістики, нейрофізіології тощо [3]. Такий синтез формує основу нейрологопедичної допомоги – напряму, що акцентує увагу на нейробіологічних та нейрофізіологічних механізмах мовлення та індивідуальній підтримці дітей.

За визначенням Н. Лопатинської, нейрологопедична діяльність – це активна взаємодія учасників допомоги задля покращення мовленнєвого та комунікативного розвитку шляхом впливу на структури головного мозку [4]. Водночас В. Тарасун підкреслює, що порушення мовлення мають комплексний характер і потребують міждисциплінарного підходу з урахуванням нейробіологічних, психологічних і соціальних аспектів [8]. У цьому контексті значну роль відіграє нейропсихолінгвістика – галузь, що поєднує принципи нейропсихології та лінгвістики для аналізу процесів мовлення, шо забезпечується роботою кори великих півкуль, сенсорних і моторних зон, зон Брока та Верніке, які утворюють єдиний мовленнєвий механізм [5].

Саме на розумінні цих нейробіологічних засад і ґрунтується нейрологопедія – спеціалізована галузь логопедії, що займається діагностикою, терапією й профілактикою порушень мовлення, спричинених ураженням ЦНС [6]. Вона розглядає мовленнєві труднощі як комплексне явище, яке може бути зумовлене як органічними, так і функціональними чинниками. Ключовим механізмом, на який спирається така терапія, є нейропластичність – здатність мозку до реорганізації нейронних зв'язків. Порушення цих процесів може зумовити труднощі у формуванні мовлення, особливо в дитячому віці [7]. Через складність цього механізму, вплив на нього вимагає комплексного підходу. Саме тому, згідно з Е. Данілавічютє, нейрологопедичний супровід ґрунтується на нейро-психо-лінгво-синергетичному підґрунті, що передбачає єдність зусиль фахівців різних галузей [2].

На практиці цей підхід реалізується через послідовні етапи: результати нейрологопедичної діагностики визначають зміст мовленнєвої терапії, спрямованої не лише на усунення мовленнєвого дефіциту, а й на гармонізацію розвитку дитини через активацію нейропластичних механізмів.

До арсеналу нейростимуляційних технологій відносять нейрофізіотерапевтичні програми, нейроакустичні методи, а також біоенергопластику й артикуляційну гімнастику, які стимулюють кінестетичну аферентацію [3]. Ці методи імплементуються в нейрологопедичні програми, що активують нейронні мережі, компенсують нестабільність роботи ЦНС та підвищують когнітивну активність. Серед ключових інструментів також виокремлюють рухову активність, дихальні вправи, кінезіотерапію, музикотерапію, імаготерапію тощо [2; 4].

Таким чином, нейрологопедичний супровід є результатом еволюції логопедичної допомоги, що спирається на синтез знань із нейронаук, лінгвістики та медицини. Це системна, інтегративна модель, що поєднує наукову обґрунтованість і технологічну сучасність з метою гармонізації розвитку дитини з мовленнєвими труднощами.

Список використаних джерел:

1. Вознюк О. В. Нейропедагогіка як сучасний напрям освітньої науки. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Андрагогічний вісник*, 2019. № 10. С. 19-27.

2. Данілавічютє Е. Сучасне нейро-психо-лінгво-синергетичне підґрунтя організації логопедичного супроводу осіб з особливими мовленнєвими потребами (вітчизняна концепція нейрологопедії). *Особлива дитина: навчання і виховання,* 2024. №116(4). С. 8-29. https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.1933.

3. Лопатинська Н.А. Сутність поняття «нейрологопедичний супровід» у світлі сучасних наукових підходів. International Journal of Innovative Technologies in Social Science, 2023, № 5(41). С. 23–29.

4. Лопатинська Н. А. Нейрологопедична діяльність у контексті міждисциплінарного підходу. Актуальні питання корекційної освіти, 2022, № 20(2). С. 134–142.

5. Лук'яненко А. Нейропсихолінгвістичні механізми порушень мовлення органічного генезу у дітей. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2021, № 9. С. 9–20.

6. Cieszyńska-Rożek Jagoda. Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii neurobiologii i językoznawstwa. Centrum Metody Krakowskiej, 2016. 484 s.

7. Orłowska-Popek Z. Neurobiologiczna stymulacja funkcji słuchowych, [w:] Nowa Logopedi at. 2: Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy, red. M. Michalik, A. Siudak, Kraków, 2011. S. 191–198.

8. Tarasun V. Neuropsycholinguistic Foundations Diagnostics of Features of Development of Preconditions Teaching Writing to Children with Autism. *PSYCHOLINGUISTICS*, 2022. №32(1). P. 163-188. https://doi.org/10.31470/2309-1797-2022-32-1-163-188

О. В. Колишкін, м. Суми
kolyshkin_av@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Інклюзивна освіта сьогодні виступає ключовим напрямом розвитку сучасної освітньої політики, спрямованим на забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, незалежно від індивідуальних психофізичних особливостей. Особливої актуальності набуває питання організації фізичного виховання в умовах інклюзивного простору, адже рухова активність є базовим компонентом гармонійного розвитку дитини, що впливає не лише на фізичний стан, але й на емоційно-вольову, соціальну та когнітивну сфери.

Питання розвитку рухової компетентності осіб з психофізичними порушеннями є предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (С. Вєнєвцев, О. Глоба, А. Дмітрієв, О. Колишкін, І. Ляхова та ін.) [1; 2]. Однак питання організації процесу фізичного виховання в інклюзивному освітньому просторі залишаються недостатньо розробленим, що актуалізує необхідність подальших теоретико-практичних досліджень.

Організація фізичного виховання в інклюзивному середовищі вимагає від учителя фізичної культури володіння спеціальними знаннями про особливості розвитку дітей з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку тощо. Ефективність педагогічного процесу визначається рівнем адаптації змісту, форм і методів навчання до можливостей кожної дитини [3].

Основними принципами організації фізичного виховання в інклюзивному освітньому просторі є [2]:

– індивідуалізація освітнього процесу з урахуванням особистісних можливостей кожного учня;

– варіативність та гнучкість змісту фізичних вправ, їх дозування й інтенсивності;

– співпраця між педагогами, асистентом учителя, батьками;

– створення безпечного та емоційно комфортного середовища, що сприяє залученню всіх дітей до рухової діяльності;

– інтеграція адаптивного фізичного виховання у загальний освітній процес як засобу розвитку рухової компетентності та соціальної активності.

У процесі інклюзивного фізичного виховання важливо використовувати адаптивні фізичні вправи, рухливі та дидактичні ігри, елементи лікувальної гімнастики, вправи на координацію, рівновагу, орієнтування у просторі. Доцільно застосовувати методи педагогічного партнерства, коли діти з типовим розвитком стають своєрідними наставниками для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, допомагаючи їм виконувати завдання, підтримуючи морально та емоційно.

Особливу роль відіграє психолого-педагогічний супровід, який забезпечує системний підхід до оцінки індивідуальних можливостей дитини, формування позитивної мотивації до рухової активності та розвитку впевненості у власних силах. У цьому контексті важливою умовою є створення позитивного мікроклімату в класі, що сприяє прийняттю різноманітності та формує толерантність серед учнів.

Важливо також враховувати матеріально-технічне забезпечення: наявність безбар'єрного доступу до спортивних залів і майданчиків, використання спеціальних засобів (м'ячів зі звуковими сигналами, гімнастичних палиць, м'яких тренажерів, сенсорних килимків тощо), що сприяють безпечній участі всіх дітей у заняттях.

Значний потенціал у розвитку фізичного виховання в умовах інклюзивного освітнього простору мають інноваційні технології: використання цифрових програм для оцінки фізичної підготовленості, відеоаналізу рухів, віртуальних тренажерів. Вони дозволяють забезпечити диференціацію навчання й підвищують мотивацію учнів [1; 2].

Організація фізичного виховання в умовах інклюзивного освітнього простору ґрунтується на принципах людяності, рівності, адаптації та партнерства, а її ефективність визначається готовністю педагогів до роботи з різними категоріями дітей, міждисциплінарною взаємодією та створенням сприятливого освітнього середовища.

На практиці ефективна організація інклюзивного фізичного виховання в умовах інклюзивного освітнього простору реалізується через: використання адаптивних ігор, у яких враховується рівень підготовленості кожного учня; проведення індивідуальних і групових занять; інтеграцію новітніх технологій (сенсорні платформи) для розвитку просторового орієнтування, рівноваги, моторики; оцінювання успіхів учнів не за результатом, а за зусиллями, що підтримує позитивну мотивацію до рухової активності.

Таким чином, організація фізичного виховання в умовах інклюзивної освіти потребує глибокого розуміння індивідуальних можливостей учнів, творчого підходу до розроблення навчальних програм і методів, міждисциплінарної співпраці фахівців. Ефективна реалізація фізичного виховання сприяє не лише формуванню рухової компетентності дітей з порушеннями психофізичного розвитку, але й формує у них соціальні, емоційно-вольові та комунікативні компетентності, необхідні для повноцінної інтеграції у суспільство.

Список використаних джерел:

1. Деделюк Н. А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посіб для студентів. Луцьки: Вежа-Друк, 2014. 68 с.
2. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
3. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка): підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

А. В. Король, м. Вінниця
akorolin@gmail.com

ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ МІЖ ЧАСОМ ВИЯВЛЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ ТА ЕФЕКТИВНІСТЮ КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна система дошкільної освіти перебуває у стані глибокої трансформації, пов'язаної з упровадженням принципів інклюзії, в умовах якої дитина з особливими освітніми потребами розглядається не як об'єкт педагогічного впливу, а як активний учасник власного розвитку. Одним із центральних аспектів цього процесу є раннє виявлення порушень мовлення, що дає змогу своєчасно розпочати логопедичне втручання і забезпечити ефективність подальшої корекційно-розвиткової роботи. Проте успіх такого втручання значною мірою залежить від рівня інклюзивної компетентності команди супроводу, яка об'єднує фахівців різного профілю: вихователя, логопеда, практичного психолога, асистента вихователя, фахівця ІРЦ та батьків дитини [4, с. 22].

У системі інклюзивного навчання особливо важливим є розуміння кожним учасником команди супроводу своєї ролі в процесі раннього виявлення мовленнєвих порушень. Вихователь – це перша ланка, яка спостерігає за дитиною в природному середовищі гри, комунікації, виконання завдань. Його інклюзивна компетентність полягає у здатності розпізнавати первинні сигнали мовленнєвих труднощів, аналізувати індивідуальні прояви розвитку, формувати педагогічні умови для стимуляції мовленнєвої активності. Практичний психолог забезпечує оцінку когнітивного, емоційного та соціального фону дитини, який може впливати на мовленнєву поведінку. Логопед здійснює диференційну діагностику, визначає структуру порушення, планує корекційний маршрут і надає рекомендації педагогам та батькам. Таким чином, ефективність корекційного впливу визначається не лише професійними знаннями, а й узгодженістю дій команди супроводу, яка діє в межах єдиної інклюзивної стратегії [1, с. 672].

У контексті інклюзивного навчання надзвичайно важливим є створення розвивального середовища, у якому дитина може без страху і тиску пробувати висловлюватися, помилятися, отримувати підтримку і позитивне підкріплення. Саме це середовище формує вихователь спільно з асистентом, адаптуючи навчальний матеріал, забезпечуючи доступність інструкцій, використовуючи візуальні та сенсорні опори. Логопед і психолог, у свою чергу, проводять індивідуальні та групові заняття, спрямовані на формування артикуляційних, лексико-граматичних, когнітивних і емоційно-вольових умінь. Успіх залежить від того, наскільки команда супроводу володіє навичками комунікації, спільного планування і рефлексії власної діяльності [2, с. 24].

В Україні останніми роками поступово формується розуміння необхідності раннього втручання та міжвідомчої взаємодії. Інклюзивно-ресурсні центри, які стали складовою нової системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами, відіграють важливу роль у координації дій фахівців і визначенні індивідуальних освітніх траєкторій. Проте залишаються актуальними проблеми нестачі підготовлених кадрів, відсутності єдиних стандартів ранньої логопедичної діагностики та нерівномірного доступу до якісних послуг. Рання діагностика має спиратися на принцип системності та безперервності спостережень. Це означає, що процес виявлення не обмежується одноразовим обстеженням, а передбачає постійне відстеження динаміки мовленнєвого розвитку, адаптації дитини в колективі, реакції на педагогічні впливи. Такий підхід дає змогу своєчасно коригувати індивідуальну програму розвитку (ІПР) і уникати вторинних ускладнень, емоційної замкненості, соціальної ізоляції, зниження навчальної мотивації [3, с. 24].

Отже, взаємозалежність між термінами виявлення мовленнєвих порушень і ефективністю корекційного впливу у дітей дошкільного віку є беззаперечною. Вона визначається не лише часом діагностики, а й рівнем професійної готовності команди супроводу, її здатністю до співпраці, взаємопідтримки та глибокого розуміння потреб дитини. Ефективна корекційна допомога можлива лише за умов системного підходу, коли раннє виявлення поєднується з міждисциплінарною роботою, педагогічною гнучкістю, активною участю батьків і позитивним емоційним фоном навчання. Розвиток інклюзивної компетентності всіх учасників освітнього процесу є не лише професійним завданням, а й моральним обов’язком суспільства, що прагне забезпечити кожній дитині можливість повноцінного спілкування, навчання й життя.

Список використаних джерел:

1. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене та доповнене. За ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово, 2014. 672 с.
2. Плющева Л. Д. Дидактичний матеріал для логопедичних занять з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку. Київ. Основа. 2012. 24 с.

3. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта. 2007. 119 с.

І. А. Кошарний, м. Київ
i.a.kosharnyi@udu.edu.ua

СТВОРЕННЯ ВИСОКОПРОДУКТИВНОГО НАВЧАЛЬНО-ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Однією з найактуальніших проблем, яка торкається усієї педагогічної спільноти світу, є створення найоптимальніших умов для ефективного процесу пізнання усіх без винятку суб'єктів навчального процесу.

Дана проблема набуває особливо рельєфних обрисів, коли мова йде про необхідність створення високопродуктивного навчально-інклюзивного середовища для дітей з особливими потребами. Організація ефективної суб'єкт-суб'єктної співпраці з такою категорією вихованців, вимагає від педагога залучення найбільш дієвого дидактичного інструментарію, здатного найбільш якісно вплинути на процес сприйняття і засвоєння навчального матеріалу, паралельним чином актуалізуючи мотиваційну складову та задовольняючи навчальні потреби й запити на особистісному рівні кожного.

Сучасне навчально-інклюзивне середовище націлене на створення максимально комфортних умов для дітей з різними вадами. Зокрема, сенсорно-адаптована інклюзія сфокусована перш за все на забезпечення здорового навчального клімату для категорії учнів, які мають проблеми зі слухом, зором та іншими сенсорними каналами сприйняття.

У полі нашої дослідницької уваги знаходиться категорія старшокласників з глибокими порушенням зору, навчальна співпраця з якими повинна ґрунтуватися на необхідності поєднання таких методів пізнання:

✓ *сенсорних* – заснованих на залучені цілісного спектру процедур та прийомів, з метою отримання, відрефлексування та відтворення засвоєного, за посередництвом різних органів чуття (зокрема, дотик, нюх, слух, смак), матеріалу. Останній перелік актуалізує формування на особистісному рівні цілісного панно сприйняття оточуючої реальності з яскраво вираженим акцентом на формування когнітивних уявлень у процесі такого цілеспрямованого навчання;

✓ *тактильних* – сфокусованих на пізнанні оточуючого світу з допомогою дотикового сприйняття. Цей інструментарій уможливлює формування на особистісному рівні суб'єкта цілісного уявлення про текстуру, форму й розмір досліджуваного об'єкта. З педагогічної точки зору, особливо цінним, для роботи з досліджуваною категорією, є спектр тактильно орієнтованих засобів (зокрема, Брайлівські та різнотекстурні матеріали, макети об'ємних моделей та ін.), які

полегшують процес сприйняття та засвоєння знань з перспективою формування цілісного уявлення про пізнаваний об'єкт.

✓ *аудіальних* – спрямованих на сприйняття, відрефлексування та обробку інформаційного контенту з допомогою залучення потенціалу слухових каналів сприйняття. Педагогічна цінність саме цієї групи методів віддзеркалюється на рівні: розвитку концентрації, уваги, вербальної пам'яті; формування цілісного уявлення про почуте (навіть усупереч наявним обмеженням зорового сприйняття).

З метою узагальнення проаналізованих вище методів пізнання, використано метод компаративного аналізу для відрефлексування педагогічної цінності кожного з них на рівні організації високоефективного навчально-інклюзивного середовища для старшокласників з глибокими порушенням зору (див. Табл.1).

Дані Табл. 1 наочно демонструють, що висвітлені методи пізнання навчального матеріалу учнями з глибокими порушенням зору мають глибинний педагогічний потенціал, який розкривається на рівні всебічного особистісного розвитку (табл.1.).

Таблиця 1

Компаративний аналіз педагогічної цінності методів пізнання навчального матеріалу старшокласниками з глибокими порушенням зору

№	Назва методу пізнання	Ключовий канал сприйняття інформації	Педагогічна цінність
1.	***Сенсорні***	чуттєве (дотик, нюх, слух, смак)	➢ формування когнітивних уявлень; ➢ забезпечення цілісного сприйняття; ➢ розвиток уваги; ➢ виховання спостережливості
2.	***Тактильні***	дотикове (тактильне)	✓ розвиток просторового мислення, уваги та пам'яті; ✓ формування навичок роботи з різнотекстурним матеріалом
3.	***Аудіальні***	слухове	❖ розвиток концентрації, уваги, вербальної пам'яті, логічного мислення

На основі проведеного аналізу можемо зробити висновок, що створення високопродуктивного навчально-інклюзивного середовища для старшокласників з глибокими порушенням зору є доволі серйозним завданням для кожного долученого до цієї справи педагога.

Системний аналіз методів пізнання навчального матеріалу зазначених суб'єктів актуалізує необхідність перспективного урахування педагогічної цінності кожного методу, з метою виокремлення сильних важелів впливу на різна аспекти особистісного розвитку цієї категорії, з метою оптимізації досліджуваного

за визначеним алгоритмом використання необхідного дидактичного інструментарію.

Список використаних джерел:

1. Магуве М. О., & Масеко Н. Т. Experiences of Learners with Visual Impairments in Inclusive Schools in the Kingdom of Eswatini: A Scoping Review. *Acta Educationis Generalis*. 2025, №15(2), С. 1-20. https://doi.org/10.2478/atd-2025-0018

А. Курєнкова, м. Кривий Ріг
ann.kurenkova.91@ukr.net

ЦИФРОВІ РІШЕННЯ ДЛЯ АДАПТАЦІЇ КОНТЕНТУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Цифрова трансформація освіти відкрила нові можливості для забезпечення інклюзивного навчання. Адаптивні технології дозволяють персоналізувати контент, враховуючи індивідуальні особливості сприйняття та навчання кожного учня. Звичайні учні та учні з особливими потребами можуть працювати з одним матеріалом, отримуючи його в адаптованому форматі, відповідному їхнім можливостям. Стрімкий розвиток штучного інтелекту, машинного навчання та хмарних технологій створює унікальні можливості для прорівнювання стартових позицій в освіті.

Основні компоненти цифрової адаптації

1. Адаптивні навчальні платформи та системи

Адаптивні платформи аналізують прогрес учня в реальному часі та автоматично коригують складність завдань, темп навчання та формат подання матеріалу. Системи штучного інтелекту отримують дані про помилки, час виконання завдань та виявляють прогалини в знаннях, пропонуючи індивідуальні траєкторії навчання. Прикладами є платформи ALEKS, Knewton та вітчизняні розробки. Такі системи здатні розпізнавати стиль навчання кожного учня (візуальний, аудіальний, кінестетичний) та адаптувати контент відповідно, що особливо важливо для учнів з когнітивними особливостями.

2. Асистивні технології для осіб з порушеннями зору

Програмне забезпечення для збільшення тексту, читачі екрана з синтезом мовлення (NVDA, JAWS, VoiceOver) та дисплеї Брайля дозволяють сліпим та слабозорим учням отримувати доступ до цифрових матеріалів. Конвертори текстів у формат DAISY та інтеграція з допоміжними пристроями значно розширюють можливості. Також важливе значення мають веб-стандарти WCAG 2.1, які забезпечують контрастність, альтернативні описи зображень та структурування вмісту, що полегшує навігацію. Текстові описи діаграм, графіків та таблиць дозволяють сліпим учням повноцінно сприймати наукові матеріали.

3. Рішення для осіб з порушеннями слуху

Автоматичне субтитрування відео з використанням AI, синхронізація контенту з жестовою мовою, трансляція звуку в текстовий формат та спеціалізовані платформи для вивчення звуків допомагають глухим та слабочуючим учням повноцінно брати участь у навчальному процесі. Системи реального часу для конвертування звуку в текст (речевої на текст) значно покращують сприйняття лекцій та обговорень на уроках. Зростає також популярність відео-контенту з професійним субтитруванням, де враховуються не лише слова, але й емоційна забарвленість та звукові спецефекти.

4. Альтернативні форми подання контенту

Багатомодальна адаптація контенту передбачає доступність матеріалів у різних форматах: текстовому, аудіальному, відеовізуальному та інтерактивному. Використання універсального дизайну за своєю природою забезпечує гнучкість і варіативність подання інформації. Текстові матеріали доповнюються аудіокнигами, видеозаписами з пояснення та інтерактивними симуляціями. Для учнів з дислексією застосовуються спеціалізовані шрифти та програмне забезпечення, яке виділяє синтаксис та граматичні структури, полегшуючи читання.

5. Інтеграційні платформи та хмарні сервіси

Хмарні рішення (Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle, Edmodo) з вбудованими функціями адаптації дозволяють вчителям створювати гнучкі освітні сценарії. Інтеграція сторонніх асистивних інструментів розширює спектр можливостей для адаптації. Хмарні платформи також забезпечують легкість доступу до матеріалів з будь-якого пристрою та місця, що особливо важливо для учнів з обмеженою мобільністю.

Світовий досвід демонструє ефективність комбінованих підходів. В США та Європі активно використовуються платформи типу Udemy for Business та Coursera з адаптивними налаштуваннями. Швеція та Фінляндія впроваджують цифрові рішення на державному рівні, забезпечуючи всім школам доступ до технологій асистивної освіти. В Україні першопрохідцями є благодійні організації та освітні мережі, які впроваджують інструменти Google Accessibility, синтезатори мови та програмне забезпечення з відкритим кодом. Проекти благодійних фондів демонструють позитивні результати впровадження цифрових рішень у навчальні заклади, що підтверджується підвищенням успішності учнів.

Отже, цифрові рішення є потужним інструментом для демократизації освіти та забезпечення доступу до якісного навчання для всіх учнів. Комплексне впровадження технологій, підтримане адекватним фінансуванням, підвищенням кваліфікації педагогів, розробкою національних стандартів адаптації та створенням правової бази, дозволить Україні стати лідером у сфері інклюзивної цифрової освіти та забезпечити рівні можливості для всіх учнів незалежно від їхніх особливостей.

Список використаних джерел:

1. Будник О. Б. Цифрові технології в інклюзивній освіті: реалії, проблеми та перспективи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2020. Випуск 3. С. 11–23.
2. Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація : монографія. Вінниця : ВДПУ, 2024. 148 с.
3. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

Т. А. Лигомина, м. Київ
t.lyhomyna@gmail.com

ПАРТНЕРСЬКА МОДЕЛЬ ВЗАЄМОДІЇ ІРЦ ТА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ (НА ПРИКЛАДІ ІРЦ №13 ДНІПРОВСЬКОГО РАЙОНУ М. КИЄВА ТА ЛІЦЕЮ №141 «ОРТ» М. КИЄВА)

Сучасна система освіти України активно впроваджує принципи доступності, рівності, гуманізму, педагогіки партнерства та інклюзії, що потребує плідної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу. Ефективне навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами передбачає створення відповідних матеріально-технічних умов, забезпечення кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу і тісну співпрацю всіх учасників освітнього процесу. Одним із ключових аспектів, що визначає успішність інклюзії є налагодження ефективної партнерської взаємодії.

Ми розділяємо думку науковці, які визначають партнерську взаємодію як – узгоджену діяльність учасників освітнього процесу як партнерів, яка спрямована на досягнення спільних цілей, отримання очікуваних результатів та вирішення важливих освітніх завдань [1, с. 55].

Також цінною для нашого дослідження є наукова публікація вітчизняних дослідників Т. Скрипник, О. Мартинчук, Г. Супрун та Р. Криваковської [3, с. 523], в якій науковці розкривають особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. Проте, ключовим аспектом у формуванні інклюзивного освітнього простору, на нашу думку, є співпраця між інклюзивно-ресурсними центрами, батьками осіб з особливими освітніми потребами та закладами освіти. Адже, згідно з «Положенням про інклюзивно-ресурсний центр», ІРЦ проводять комплексні оцінки, консультують педагогічних працівників, беруть участь у розробленні індивідуальних освітніх програм та надають рекомендації для організації освітнього середовища для осіб з особливими освітніми потребами [2].

Отже, враховуючи все вище зазначене, вважаємо за доцільне поділитися власним досвідом партнерської взаємодії між Інклюзивно-ресурсним

центром № 13 Дніпровського району м. Києва та Ліцеєм № 141 «ОРТ» м. Києва. Наша партнерська взаємодія ґрунтується таких принципах, як: повага, доброзичливість, орієнтованість на результат, діалог, відповідальність та обов'язковість виконання домовленостей і включає в себе компоненти – діагностично-корекційний, діяльницький, методичний та просвітницький.

Діагностично-корекційний компонент полягає в проведенні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, визначенні категорії і типу освітніх труднощів, необхідності залучення асистента вчителя та асистента дитини, адаптації та/або модифікації навчальної програми, потреби у застосуванні додаткових навчальних матеріалів і визначення напрямів корекційної роботи. Фахівці ІРЦ № 13 забезпечують корекційну складову учнів з ООП Ліцею № 141 «ОРТ» м. Києва, підбирають програми корекційних та психолого-педагогічних заходів. Важливою складовою корекційної програми є врахування знань та можливостей дитини, повторення матеріалу усіма фахівцями, які працюють з дитиною, закріплення позитивної мотивації та створення ситуації успіху під час занять.

Діяльницький компонент передбачає: участь фахівців у засіданнях команд психолого-педагогічного супроводу; допомога у розробці індивідуальної програми розвитку з урахуванням рекомендацій ІРЦ, педагогічного колективу та батьків, а також розроблення додаткових способів подання інформації з навчальних програм для дітей з ООП, наочних матеріалів (карток, інструкцій, візуального розкладу, алгоритмів, підбором комп'ютерних програм, спеціальних лінійок та таблиць, карток-підказок); проведення консультацій для батьків та педагогів; допомога у відкритті інклюзивного класу/групи, адаптації навчального середовища.

Методичний компонент – це постійна супервізійна підтримка педагогів з боку ІРЦ, проведення семінарів, вебінарів, спільних воркшопів, тренінгів та круглих столів, де відбувається обмін досвідом, навчання новітнім методикам супроводу дітей з ООП та обговорюються особливості взаємодії з учнями в умовах військових дій, а також проводяться групові та індивідуальні зустрічі з батьками дітей з ООП.

Просвітницький компонент забезпечує висвітлення діяльності та спільного досвіду у соціальних мережах, на сайтах, виступах на конференціях, семінарах, публікації статей у фахових журналах тощо.

Отже, ефективна партнерська взаємодія Інклюзивно-ресурсного центру № 13 Дніпровського району м. Києва та Ліцею № 141 «ОРТ» реалізується завдяки дотриманню принципів партнерської взаємодії і є прикладом розбудови інклюзивного освітнього простору, який сприяє гармонійному розвитку дітей з особливими освітніми потребами, підвищенню професійної компетентності педагогів і формуванню культури взаємопідтримки між педагогічними працівниками різних закладів освіти та батьками осіб з ООП.

Список використаних джерел:

1. Онаць О. М. Підготовка учасників освітнього процесу до реалізації ідей партнерської взаємодії. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, 21-22 вересня 2021 р. Київ, Україна, 2021. С. 54-57. URL: https://undip.org.ua/library/svit-dydaktyky-dydakt

2. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр. Постанова Кабінету міністів України від 12 липня 2017 р. № 545 (редакція від 28.08.2025 р.). Київ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text

3. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Супрун Г. В., Криваковська Р. В. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Наукові перспективи*. 2022. №6(24). С. 514-527. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-6(24)-514-527

Г. О. Лопатіна, м. Запоріжжя
lopatina.hanna29@gmail.com

МОДЕЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Сучасні виклики воєнного часу висувають до закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) вимоги інклюзивності, стійкості та гнучкості. Поряд із здобувачами професійної освіти з особливими освітніми потребами (далі – ООП) у колективах зростає частка внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, дорослих, що повертаються до навчання, молоді з підвищеною психологічною вразливістю тощо. Національна нормативна база та напрацювання українських і міжнародних дослідників задають рамку безбар'єрності, розумного пристосування, універсального дизайну в освіті (далі – UDL) та міжвідомчої взаємодії [1-6].

Мета – обґрунтувати практико зорієнтовану модель інклюзивного середовища ЗП(ПТ)О, сумісну з компетентнісними стандартами та потребами ринку праці, і представити інструменти її впровадження. Спираючись на принципи UDL, а також на успішні практики українських ЗВО до організації інклюзії, адаптуємо їх для ЗП(ПТ)О [1; 3; 6]. Розуміємо інклюзивне освітнє середовище як узгоджену систему політики, культури й практик, де культура означає спільні цінності, норми взаємоповаги та участі, що підкріплюють фізичну, інформаційну та комунікаційну доступність і протоколи психологічної безпеки всіх учасників освітнього процесу.

Ключові компоненти моделі інклюзивного освітнього середовища для ЗП(ПТ)О: 1) *Політика та управління* передбачають, що у закладі мають бути створені зрозумілі політики-правила, зокрема, як будують індивідуальну освітню

траєкторію, як надають розумні пристосування під час виробничого навчання, як команда супроводу взаємодіє з ІРЦ і роботодавцями. Уповноважена особа або центр інклюзії координує ці процеси й допомагає швидко вирішувати нестандартні ситуації [2; 6; 7]. 2) *Кампус і майстерні* потребують аудиту, наприклад, перевірити, чи проходи не захаращені, чи є контрастні вказівники й піктограми, чи продумані безпечні маршрути. Інструктажі також потребують переведення в новий формат (короткий текст, піктокартка, відео з титрами). У майстернях бажано створити тихі сенсорні зони для відновлення, робочі місця адаптувати згідно вимог (ергономіка, фіксатори, антиковзні поверхні) [1; 3]. 3) *Навчання за UDL* і чесне оцінювання передбачають подання матеріалу невеликими мікромодулями з прозорими критеріями оцінювання, а також можливість вибору форм демонстрації отриманих результатів навчання і право на повторну спробу складання завдання здобувачем професійної освіти [3-5]. 4) *Система підтримки здобувача* професійної освіти вибудовується на трьох рівнях: універсальному (для всіх здобувачів з чіткою структурою занять, візуальним розкладом, короткими інструкціями); цільовому (для груп зі схожими потребами); індивідуальному (персональний план із індивідуальним супроводом і конкретними пристосуваннями на практиці у співпраці з ІРЦ) [1]. 5) *Підготовка педагогів і майстрів* передбачає короткі мікрокурси, наставництво, профілактику вигорання (самодопомога, взаємопідтримка, супервізія), розбір реальних кейсів [6]. 6) *Партнерство з роботодавцями* передбачає спільне проєктування маршруту практики, погодження професійних компетентностей, проведення інструктажів з розумного пристосування робочих місць, організації пробних змін із менторською підтримкою [2; 5-7].

Відтак, інклюзивна трансформація потребує узгодженння політик, культури та практик у ЗП(ПТ)О, а запропоновані рішення забезпечують зростання доступності та утримання здобувачів професійної освіти з ООП, підвищують навчальні досягнення завдяки UDL-дизайну, покращують проходження практики й працевлаштування через узгодження зі стейкголдерами, зменшують інциденти й ризики та підтримують добробут персоналу.

Список використаних джерел:

1. Дизайн інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти: від теорії до практики : монографія / О. Гуренко, Н. Цибуляк, Г. Лопатіна та ін.; за заг. ред. О. Гуренко; Бердянський державний педагогічний університет. Львів; Торунь : Liha-Pres, 2024. 192 с.

2. Про професійну освіту : Закон України від 21 серпня 2025 р. № 4574-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text

3. Софій Н. З. (ред.). Універсальний дизайн в освіті : посібник. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.

4. CAST. *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2).* Wakefield, MA : CAST, 2018. URL: https://udlguidelines.cast.org/

5. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *VET Policy Brief*. Odense, 2020. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/VET%20Policy%20Brief_EN.pdf

6. Hurenko O., Tsybuliak N., Mytsyk H., Popova A., Lyndina Y., Lopatina H., Suchikova Y. Organizational adaptation for inclusive education in universities amidst war. *Journal of Governance & Regulation*, 2024, 13(2, Special issue), 339-353. DOI: https://doi.org/10.22495/jgrv13i2siart10

7. Popova A. S., Lopatina H. O., Tsybuliak N. Yu. Paths to inclusion: adapting Ukrainian educational legislation to modern challenges. In: *Ukrainian universities amidst new realities: the conservation of scientific and human resources: Scientific monograph.* Riga : Baltija Publishing, 2024. P. 320-349. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-434-4-16

О. В. Мартинчук, м. Київ
o.martynchuk@kubg.edu.ua

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Сучасні глобальні кризові явища (пандемії, військові конфлікти, природні катаклізми, економічна та соціальна нестабільність тощо) зумовлюють глибокі трансформації в усіх сферах життєдіяльності суспільства, зокрема й у сфері освіти. Освітнє середовище зазнає суттєвих змін, що виявляються у необхідності адаптації до нових соціальних, технологічних та гуманітарних викликів. Під впливом цих процесів освіта потребує системної модернізації, спрямованої на підвищення гнучкості, інноваційності та стійкості освітніх інституцій. Це, своєю чергою, передбачає оновлення змісту, форм і методів навчання з урахуванням потреб сучасного учня й студента, забезпечення безперервності освітнього процесу в умовах непередбачуваних викликів, а також формування компетентностей, необхідних для успішної соціалізації та професійної реалізації в мінливому світі.

У контексті цих трансформацій особливої значущості набуває оновлення системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти. Зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної та загальної середньої освіти, розширення спектра цих потреб і впровадження інклюзивних підходів формують нові вимоги до професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів. Це, своєю чергою, зумовлює необхідність не лише модернізації змісту професійної підготовки, а й **розширення напрямів підготовки фахівців зі спеціальної освіти** відповідно до зростаючого різноманіття освітніх потреб дітей. Важливим завданням є також **посилення практико-орієнтованої складової** освітніх програм, що забезпечить формування у майбутніх спеціалістів готовності до роботи з різними категоріями дітей з освітніми труднощами [1].

Оновлена система підготовки таких фахівців має ґрунтуватися на принципах гнучкості, варіативності та міждисциплінарності, забезпечуючи готовність майбутніх педагогів до роботи з дітьми різних категорій, з урахуванням індивідуальних можливостей, культурного контексту та соціально-емоційних чинників розвитку. Отже, підготовка фахівців зі спеціальної освіти має стає не лише професійним, а й соціальним пріоритетом держави, покликаним гарантувати рівний доступ кожної дитини до якісної освіти в умовах сучасних викликів.

Нині підготовка фахівців зі спеціальної освіти в Україні здійснюється за державним замовленням за п’ятьма основними спеціалізаціями: логопедія, сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, корекційна психопедагогіка та олігофренопедагогіка. Проте реалії освітнього процесу засвідчують, що спектр освітніх потреб і труднощів дітей значно ширший, ніж рамки цих традиційних напрямів. У закладах освіти зростає кількість дітей із розладами аутистичного спектра, емоційно-поведінковими розладами, труднощами навчання, комплексними порушеннями розвитку, що вимагає залучення фахівців нових профілів та міждисциплінарних команд підтримки.

Наявна система підготовки кадрів поки не в змозі повною мірою забезпечити ці потреби, оскільки її структура не відповідає сучасним викликам інклюзивної освіти. Інклюзивне навчання передбачає не лише індивідуальну підтримку учня, а й ефективну координацію діяльності педагогів, асистентів, психологів, логопедів та батьків. Відповідно до нового примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти [2], функції координатора цього процесу покладено на керівника або заступника директора з навчально-виховної роботи. Проте постає цілком закономірне питання: чи має керівник закладу освіти достатньо ресурсів: насамперед, часових, організаційних та професійно-компетентнісних для якісного забезпечення індивідуалізованого освітнього процесу кожної дитини з особливими освітніми потребами?

Очевидно, що без спеціально підготовлених координаторів інклюзивної освіти, здатних поєднувати педагогічні, психологічні та управлінські компетентності, забезпечити ефективне функціонування інклюзивного середовища неможливо [3, 4]. Саме тому система підготовки фахівців зі спеціальної освіти потребує глибокого оновлення та розширення, зокрема через розроблення нових освітніх програм, спрямованих на підготовку спеціалістів, здатних не лише здійснювати якісну координацію інклюзивного процесу, а й забезпечувати комплексний психолого-педагогічний супровід усіх його учасників. Важливо, щоб така підготовка формувала у майбутніх спеціальних педагогів компетентності міждисциплінарної взаємодії, управління освітнім середовищем та організації ефективної підтримки дітей з різними типами освітніх труднощів.

Список літературних джерел:

1. Мартинчук О. В., Скрипник Т. В., Федоренко О. Ф., Найда Ю. М., Заєркова Н. В. Проблеми сучасного кадрового забезпечення інклюзивного навчання в Україні. *Суспільство та національні інтереси.* 2024. №4 (4). С. 485-497.

2. Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти / Наказ МОН України № 787 від 29.05.2025.

3. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Софій Н. З. Тищенко Л. А. Координатор інклюзивного навчання як виклик для українських фахівців – учасників команд супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* 2023. Вип. 8. С. 148-156.

4. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Софій Н. З., Бабич Н. М. Координація команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в аспекті управлінської діяльності. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2023. № 22. С. 103-119.

В. М. Мельник, м. Київ
v.melnyk.asp@kubg.edu.ua

ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сприятливі умови певної діяльності можливі завдяки комплексу ефективних внутрішніх і зовнішніх факторів середовища, які визначають результативність для всіх учасників процесу. Успішність навчання, виховання й розвитку людини є ключовою ідеєю інклюзивного простору, що гарантує участь всіх бажаючих без винятку, в тому числі для осіб з розладами аутистичного спектра.

Результати проведеного анкетування за авторством Н. Івашура [2, с.97] демонструють, що як батьки, так і педагоги загальноосвітніх навчальних закладів недостатньо обізнані щодо поняття інклюзивної освіти та державної програми впровадження. Вчена пояснює це твердження низьким рівнем інформаційної та просвітницької роботи громадян.

R.C. Schaaf надає такий перелік ключових обмежень, які зазвичай демонструють діти з порушеннями сенсорної модуляції, зокрема з РАС: обмеження соціальних навичок, знижений рівень самооцінки; труднощі з навичками самообслуговування; постійна тривожність, порушення контролю уваги та саморегуляції [1, с. 443]. Вказані поведінкові та когнітивні властивості суттєво позначаються на розбудові освітньої траєкторії для школярів з аутизмом, тому існує крайня необхідність виконання широкого обсягу компонентів вдалого освітнього процесу.

Саме сенсорний розвиток є фундаментом повноцінного сприймання для опанування шкільною програмою завдяки пізнавальній активності й засвоєнню образів. Переважна частина труднощів учнів початкових класів з аутизмом пов'язана з недостатньою точністю і гнучкістю перцептивних процесів, що призводить, наприклад, до спотворення написання графічних елементів, до утрудненого повторення рухів, наслідування поведінки тощо [3, с. 80]. Якраз уміння повторювати й імітувати рухи забезпечує базові шкільні навички, як от виконувати правила перебування у закладі освіти, спокійно переходити до нового завдання від педагога, взаємодіяти з однокласниками. Зрештою, це дозволяє формуванню статусу школяра.

Окрім того, шкільному колективу варто враховувати емоційний стан (коливання від рівня тривожності до стійкості, від екстравертності до інтравертності; від гармонійних до конфліктних стосунків у класі) учнів, що складає коло внутрішніх факторів психологічних умов навчальної діяльності. Вони визначають досягнення освітніх цілей через особливості пізнавальної та професійної мотивації до учіння, готовність до саморозвитку, покладені зусилля для досягнення мети [4, с.15].

Список використаних джерел:

1. Schaaf R. C., Miller L. J., Seawell D., O'Keefe S. Children with disturbances in sensory processing: A pilot study examining the role of the parasympathetic nervous system. *American Journal of Occupational Therapy.* 2003. Vol. 57. P. 442–449.

2. Івашура Н. С. Готовність педагогів до навчання дітей з аутичними порушеннями в інклюзивних умовах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер.19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. Вип. 23. С. 93-98.

3. Мойсеєнко І. М. Теоретичні аспекти дослідження проблем сенсорної діяльності дітей дошкільного віку із порушенням аутичного спектра. *Нова педагогічна думка. 2018*. № 2 (94). С. 79 – 81

4. Паламар Б. Психологічні умови та вплив негативних чинників на ефективність навчання в закладі вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* Вип. 37 (1). 2022. С.14–20.

Л. М. Ніколенко, м. Дніпро
nikolenko_l@365.dnu.edu.ua

МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗВО ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Цифрові технології є досить універсальним інструментом підтримки інклюзивного навчання в закладах вищої освіти. Їх використання в освітній практиці дозволяє адаптувати навчальні матеріали до різних студентських потреб,

сприяє активній взаємодії здобувачів з інвалідністю з викладачами та іншими студентами. Сучасні мобільні додатки можуть забезпечити індивідуальний підхід до навчання, дозволяють створювати адаптивний навчальний простір, що вкрай важливо для тих здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП), які раніше не мали реального доступу до вищої освіти.

Сучасні науковці в галузі освітньої інклюзії привертають увагу до різних аспектів доступності технологій, ресурсного забезпечення ЗВО та ролі спеціальних методів в системі підтримки інклюзивного навчання. Так, М. Ханнан Бін Азхар, Т. Іслам і Дж. Марчак [2] описали нову структуру для оцінки зручності використання програм, призначених для забезпечення доступності та розробили методологію, яка допомагає визначити, наскільки ефективно такі програми підтримують користувачів з обмеженими можливостями. Г. Давиденко [3] розкрила теоретико-методичні засади організації цифрової інклюзії у ЗВО й підготувала методичні рекомендації щодо забезпечення доступності цифрової інформації для здобувачів вищої освіти з ООП. Однак, проблема використання мобільних додатків та спеціалізованих цифрових інструментів для забезпечення інклюзивного навчання у ЗВО залишається відкритою, їхні можливості вивчені недостатньо, хоча освітяни вищої ланки погоджуються, що сучасні цифрові технології мають потенціал для забезпечення справедливого інклюзивного навчального процесу.

Зокрема, поряд із традиційними, останніми роками з’явилася значна кількість спеціалізованих застосунків на основі штучного інтелекту, які дозволяють генерувати візуальну підтримку текстових матеріалів онлайн. Найбільш доступними з них є Microsoft Clipchamp, Prezi Viewer, Canva, Beautiful AI, Keynote, Visme, Google Slides та деякі інші. Зазвичай, ці сервіси пропонують певну кількість безкоштовних шаблонів, до яких можна додавати картинки, відео, креслення і різні ефекти. Або ж розробники пропонують пробний безкоштовний період користування. Ці можливості дозволяють обрати найбільш зручний в користуванні додаток, і в подальшому ним послуговуватися. Майже усі зазначені застосунки містять функції озвучування тексту або перетворення звукового матеріалу в текст, можливість підібрати розмір, колір, швидкість передавання інформації відповідно до індивідуальних потреб конкретної людини. Це значною мірою полегшує сприйняття інформації здобувачам з ООП.

До інших спеціальних додатків, які впливають на організацію інклюзивного навчання, належать такі, що призначені безпосередньо для передавання або сприйняття навчального контенту при особливих потребах користувачів та налагодження комунікації в освітньому просторі. Такі застосунки доречно групувати за призначенням. Для осіб зі слабким зором або позбавлених зору – синтезатори мовлення, що озвучують текст, як-от: Voice Dream Reader, ClaroSpeak, Be My Eyes, RHVoice, Speaking Mouse, Newfon. Також ефективно використовувати вбудовану операційну спеціальну функцію Talk Back, котра

найбільш простим способом уможливлює комунікацію зі здобувачами цієї категорії.

Для здобувачів із порушеннями слуху важливо використовувати мобільні додатки, які покращують якість звуку і дозволяють ефективно сприймати інформацію під час лекцій, семінарів чи спілкування з викладачами, а також ті, котрі перетворюють усне мовлення на текстовий ряд або мають субтитри. Наприклад, Live Transcribe & Notification, Direct transcript, Notta, Transkriptor, Happy scribe та інші. Надзвичайно зручною є програма MeetGeek, яка забезпечує автоматичний запис, транскрибцію і навіть здатна підвести підсумки зустрічі з найпопулярніших платформ Google Meet, Microsoft Teams і Zoom, які у більшості ЗВО використовуються для онлайн навчання, проведення наукових заходів та ін.

Здобувачів з дислексією та іншими проблемами читання або письма можна підтримувати такими мобільними додатками, як Speechify, MYdys, Speaktor, LearningAlly, Microsoft Immersive Reader, TechMatrix та ін. Звертаємо увагу, що GingerSoftware, Read&Write, окрім читання текстів, мають функції перевірки орфографії. Також вагомим помічником у роботі з цією групою студентів, як і зі здобувачами зі слабким зором, є застосунок-скрінридер NVDA.

Безперечно, уміле, ефективне використання спеціалізованих цифрових додатків та спеціальних функцій девайсів сприяє кращій інтеграції здобувачів вищої освіти з ООП в навчальний процес. Зокрема, це допомагає зменшити соціальну ізоляцію, розвинути соціальні навички та загалом підвищити впевненість здобувачів з ООП у собі, позитивно впливає на особистісний розвиток студентів і загальну атмосферу в освітньому просторі. Однак, ефективність цифрових технологій є дискусійною, особливо якщо говорити про їх тривалий вплив на якість освіти. Залишається актуальним і доступ до деяких застосунків, девайсів, а також мережі Інтернет, які уможливлюють інклюзивний підхід до вищої освіти.

Отже, сучасна епоха цифровізації встановлює окремі правила організації навчання у закладах вищої освіти, упровадження яких, у частині рівного доступу до можливостей здобуття знань і практичних навичок, є гуманістичним трендом сучасності і відповідає принципам інклюзії.

Список використаних джерел:

1. Hannan Bin Azhar M. A., Islam T. and Marczak J. Breaking Barriers: A Novel Framework to Evaluate Usability of Accessibility Applications. URL: https://doi.org/10.14236/ewic/bcshci2023.3

2. Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація: монографія. Вінниця: ТВОРИ, 2023. 240 с.

І. С. Нохріна, м. Київ
i.nokhrina@kubg.edu.ua
О. В. Швед, м. Київ
o.shved@kubg.edu.ua

ПОЛЬСЬКА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ІЗ ІНВАЛІДНІСТЮ

Польська модель соціальної роботи з людьми з інвалідністю у 2025 році представляє собою інтегровану систему підтримки, яка ґрунтується на принципах інклюзії та дотриманні міжнародних стандартів захисту прав людей з інвалідністю. Ключовими компонентами цієї моделі є багаторівнева фінансова підтримка, що включає державні субсидії, допомоги та пільги, активна політика працевлаштування через створення адаптованих робочих місць та програми професійної реабілітації, а також освітня інклюзія на всіх рівнях навчання від дошкільної до вищої освіти. Особливо важливою є трансформація від традиційної інституційної моделі до громадської системи надання послуг, що передбачає розвиток мережі денних центрів, спеціалізованих служб, які допомагають людям з інвалідністю жити самостійно у власних домівках або адаптованих житлових приміщеннях, а також розширення діяльності неурядових організацій, що надають різноманітні соціальні послуги. Цей підхід забезпечує людям з інвалідністю можливість повноцінної участі в суспільному житті та самостійного вибору форм підтримки. Дотримання європейських норм та вимог дозволяє використовувати польський досвід як важливий приклад для України під час модернізації соціальної системи та процесу інтеграції до Європейського Союзу.

Польська система інклюзивної освіти, що розвивається з 1993 року на основі створення інтеграційних класів, орієнтована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти через раннє включення дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір. Близько 20% школярів потребують спеціальної педагогічної підтримки (діти з інвалідністю, порушеннями навчання, поведінковими розладами), а третина – психолого-педагогічної допомоги, особливу увагу приділяють дітям зі слуховими порушеннями. Система функціонує через мережу психолого-педагогічних служб із міждисциплінарними командами фахівців, які розробляють персоналізовані навчальні траєкторії, надають батькам право вибору між інтеграційними та спеціалізованими закладами, а державне фінансування забезпечує адаптацію інфраструктури та підготовку педагогів [4]. Польська модель характеризується системним підходом, що базується на фундаментальному принципі «нічого про нас без нас» та активному залученні як людей з інвалідністю, так і як провідних експертів і фахівців : психологів, соціальних працівників та педагогів.

Інклюзивна освіта в Польщі ґрунтується на п'яти фундаментальних принципах: освітня рівність, адаптація навчальних матеріалів та методик

відповідно до індивідуальних потреб учнів, професійна підтримка командою спеціалістів, гарантування якості та удосконалення педагогічної компетентності. Практична реалізація польської моделі охоплює комплексний підхід, який включає залучення дітей з особливими потребами до культурно-освітніх програм, трансформацію організаційної структури навчальних закладів та архітектурну адаптацію приміщень для створення безбар'єрного середовища, і саме цей досвід Польщі набуває особливого значення для України, адже українські дослідники М. Лехолетова та С. Сапіга відзначають, що в умовах війни виникають особливі проблеми для людей з інвалідністю, такі як складність евакуації, відновлення допоміжних засобів, брак реабілітаційного обладнання, соціальне відчуження та проблеми з доступом до інформації, що актуалізує потребу адаптації успішних європейських практик до українських реалій [1, с. 279]. У цьому контексті А. Дуля підкреслює важливість ключових методів роботи соціальних працівників з людьми з інвалідністю: аналізу потреб, консультування, проведення тренінгів, арт-терапії та формування соціальних компетенцій, що актуалізує потребу адаптації успішних європейських практик до українських воєнних реалій [2, с. 115].

Аналіз польської моделі соціальної роботи з людьми з інвалідністю засвідчує, що ключовими перевагами польського підходу є законодавчо закріплені принципи інклюзії, багаторівнева система підтримки від освітньої інтеграції до державного фінансування допоміжних технологій, та активне залучення людей з інвалідністю як експертів-практиків у відповідності до принципу «нічого про нас без нас».

Список використаних джерел:

1. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О. М. Денисюк та ін. ; ред.: О. В. Епель, Т. Л. Лях, І. В. Силантьєва. Київ ; Ужгород : РІК-У, 2023. 424 с.
2. Дуля А. В. Соціальна робота з особами з інвалідністю в умовах війни. *Соціальна робота: виклики сьогодення* : зб. наук. пр. за матеріалами XIII Міжнар. наук.-практ. конф. 2024. С. 113–117.
3. Поліщук В., Цегельник Т., Пришляк В., Станько І. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями слуху: зарубіжний та український досвід. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13, № 1. С. 52–59.
4. Donocik I. Edukacja włączająca w szkole: teoria i praktyka. Edukacja, opieka i wsparcie osób z niepełnosprawnością i ich rodzin / red. A. Banasiak, E. Repelewicz. *Częstochowa : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza*, 2020. S. 11–21.

Н. Г. Пахомова, м. Полтава
Р. О. Павлюк, м. Київ
r.pavliuk@kubg.edu.ua

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сучасна ситуація в Україні вкотре переконує про необхідність фізичного, психічного або соціального розвитку та підтримки осіб з боку держави, освітніх інституцій. За даними наукових досліджень та нормативними українськими та міжнародними документами така категорія людей, зокрема діти, виділяється в групу з особливими потребами. Діти з особливими освітніми потребами залучаються до інклюзивного навчання, виховання і розвитку в системі загальної середньої освіти. Для цього необхідні висококваліфіковані кадри. Особливо гостро відчувається потреба у фахівцях з психолого-педагогічної, соціальної, медичної та професійної реабілітації [5]. Одним із напрямків підготовки фахівця з реабілітації є ортопедагогіка.

Ортопедагогіка як спеціалізована галузь педагогіки фокусується на створенні освітньо-корекційного середовища, здатного адаптуватися до фізичних обмежень дитини та розкривати її потенціал [2].

На думку вчених [3], ортопедагогіка як міждисциплінарна галузь, спрямована на підтримку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, має ключовий методологічний орієнтир у контексті системного урахування індивідуальних морфофункціональних параметрів, які слугують не лише діагностичним маркером фізичного розвитку, а й об’єктивним критерієм прогнозування адаптаційного потенціалу. Саме вони визначають доцільність і ефективність освітніх стратегій, забезпечуючи науково обґрунтований підхід до реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [3].

Вчені у багатьох дослідженнях акцентують увагу на зростання чисельності дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. У зв’язку із цим, виникає необхідність у забезпеченні закладів, служб, організацій, установ сфери освіти, охорони здоров’я та соціального захисту кваліфікованим персоналом, здатним застосовувати сучасні освітні, реабілітаційні, інформаційні технології у роботі з особами, які мають порушення здоров’я [4]. Крім фахівців-реабілітологів у цьому контексті важливо заздалегідь готувати студентів педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти до проведення цілеспрямованої просвітницької роботи з батьками, навчати їх доступним прийомам реабілітаційної роботи, що включають як педагогічні засоби, так і засоби фізичної культури [1].

У зв’язку із окресленими проблемами, розглянемо зміст підготовки фахівців-реабілітологів на сучасному етапі розвитку освіти в Україні. Для аналізу розглянемо підготовку фахівців за спеціальностями А6 Спеціальна освіта (за

спеціалізаціями) за спеціалізацією А6.03 Ортопедагогіка та І7 Терапія та реабілітація зі спеціалізацією І7.01 Фізична реабілітація.

За даними сайту вступників (https://vstup.edbo.gov.ua) у 2025 році за спеціальністю А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями), спеціалізацією А6.03 Ортопедагогіка на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти відбувається підготовка всього в трьох університетах України, на другому (магістерському) рівні вищої освіти – у одному. При цьому на перший (бакалаврський) рівень вищої освіти в трьох університетах на навчання зараховано 34 особи, за другим (магістерським) – 14 осіб. Зважаючи на таку кількість майбутніх фахівців зі спеціалізації А6.03 Ортопедагогіка в Україні найближчим часом відчуватиметься брак спеціалістів у цій галузі.

Проте у цьому контексті варто зважати, що існує іще одна спеціальність, яка забезпечує підготовку фахівців у галузі реабілітації. Це спеціальність І7 Терапія та реабілітація зі спеціалізацією І7.01 Фізична реабілітація. За даними сайту вступників (https://vstup.edbo.gov.ua) у цьому році на перший (бакалаврський) рівень вищої освіти було оголошено 131 конкурсну пропозицію від 63 закладів вищої освіти України. За результатами вступу на 1 курс було зараховано 2926 осіб.

За даними того ж сайту на другий (магістерський) рівень було оголошено вступ на 106 конкурсних пропозицій від 46 ЗВО України. Із відкритих джерел (https://vstup.edbo.gov.ua) можемо бачити статистику поданих заяв на вступ та статистику зарахованих на навчання здобувачів освіти. Тож, у 2026 році за спеціальністю І7 Терапія та реабілітація зі спеціалізацією І7.01 Фізична реабілітація було зараховано на навчання 896 здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Зрозумілим є те, що спеціальність А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями), у межах якої відбувається підготовка фахівців за спеціалізацією А6.03 Ортопедагогіка, належить до галузі А Освіта і відповідно метою підготовки фахівців, відповідно до нинішніх стандартів вищої освіти є на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти корекційно-розвивальний та реабілітаційний процеси; теоретико-методичні диференційовані системи попередження і подолання порушень психічного та (або) фізичного розвитку та корекційного навчання і виховання осіб з особливими освітніми потребами різних вікових категорій, способи організації ефективної взаємодії учасників освітнього процесу, зумовлені закономірностями та особливостями змісту корекційно-педагогічної діяльності [7]. Відповідно до стандарту вищої освіти для магістрів, то об’єктом вивчення є корекційно-розвивальний та реабілітаційний процеси; способи організації ефективної взаємодії учасників освітнього процесу, зумовлені закономірностями та особливостями змісту корекційно-педагогічної діяльності; організація спеціальної та інклюзивної освіти; організація і забезпечення освітнього процесу в закладах вищої освіти з підготовки фахівців для системи спеціальної та інклюзивної освіти [8]. Із об’єктів вивчення ми бачимо, що

основний напрямок діяльності майбутнього фахівця за спеціалізацією А6.03 Ортопедагогіка є корекційно-педагогічний напрямок.

Відповідно до стандарту вищої освіти за спеціальністю І7 Терапія та реабілітація зі спеціалізацією І7.01 Фізична реабілітація на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти основним напрямком підготовки є порушення рухових та пов'язиних із ним функцій, що забезпечують активність та участь особи, оптимізація функціонування відповідно до бажань та потреб особи [9]. На другому (магістерському) рівні вищої освіти об'єктами вивчення є складні порушення рухових функцій та обмеження активності людини, їх коригування з використанням заходів фізичної терапії для досягнення максимально можливого рівня функціонування відповідно до бажань і потреб людини в умовах її середовища [6]. Тож очевидним є те, що метою цієї спеціальності є лікувальна справа та підготовка лікаря-реабілітолога, ще не пов'язана із освітнім напрямком.

Звісно, обидві спеціальності мають на меті підготовку фахівця із реабілітації з порушеннями опорно-рухового апарату, проте кожна із них має свій конкретний напрямок. Спеціальна освіта – корекційно-розвитковий, а терапія та реабілітація – лікувально-реабілітаційний.

Список використаних джерел:

1. Кузава І. Б., Сіпко Л. О. Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах інклюзивного навчання. *Наукові інновації та передові технології.* 2025. №4(44). С. 1284-1296. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4(44)-1284-1295.

2. Пустовалов В., Усатова І., Король Т., Супрунович В., Халявка Р. Ігрова діяльність як засіб реалізації освітньо-корекційного процесу в ортопедагогіці: принципи, методи і форми в різних освітніх середовищах. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, №7. С.111-120. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i7-016.

3. Пустовалов В., Усатова І., Король Т., Супрунович В., Халявка Р. Морфофункціональні показники учнів як чинник диференціації корекційно-педагогічного підходу в ортопедагогіці. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2025, №2(108). С. 306-318.

4. Свєтлова О., Завгородня В. Важливість підготовки фахівців з ортопедагогіки в умовах сьогодення. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2023. Том 11, №4. С. 50-54. DOI: 10.31110/2616650X-vol11i4-007.

5. Слатвінська А. А. Професійна підготовка учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання: теорія і практика: монографія. Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2021. 227 с.

6. Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 Охорона здоров'я, спеціальності 227 Терапія та реабілітація. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2024. 86 с.

7. Стандарт вищої освіти зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» з галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2020. 18 с.

8. Стандарт вищої освіти зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» з галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2021. 15 с.

9. Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 22 Охорона здоров'я, спеціальності 227 Терапія та реабілітація. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2024. 62 с.

О. Ф. Погорєлова, м. Київ
ofpohorielova.fpsrso24m@kubg.edu.ua
О. В. Мартинчук, м. Київ
o.martynchuk@kubg.edu.ua

АДАПТУВАННЯ ОСВІТНІХ ВИМОГ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ

Успішність навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в умовах інклюзивного освітнього простору визначається рівнем компетентності педагогів у наданні їм ефективної підтримки. Вона полягає у впровадженні таких змін до умов освітнього середовища та процесу навчання, котрі дають змогу усунути бар'єри, зумовлені особливостями психофізичного розвитку цих учнів, та сприяють реалізації їхнього потенціалу. Спеціальним комплексом заходів, що уможливлює засвоєння загальноосвітньої програми учнями з ООП відповідно до їхніх індивідуальних потреб і можливостей, є адаптування освітніх вимог.

Сучасні українські та зарубіжні наукові джерела з питань інклюзивного навчання широко висвітлюють сутність поняття, види та загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій (О. Бавольська, А. Колупаєва, Ю. Найда, Д. Прасол, О. Таранченко, J. Harrison, L. Kern, J. Kurth, E. Leifler, L. Lewandowski, B. Lovett, G. Scanlon, V. Strogilos, M. Thurlow та ін.). Їх ефективність досліджують з огляду на вид та ступінь порушення розвитку дитини, освітній рівень та особливості навчальної дисципліни, яку вона вивчає, тощо. Результати цих розвідок є безумовно вагомими для впровадження адаптацій в освітню практику. Водночас, відкритим залишається питання компетентності вчителів організовувати освітній процес з урахуванням різноманітних стратегій адаптування, орієнтованих на потреби учнів з конкретними освітніми труднощами.

У цьому контексті прогресивним, на наш погляд, є досвід Польщі, де питання забезпечення інклюзивності освіти розглядається на державному рівні. Стратегічним орієнтиром освітньої політики країни є забезпечення доступності та якості освіти для всіх дітей, у тому числі для тих, які мають порушення розвитку.

У законодавчому полі Республіки Польща поняття “адаптування” застосовується до умов організації навчання дітей з ООП, умов реалізації їхніх індивідуальних освітніх потреб з урахуванням психофізичних можливостей в освітньому процесі та умов оцінювання досягнень цієї категорії учнів [2, с. 5]. Відповідальність за забезпечення індивідуалізації навчання та адаптування освітніх вимог покладена на вчителів; держава, зі свого боку, сприяє підвищенню професійного рівня педагогів і фахівців зі спеціальної освіти задля ефективного функціонування всіх ланок системи підтримки учнів з ООП та поліпшення якості інклюзивного навчання в цілому [1, с. 124-125].

В освітній практиці Польщі адаптування освітніх вимог до потреб учнів з ООП починається з підготовки фізичного простору школи, тобто з *адаптування освітнього середовища*. Цей етап включає методичну і фахову підготовку педагогів, які працюють з учнями з ООП, та всього учнівського колективу до появи в ньому учнів з ООП; забезпечення архітектурної доступності шкільної будівлі та пришкільної території; обладнання усіма необхідними засобами класних кімнат і спеціалізованих кабінетів; розбудову співпраці з батьками або законними представниками дитини. Далі, під час навчання, здійснюється *адаптування освітніх елементів*, а саме: змісту завдань відповідно до можливостей здобувачів освіти з ООП; способу виконання ними завдань; способу і типу комунікації з цими учнями; способу перевірки їхніх знань, а також методів і форм оцінювання [3, с. 172].

Добір індивідуальних адаптацій для кожного учня з ООП здійснює команда супроводу з використанням різноманітних каталогів адаптувань освітніх вимог, наприклад, таких, які пропонує Центр розвитку освіти (Ośrodek Rozwoju Edukacji, ORE) у співпраці з Міністерством освіти і науки Республіки Польща. Перелік адаптацій зазначається в індивідуальній освітньо-терапевтичній програмі учня з ООП та є обов’язковим для застосування педагогами в навчальному процесі.

Отже, аналіз польського досвіду щодо адаптування освітніх вимог для учнів з ООП засвідчив ґрунтовність підходу до його забезпечення в інклюзивному освітньому просторі. Перспективою подальших наукових розвідок може стати дослідження стану застосування українськими педагогами стратегій адаптування освітніх вимог та визначення схожих і відмінних тенденцій в забезпеченні адаптування освітніх вимог для учнів з особливими освітніми потребами в Республіці Польща та Україні.

Список використаних джерел:

1. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Найда Ю. М., Заєркова Н. В. Інноваційні шляхи підвищення інклюзивної компетентності педагогів закладів освіти з опорою на досвід Польщі. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 73. С. 120-126.

2. Łaska B. Prawo oświatowe a edukacja włączająca. Ośrodek Rozwoju Edukacji. 2019. 38 s.

3. Skibska J. Model kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w placówkach oświatowych ogólnodostępnych. *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*. 2012. s. 157-174.

С. І. Салюк, м. Київ
sisaliuk.fpsrso24m@kubg.edu.ua
О. В. Мартинчук, м. Київ
o.martynchuk@kubg.edu.ua

SMART-ЦІЛІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна інклюзивна освіта в Україні потребує вдосконалення системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Одним із чинників ефективності цієї роботи є чітке формулювання цілей розвитку дитини, що визначаються всіма членами команди супроводу на основі результатів комплексного оцінювання. У цьому контексті особливої актуальності набуває використання технології цілепокладання SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound), яка дає змогу забезпечити особистісно орієнтований та системний підхід до планування розвитку дитини [1].

Аналіз міжнародного досвіду (T. Loreman, J. Deppeler, D. Harvey, O. Brien, P. Point, George T. Doran) засвідчив, що SMART-цілі є невід'ємним елементом системи спеціальної освіти в США, Великій Британії, Канаді та Польщі, де вони активно застосовуються під час розроблення індивідуальних освітніх планів (ІОП) [1; 6]. Постановка таких цілей ґрунтується на результатах комплексної оцінки розвитку дитини, що охоплює її сильні сторони, інтереси, потреби сім'ї, соціальний контекст та ресурси навчального середовища. Важливо, що процес формування SMART-цілей відбувається колегіально — у тісній співпраці між педагогами, спеціалістами з підтримки, батьками та самою дитиною (за можливості) [1]. Ключову роль у координації цього процесу відіграє координатор із питань спеціальної освіти (SENCO), який відповідає за узгодження дій команди, моніторинг виконання ІОП та внесення коректив. В українській освітній системі окремої посади SENCO не передбачено, і його функції частково покладено на адміністрацію закладу або фахівців інклюзивно-ресурсного центру [5]. Така модель часто обмежує ефективність командної взаємодії, знижує узгодженість дій педагогів і ускладнює процес системного моніторингу досягнень дитини.

Вітчизняний досвід [2-4] демонструє, що попри впровадження інклюзивної освіти, технологія SMART-планування поки що не отримала належного поширення у практиці складання індивідуальної програми розвитку. Дослідження українських науковців (Т. Скрипник, О. Мартинчук, Н. Компанець, І. Луценко) свідчать, що проблема підвищення компетентності команд супроводу полягає у

недостатньому володінні педагогами принципами та алгоритмами SMART-планування [2]. Це зумовлює узагальненість індивідуальних програм розвитку, відсутність конкретних вимірюваних результатів і чітких алгоритмів дій.

Зарубіжний досвід [1; 6] демонструє ефективні моделі підготовки та підвищення кваліфікації команд супроводу, серед яких — інтердисциплінарні тренінги, коучинг на робочому місці, професійні навчальні спільноти, модульні онлайн-курси та симуляційні воркшопи. Ці моделі поєднують теоретичну підготовку з практичними вправами з розроблення SMART-цілей, оцінювання результатів, командної взаємодії та комунікації з батьками.

В Україні подібні форми підвищення кваліфікації пропонуються на освітніх платформах «Всеосвіта», «Рухосвіта», «Твій простір», а також у рамках Всеукраїнської науково-практичної школи інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. Проте більшість програм мають теоретичний характер і потребують доповнення практичними модулями.

Аналіз міжнародного досвіду засвідчив, що ефективне застосування SMART-цілей у процесі розроблення індивідуальних освітніх планів забезпечує системність, вимірюваність і реалістичність освітніх результатів дітей з особливими освітніми потребами [1; 6]. Ключовим чинником успішності є міждисциплінарна взаємодія фахівців, координована спеціалістом із питань інклюзивної освіти (SENCO), а також системна підготовка педагогів до SMART-планування [6].

Вітчизняна практика демонструє позитивні кроки у впровадженні інклюзивної освіти, однак бракує цілісного підходу до формування компетентностей команд супроводу в контексті SMART-технологій. Недостатня обізнаність педагогів із принципами постановки вимірюваних цілей призводить до узагальненості індивідуальних програм розвитку та ускладнює оцінювання прогресу дитини.

Список використаних джерел:

1. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник. Пер. з англ. Київ: Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.

2. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі. Київ: АПН України, 2015. 192 с.

3. Паливода А. В. Планування, спрямоване на кожного учня: посібник з розроблення та впровадження індивідуальних навчальних планів. Київ: Паливода А. В., 2012. 86 с.

4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: основи та принципи впровадження. Київ: Благодійний фонд Порошенка, 2018. 156 с.

5. Наказ МОН України № 609 від 08.06.2018 р. «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами».

6. The IRIS Center. Resource Locator for Special Education Practices. *Vanderbilt University*, USA. URL: https://iris.peabody.vanderbilt.edu/

А. О. Сокол, м. Київ
aosokol.fpsrso24m@kubg.edu.ua
О. В. Мартинчук, м. Київ
o.martynchuk@kubg.edu.ua

ЗАСАДИ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ З КОМАНДОЮ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

З огляду на зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами та необхідність врахування їхніх індивідуальних особливостей, підвищуються вимоги як до системи освіти, так і до професійної підготовки фахівців, які надають психолого-педагогічні та корекційно-розвивальні послуги. Найефективнішою моделлю забезпечення якості такої допомоги, як доводить практика, є командний підхід, коли фахівці різних спеціальностей об'єднують зусилля для створення комплексної системи психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, забезпечуючи умови для її всебічного розвитку, адаптації та соціалізації.

Відповідно, зі збільшенням кількості дітей із порушеннями розвитку зростає і потреба в узгодженій командній діяльності — у системній співпраці фахівців, які спільно планують і реалізують освітні, корекційні, виховні та розвивальні заходи. Ефективність цього процесу визначається чітким розподілом функцій між членами команди, координацією їхніх дій та усвідомленням колективної відповідальності за результати психолого-педагогічного супроводу дитини.

Як зазначає Т. Скрипник, психолого-педагогічний супровід є пролонгованим процесом**,** спрямованим на попередження або усунення у дітей з ООП дестабілізаційних чинників, підвищення їхніх адаптивних можливостей і розкриття потенціалу. При цьому головними орієнтирами розвитку дітей з особливими освітніми потребами виступають соціальна адаптація та формування життєвої компетентності [1], що ще раз підкреслює важливість злагодженої командної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. У цьому контексті діяльність команди супроводу дитини з ООП має спиратися на ключові принципи гуманістичної взаємодії**:** повагу до індивідуальних особливостей дитини, визнання її унікальності, розроблення індивідуальної програми розвитку з урахуванням потреб і можливостей, створення атмосфери довіри, підтримки та заохочення, а також активне залучення батьків до процесу ухвалення рішень, обговорення результатів моніторингу Індивідуальної програми розвитку та оцінювання динаміки розвитку дитини [2].

Спираючись на окреслені принципи та узагальнення наукових підходів, було визначено перелік організаційних і методичних засад взаємодії вихователя

інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами**,** що слугують концептуальною основою ефективної командної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Під організаційними засадами взаємодії вихователя інклюзивної групи ми розуміємо умови та форми організації роботи, які визначають порядок спільної діяльності, способи координації зусиль і використання ресурсів для ефективної підтримки дитини з особливими освітніми потребами.

До організаційних засад взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами належать: узгоджена командна робота з чітким розподілом функцій, координацією впливів на дитину та колективною відповідальністю за результат; процесуальний каркас супроводу (етапність, регламент, алгоритм роботи команди); командна форма роботи як інструмент активізації взаємодії та професійного зростання фахівців; психолого-педагогічний консиліум як базова форма координації; регулярні інституційні майданчики координації (робочі зустрічі, засідання, супервізії); наставництво як механізм внутрішньої підтримки та професійного розвитку; партнерська взаємодія з батьками як обов'язкова організаційна ланка; раціональне використання ресурсів інклюзивного освітнього середовища (просторових, методичних, соціально-психологічних); документування процесу супроводу: підготовка звітів, характеристик, рекомендацій для прийняття колегіальних рішень.

Під методичними засадами взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу ми розуміємо сукупність принципів, підходів і професійних умінь**,** що забезпечують ефективну координацію дій, партнерську співпрацю та узгоджене прийняття рішень для створення оптимальних умов розвитку й соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

До таких засад належать: володіння технологіями інклюзивної освіти, зокрема технологією партнерської взаємодії з фахівцями та батьками; побудова позитивного профілю дитини для координації роботи команди; індивідуальний підхід і гнучкі методи діяльності; аналітичні, комунікативні й рефлексивні вміння**;** міждисциплінарна компетентність; застосування технологій командного планування та моніторингу; педагогічне спостереження й аналіз для спільного планування; участь у розробленні та реалізації ІПР; створення методичних матеріалів для командної роботи й підтримка батьків у межах командної взаємодії.

Отже, ефективна взаємодія вихователя з командою супроводу є ключовою умовою успішного психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, оскільки ґрунтується на узгодженій командній роботі, гуманістичних принципах партнерства, раціональній організації діяльності та методичній компетентності всіх учасників інклюзивного процесу.

Список використаних джерел:

1. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.
2. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Супрун Г. В., Криваковська Р. В. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Наукові перспективи*. 2022. №6 (24). С. 528-544.

О. Ф. Федоренко, м. Київ
of.fedorenko@kubg.edu.ua

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ І ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ: МОЖЛИВОСТІ, РИЗИКИ ТА ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ

Цифрова трансформація освіти в Україні набула стратегічного значення, забезпечуючи стійкість освітніх процесів, особливо в умовах COVID та воєнного стану. В Україні вже функціонують локалізовані асистивні технології, наприклад, що позиціонується як україномовні інструменти для альтернативної комунікації для осіб з аутизмом та порушеннями мовлення. Водночас саме штучний інтелект (далі - ШІ) позиціонується як ключовий інструмент, здатний забезпечити інноваційність та гнучкість, які необхідні для стрімкого конструювання індивідуальних освітніх траєкторій. Глобально технології ШІ включають екзоскелети та адаптивні інтерфейси, що підвищують мобільність та незалежність користувачів [1;4]. Разом з тим ШІ має значний потенціал для персоналізації навчального процесу для учнів з особливими освітніми потребами (далі - ООП) завдяки адаптивним навчальним системам, що базуються на тривимірній синергії, як от: когнітивна адаптація, емоційна підтримка та формування поведінки. Так, науковці (Adako O.P, Adeusi O.C, Alaba P.A та ін.) підтверджують, що ШІ динамічно оптимізує ефективність засвоєння знань шляхом точного узгодження ресурсів (контенту, складності) відповідно до поточного рівня учня. Це важливий ресурс для освіти учнів з ООП, оскільки їхнє навчання вимагає постійної ручної адаптації та/або модифікації програм і матеріалів. Ми припускаємо, що ШІ може автоматизувати цей процес швидше, ніж педагоги. Разом з тим дослідники наголошують, що інтегровані модулі розпізнавання емоцій моніторять рівень залучення та фрустрації. Тобто ШІ може допомогти зменшити фрустрацію, яка значно уповільнює навчання, підтримуючи когнітивну стабільність учнів [2; 4].

ШІ здатен оптимізувати роботу педагогів, зокрема він суттєво зменшує адміністративне навантаження на вчителів та асистентів вчителів, допомагаючи у формуванні індивідуальних освітніх траєкторій учнів та створенні дидактичних матеріалів [3; 5]. Разом з тим неконтрольоване впровадження ШІ несе значні етичні та соціальні ризики. Зокрема це ризик посилення нерівності. Для учнів з ООП це може проявитися в тому, що алгоритм може рутинно спрямовувати учнів на менш амбітні навчальні траєкторії, перешкоджаючи максимальному зростанню

(Chen Y та ін.). Надмірне покладання на ШІ може призвести до атрофії критичного мислення та креативності, оскільки ШІ не рідко використовується учнями для «обходу навчання» [2;6]. Відтак, програми підвищення кваліфікації педагогів мають бути оновлені та включати питання етики роботи зі ШІ та спеціалізовану педагогіку ШІ. Це напряму стосується як учителів, так і асистентів вчителів, які повинні мати компетентності для критичної оцінки рішень алгоритмів та мати перевагу щодо рекомендацій моделей ШІ, коли це необхідно.

Таким чином, ШІ є потужним інструментом для забезпечення персоналізованого та рівного доступу до навчання, зокрема організації інклюзивного навчання. Втім його успіх залежить від пріоритету щодо етики та прозорості використання, посилення ролі та компетентностей педагогів в освітньому процесі. Лише шляхом синергії технологічних інновацій, міцної етичної рамки та посилення людського контролю Україна зможе трансформувати інклюзію в освіту, зробивши її справді інструментом для доступного і якісного навчання для всіх.

Список використаних джерел:

1. Adako O. P., Adeusi O. C., Alaba P. A. Enhancing education for children with ASD: a review of evaluation and measurement in AI tool implementation. *Disabil Rehabil Assist Technol.* 2025 Aug;20(6):1578-1595. doi: 10.1080/17483107.2025.2477678

2. Chen Y. Evaluation of the impact of AI-driven personalized learning platform on medical students' learning performance. Front Med (Lausanne). 2025 Sep 12;12:1610012. doi: 10.3389/fmed.2025.1610012

3. Li J., Lin, F., Yang L., & Huang D. AI service placement for Multi-Access Edge Intelligence systems in 6G. *IEEE Transactions on Network Science and Engineering*, 2023. №10(3), P. 1405–1416.

4. Verma, N., Getenet, S., Dann, C., & Shaik, T. Evaluating an Artificial Intelligence (AI) Model Designed for Education to Identify Its Accuracy: Establishing the Need for Continuous AI Model Updates. *Education Science.* 2025. №15(4), 403 p. https://doi.org/10.3390/educsci15040403

5. Melo-López, V.-A., Basantes-Andrade, A., Gudiño-Mejía, C.-B., & Hernández-Martínez, E. The Impact of Artificial Intelligence on Inclusive Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 2025. №15(5), 539 p. https://doi.org/10.3390/educsci15050539

6. UNESCO (2021). Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. https://www.unesco.org/en/ articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence

В. М. Шевченко, м. Київ
shevchenko_volodumur@ukr.net

ВІД ІНТЕГРАЦІЇ ДО ІНКЛЮЗІЇ: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

Сучасний етап розвитку української освіти позначений трансформацією ціннісних орієнтирів, що ґрунтуються на визнанні права кожної дитини на якісну освіту незалежно від стану здоров'я, соціального статусу чи індивідуальних особливостей розвитку. Перехід від інтеграційної до інклюзивної моделі освіти став одним із ключових векторів державної політики, спрямованої на побудову гуманістичного, безбар'єрного освітнього простору. Цей процес є відображенням глибинних соціокультурних і політичних змін, які визначають сучасне бачення освіти як середовища рівних можливостей і партнерства.

Ідеї інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні заклади почали формуватися в Україні наприкінці 1990-х років. На той час пріоритетом залишалася спеціальна освіта, під час якої переважно забезпечувався компенсаторно-корекційний підхід, орієнтований на «пристосування» дитини до освітнього середовища [1, с. 296].

З початку 2010-х років в Україні активізувався процес перегляду основних концепцій освітньої політики, що було зумовлено як внутрішніми реформами, так і впливом міжнародних ініціатив - зокрема, положень Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2006), яку Україна ратифікувала у 2009 році. Цей документ став правовою основою для системного впровадження інклюзії в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті [2, с. 33].

Прийняття у 2017 році нового Закону України «Про освіту» стало переломним моментом у формуванні сучасної інклюзивної політики. У ньому вперше закріплено поняття «особливі освітні потреби», визначено права осіб на здобуття освіти на рівних умовах, а також окреслено механізми підтримки через створення інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Саме ІРЦ стали структурним осередком координації між педагогами, психологами, батьками та закладами освіти, забезпечуючи комплексний підхід до супроводу дітей [2, с. 53].

Сучасна інклюзивна політика в Україні має значні перспективи за умови системного підходу та державної підтримки. Пріоритетними напрямами розвитку є:

- удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів з акцентом на практичні навички роботи в інклюзивному класі;
- забезпечення доступності навчального середовища, включно з фізичною, комунікаційною та інформаційною безбар'єрністю;
- розширення партнерства між освітніми закладами, батьками, громадами та органами влади;
- розвиток цифрових технологій для індивідуалізації навчання;

- впровадження механізмів раннього втручання як передумови успішної інклюзії.

Попри позитивні тенденції, процес впровадження інклюзії в Україні супроводжується низкою викликів. Найбільш очевидними залишаються такі: недостатнє матеріально-технічне забезпечення закладів освіти, обмежені ресурси для індивідуалізації навчального процесу, нерівномірність підготовки педагогів. Суттєвою проблемою є також формалізація інклюзивних практик, коли інклюзія розглядається як вимога, а не як цінність. Не всі педагогічні колективи готові до реальної співпраці з асистентами вчителів і фахівцями ІРЦ. Часто відчувається дефіцит знань щодо особливостей розвитку дітей із різними видами порушень, методів адаптації навчальних програм, використання альтернативної комунікації. Важливим залишається питання психологічної готовності шкільного середовища, як педагогів, так і учнів, до прийняття різноманітності. Орім того, потребує удосконалення система моніторингу ефективності інклюзивного навчання. Необхідно розробити механізми оцінювання не лише академічних досягнень, а й соціальної адаптації, рівня задоволеності дитини навчальним процесом, динаміки її особистісного розвитку. [3, с.168].

Отже, інклюзивне навчання є не лише педагогічним явищем, а й соціальним феноменом, який трансформує суспільне мислення, формує нову етику взаємодії, засновану на повазі, підтримці та довірі. Від інтеграції до інклюзії – це шлях не лише освітньої системи, а й усього суспільства до усвідомлення цінності кожної особистості. Перехід України від інтеграційної до інклюзивної моделі освіти є складним, але невідворотним процесом, що свідчить про зрілість суспільства та держави.

Список використаних джерел:

1. Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. Пер. з англ. К. СПДФО Парашин І. С. 2010. 296 с.

2. Шеріл Діксон. Інклюзія, а не сегрегація або інклюзія, ось що потрібно учневі з особливими потребами. Київ. *Журнал освітньої думки*, 2015. С. 33-53.

3. Лавріненко Л. І. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти): навчально-методичний посібник для керівників закладів освіти, учителів та вихователів ЗДО, ГПД, шкіл-інтернатів, методистів. Чернігів. Педагогіка національний технологічний університет (ЧНТУ). 2017. 168 с.

Н. Л. Шнит, м. Луцьк
natalshn@gmail.com
Г. І. Васильєва, м. Київ
h.vasylieva@kubg.edu.ua

ОСВІТНЯ БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ ЯК ФУНДАМЕНТ ДЛЯ СТВОРЕННЯ УМОВ НЕЗАЛЕЖНОГО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ ТА РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДЛЯ КОЖНОГО

Модернізація української освіти спрямована на створення умов, за яких кожна дитина має можливість повною мірою реалізувати свій потенціал – незалежно від стану здоров'я, соціального статусу чи особливостей розвитку.

В умовах воєнного та післявоєнного контексту одним із пріоритетних завдань педагогічних працівників є урахування індивідуальних особливостей розвитку дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери та поведінковими труднощами під час організації й забезпечення освітнього процесу [1, с. 17]. Такий підхід узгоджується з положеннями Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні та сприяє реалізації принципів безбар'єрності, визначених Національною стратегією безбар'єрності на 2024–2026 роки і відповідним планом заходів щодо її впровадження [2].

Освітня підтримка розглядається як комплексна система заходів, що передбачає ефективну міжсекторальну взаємодію освітніх, медичних, соціальних та громадських інституцій. У 2026 році Мережа батьківських організацій (далі – Мережа)зосереджує свою діяльність на сприянні впровадженню цього підходу в практику закладів загальної середньої освіти. Особлива увага приділяється адаптації нормативно-правової бази, розробленню методичних матеріалів і створенню моделей міжвідомчої співпраці, спрямованих на підвищення ефективності системи підтримки дітей з різними освітніми потребами.

Педагогічна спільнота є ключовим агентом упровадження принципів безбар'єрності в освіті. У 2026 році Мережа планує провести всеукраїнське опитування педагогічних працівників для виявлення актуальних потреб і бар'єрів у роботі з дітьми, які мають поведінкові труднощі. Результати дослідження слугуватимуть основою для пропозицій щодо оновлення змісту педагогічної освіти та розвитку системи професійної підтримки педагогів.

Мережа підкреслює значущість взаємодії родини та закладу освіти як ключового чинника успішності дитини. У рамках співпраці з ЮНІСЕФ вона розвиває платформу «Батьки – батькам», що забезпечує взаємопідтримку родин дітей з інвалідністю, обмін досвідом та фахові консультації, формуючи спільноту батьків і педагогів, спрямовану на індивідуалізацію навчання та зміцнення довіри між його учасниками.

Доступність освіти для дітей з інвалідністю значною мірою залежить від асистивних засобів, розвиток яких відкриває нові можливості для навчання дітей з

особливими освітніми потребами [3, с. 78]. У межах кампанії «Голос для Дениса» Мережа впроваджує системи альтернативної комунікації, зокрема eye-tracker – пристрої, що відстежують напрямок погляду користувача і його рухи головою, – що розширює доступ до освіти дітей із порушеннями мовлення чи моторики. Спільно з ЮНІСЕФ розробляються рекомендації та національний каталог асистивних засобів, спрямовані на підвищення доступності освітніх ресурсів і впровадження інновацій в інклюзивну освіту.

Співпраця з «Школою супергероїв» забезпечує навчання дітей на лікуванні та підтримку їхньої психологічної стабільності. Розробляються методичні рекомендації для роботи з дітьми з тривожними та психосоматичними порушеннями. У 2026 році пройдуть кампанії «Освіта, яка підтримує» та «Почути вчителя» для популяризації інклюзивної освіти та підтримки педагогів.

Безбар'єрність охоплює не лише фізичний доступ до закладів освіти, а й психологічну та соціальну відкритість до потреб кожної дитини. У рамках партнерства з ЮНІСЕФ увага зосереджена на «невидимих» бар'єрах, що обмежують можливості дітей з інвалідністю та їхніх родин, зокрема: обмежений доступ до позашкільної та професійно-технічної освіти, соціальна стигматизація, низький рівень обізнаності суспільства та складнощі з працевлаштуванням батьків, що впливають на якість життя родин. Представники Мережі беруть участь у міжвідомчих і громадських робочих групах, що формують політики в освіті, соціальних послугах, охороні здоров'я та інклюзії, забезпечуючи експертні позиції, аналітичні матеріали та пропозиції від імені родин дітей з інвалідністю.

Отже, діяльність Мережі батьківських організацій у 2026 році спрямована на формування цілісної системи підтримки, яка поєднує педагогічну компетентність, родинне партнерство та технологічні інновації. Освіта, яка підтримує, стає основою суспільства, у якому кожна дитина відчуває себе прийнятою, зрозумілою та спроможною до розвитку.

Список використаних джерел:

1. Про забезпечення підтримки дітей, які мають труднощі в освітньому процесі, пов'язані з можливими розладами психіки та поведінки. Лист МОН України від 01.10.2025 № 1/20608-25. URL :
2. https://osvita.ua/doc/files/news/956/95688/List_MON_N_120608_25_vid_1_zhovtnya_2025_roku___1_.pdf
3. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Розпорядження КМУ від 14.05.2021 № 366-р. URL :https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text
4. Пріоритети та виклики політики безбар'єрності: аналітичні матеріали до розробки Плану заходів на 2025-2026 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні. Київ: НІСД, 2024. 136 с.

СЕКТОРАЛЬНА ДИСКУСІЯ 2.

ДИЗАЙН ПОСЛУГ ДЛЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЯК СИСТЕМА ПІДТРИМКИ ТА РОЗВИТКУ ЇХНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ

А. В. Беззуба, м. Київ
avbezzuba.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Г. В. Супрун, м. Київ
h.suprun@kubg.edu.ua

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПЕРЕКАЗУ ТЕКСТУ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Середній шкільний вік є важливим етапом розвитку пізнавальних та комунікативних умінь, зокрема здатності сприймати, аналізувати й відтворювати інформацію. Оволодіння навичками розуміння тексту та його переказу є фундаментальною складовою мовленнєвої діяльності, що забезпечує успішне засвоєння знань, ефективну взаємодію з однолітками й учителями, а також готує учнів до подальшого навчання. У дітей з мовленнєвими порушеннями ці уміння нерідко формуються з труднощами, що може негативно позначатися на їхній навчальній успішності, соціальній адаптації та рівні самооцінки [2, с.53].

У сучасній українській системі освіти значну увагу приділяють інклюзивному навчанню, спрямованому на створення сприятливих умов для розвитку кожної дитини незалежно від її індивідуальних особливостей. Кількість учнів з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими труднощами, у закладах загальної середньої освіти постійно зростає. Це зумовлює необхідність упровадження спеціальних методик і підходів для формування мовленнєвих навичок, що підкреслює актуальність досліджуваної проблеми в умовах освітніх реформ [3, с.235].

Мовленнєві труднощі школярів можуть бути зумовлені різними чинниками – затримкою мовленнєвого розвитку, дислексією, дисграфією, алалією, афазією та іншими порушеннями. Такі проблеми негативно позначаються на здатності учнів розуміти зміст прочитаного, виділяти ключові положення, логічно структурувати інформацію й відтворювати її в усній чи письмовій формі.

Сучасні підходи до формування навичок читання в учнів середнього шкільного віку поєднують класичні методи (аналіз тексту, переказ) із використанням цифрових технологій та інтерактивних форматів. Важливо

враховувати інтереси дитини: наприклад, запропонувати літературу про космос тим, хто захоплюється астрономією, або книги у жанрі фентезі — прихильникам пригодницьких сюжетів. Використання мобільних додатків, мультимедійних засобів і гейміфікації у поєднанні з традиційними методиками (SQ3R, прогнозування змісту) робить процес читання не лише корисним, а й цікавим, сприяючи гармонійному розвитку особистості [1, с.245].

Одним із ефективних напрямів є використання аудіо- та відеоконтенту. Школярі можуть слухати подкасти або переглядати короткі відео (наприклад, про природні явища чи історичні події), а потім відтворювати почуту чи побачену інформацію. Так, після перегляду ролика на YouTube про виверження вулкана вчитель може запропонувати описати подію від імені очевидця. Це не лише розвиває пам’ять, а й формує вміння працювати з мультимедійними джерелами.

Ще одним ефективним засобом є використання інтерактивних освітніх платформ, таких як Kahoot чи Padlet. Наприклад, на платформі Padlet учитель може розмістити текст, а учні в групах створюють короткі перекази у вигляді нотаток, після чого обговорюють їх у класі. Іншим варіантом є складання «хмари слів» із ключових моментів прочитаного оповідання, на основі якої діти формують власний переказ. Такий підхід стимулює активну взаємодію, креативність і вчить концентруватися на головному [2, с.63].

Таким чином, учні середнього шкільного віку з мовленнєвими порушеннями часто стикаються з труднощами у розумінні та відтворенні тексту, що зумовлено обмеженим словниковим запасом, недостатньо розвиненою пам’яттю, складнощами з абстрактним мисленням і структуруванням інформації [4, с.53]. Подібні особливості ускладнюють процес навчання, однак за умови використання адаптованих підходів – спрощення матеріалу, візуалізації, цілеспрямованої підтримки – ці навички можна поступово розвивати. Усвідомлення таких особливостей дозволяє педагогам і батькам ефективніше організовувати роботу з дітьми, створюючи умови для їхнього особистісного та навчального зростання. Сучасні методики розвитку переказу поєднують традиційні засоби (аналіз тексту, складання плану) з інноваційними технологіями [5, с.62].

Список використаних джерел:

1. Малинович Л. М. Корекційна спрямованість психологічної діагностики стану сформованості готовності до навчання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. № 2. С. 132-141.

2. Мартиненко В. Сучасні тенденції розвитку читацької діяльності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України ; гол. ред. Лабунець В. М. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 23 (2-2017), Ч. 2. С. 189-196.

3. Науменко В. Оволодіння читацькою компетенцією. *Початкова освіта*. 2012. № 3. С. 40-42.

4. Подановська Г. Взаємозв'язок уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою як засіб літературного розвитку молодших школярів. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна : зб. наукових праць. Львів, 2016. Вип. 31. С.264-271.

5. Рібцун Ю. В. Логопсиходіагностика дітей з особливими мовленнєвими потребами як передумова створення освітнього середовища. *Preschool and primary education in European integration and national dimensions* : Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2023. P. 94-115.

М. А. Бекешина, м. Київ
mabekeshyna.fpsrso24m@kubg.edu.ua
В. А. Литвиненко, м. Київ
vv.lytvynenko@kubg.edu.ua

ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мовлення займає ключову роль у психічному розвитку дитини та тісно пов'язане з формуванням мислення, сприйняттям навколишнього світу та самосвідомості.

Вікові особливості засвоєння звукової сторони мовлення досліджували А. Богуш, Н. Гавриш, М. Вашуленко. Вивченням порушень звуковимови і розробкою методики їх усунення займалися Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, М. Савченко, М. Шеремет та ін.

Невиправлені порушення звуковимови призводять до труднощів у формуванні фонематичних процесів, лексико-граматичної сторони мовлення та загального недорозвитку мовлення [2, с. 24-25].

Щоб ефективно і з мінімальними затратами часу та зусиллями здійснювати корекційну роботу, необхідно правильно виявити її ушкоджену ланку. Обстеження повинне бути своєчасним і повним. Детально вивчається будова та рухливість артикуляційних органів; виявляється у дитини стан фонематичного сприймання [2, с. 22].

Театралізовані ігри – це розігрування в особах певного художнього тексту, його відтворення за допомогою невербальних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів. У ході театралізованої гри дошкільники вчаться розмовляти один з одним і безпосередньо, і опосередковано [1, с. 33].

Театралізовано-ігрова діяльність має значний розвивальний потенціал: у процесі гри діти вдосконалюють чіткість, виразність і емоційність мовлення, активізують пасивний словник та швидше засвоюють нові слова й мовленнєві конструкції [3, с. 13-14].

Метою дослідження є експериментальна перевірка впливу засобу театралізовано-ігрової діяльності на формування правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Експериментальне дослідження здійснювалося на базі «Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 14 «Вишенька» Кропивницької міської ради» (м. Кропивницький) упродовж одного місяця. До вибірки увійшло 5 дітей старшого дошкільного віку (5–6 років), яких було розподілено на контрольну та експериментальну групи. На констатувальному етапі діагностика проводилась з використанням комплексу методик: обстеження стану артикуляційного апарату, обстеження стану звуковимови за адаптованими методиками М. Савченко, обстеження фонематичного сприймання та обстеження фонематичного слуху за адаптованими методиками Ю. Рібцун. Отримані результати засвідчили, що у більшості дітей низький рівень розвитку артикуляційного апарату, звуковимови, фонематичного сприймання та достатній рівень фонематичного слуху.

Протягом двох тижнів на формувальному етапі з дітьми експериментальної групи проводилися заняття тричі на тиждень із застосуванням засобу «Мовленнєва казка на фартуху», що включали знайомство із фартухом, артикуляційні вправи, створення мовленнєвої казки та закріплення правильних звуків. Після завершення формувального етапу повторне обстеження показало позитивні зміни у більшості дітей експериментальної групи. Зокрема, спостерігається позитивна динаміка у формуванні правильної звуковимови, що проявляється у підвищенні точності та стабільності артикуляційних рухів, а також у розвитку здатності до свідомого контролю власного мовлення. Відзначається й зростання показників фонематичного слуху, що свідчить про розвиток здатності диференціювати звуки на слух, розпізнавати їх у словах та здійснювати фонематичний аналіз. Крім того, відзначено помітне поліпшення у виконанні артикуляційної гімнастики**,** підвищення інтересу до логопедичних занять та зниження рівня хвилювання під час спілкування, розповіді та відтворення казкового сюжету, що свідчить про покращення мовленнєвої активності та емоційної виразності під час мовлення.

Отже, регулярне впровадження засобу «Мовленнєва казка на фартуху» виявило свою ефективність у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, які мають мовленнєві труднощі. Цей засіб доцільно використовувати як складову комплексної технології подолання порушень звуковимови засобами театралізовано-ігрової діяльності. Підсумкові дані експерименту свідчать про те, що навіть за короткий проміжок часу можливо досягти покращення у формуванні правильної звуковимови, розвитку фонематичного сприймання та артикуляційної моторики. Результативність роботи зумовлюється поєднанням ігрових, мовленнєвих і творчих завдань, які підвищують мотивацію дітей, сприяють емоційній виразності, комунікативній активності та позитивному ставленню до корекційного процесу.

Список використаних джерел:

1. Бачинська І., Кость С. Театрально-ігрова діяльність як засіб розвитку культури мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2023. Вип. 38. 29-38 с.
2. Бегас Л. Д. Логопедичні практикуми: навч. метод. посіб. Умань : Ум. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, 2016. 123 с.
3. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. Київ, 2014. 238 с.

І. Є. Богданова, м. Черкаси
iybohdanova.fpsrso24m@kubg.edu.ua
О. П. Таран, м. Київ
op.taran@kubg.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ РАННЬОГО ВІКУ З ОПОРОЮ НА МОТОРНУ ІМІТАЦІЮ

Проблема мовленнєвого розвитку дітей з розладами спектра аутизму (РАС) є однією з найскладніших у сучасній психології та педагогіці. Зростання кількості дітей з аутизмом зумовлює потребу у створенні ефективних програм раннього втручання, спрямованих не лише на навчання мовленнєвим формам, а й на формування базових передумов мовлення. Саме ранній вік (2–3 роки) визначається як сенситивний період для становлення комунікації та мовленнєвої діяльності, що робить цю проблему особливо актуальною.

У дітей з РАС спостерігаються суттєві труднощі у сфері спілкування: відсутність зорового контакту, низький рівень спільної уваги, дефіцит імітаційних навичок, обмежена комунікативна мотивація. Це призводить до затримки мовленнєвого розвитку або повної відсутності мовлення. Дослідники відзначають, що мовленнєва діяльність не може виникати спонтанно без попереднього формування таких компонентів, як сенсорна інтеграція, розвиток моторики, когнітивна активність, емоційна взаємодія та комунікативна ініціатива.

Особливе місце серед цих чинників займає моторна імітація. Вона виступає базовим механізмом соціального навчання, оскільки через повторення рухів та дій дорослого дитина починає встановлювати контакт, розвивати увагу, відтворювати моделі поведінки. У дітей з аутизмом ця здатність порушена, що ускладнює оволодіння мовленням. Саме тому пошук ефективних методичних засад стимуляції моторної імітації є важливим завданням сучасної корекційної педагогіки.

Наукові дослідження підтверджують, що мовленнєва діяльність дітей раннього віку формується як інтегративний процес, у якому взаємодіють сенсорні, моторні, когнітивні, емоційно-соціальні та комунікативно-мотиваційні чинники.

Для дітей із типовим розвитком ці процеси відбуваються природно, тоді як для дітей з РАС необхідне цілеспрямоване формування передумов.

У зарубіжній науці значний внесок у дослідження проблеми зробили I. Lovaas, S. Rogers, G. Dawson та інші. У рамках програм ABA, TEACCH, PECS, ESDM наголошується на важливості розвитку імітації, спільної уваги та соціальної взаємодії. Українські вчені (А. Колупаєва, Т. Бондаренко та ін.) підкреслюють значущість системного формування мовленнєвих передумов, оскільки без цього мовлення дітей з аутизмом залишається фрагментарним та нестійким.

Моторна імітація розглядається як здатність відтворювати рухи, жести, міміку та дії іншої людини. У нормотипових дітей вона є природним механізмом навчання і відіграє ключову роль у соціалізації. У дітей з аутизмом цей механізм розвинений недостатньо, що зумовлено порушеннями роботи дзеркальних нейронів та особливостями сенсорної інтеграції. Відсутність імітації унеможливлює розвиток спільної уваги та комунікативної взаємодії.

У контексті розвитку мовлення моторна імітація виконує подвійну функцію. По-перше, вона сприяє формуванню артикуляційного апарату: діти, наслідуючи рухи губ і язика дорослого, готуються до вимови звуків. По-друге, вона запускає механізм символічної діяльності, оскільки повторення дій дорослого є початком засвоєння умовних знаків, які згодом трансформуються у мовні символи.

Формування імітаційних навичок відбувається поетапно. Спершу дитина наслідує великі рухи (плескання, махання руками), далі – дрібні моторні дії (гра з предметами), і лише потім переходить до міміки та артикуляційних рухів. У цьому процесі важливу роль відіграє участь дорослого як моделі, використання позитивного підкріплення та ігрового контексту.

Розроблена у ході дослідження теоретична модель мовленнєвих передумов включає кілька блоків: сенсорний, моторний, когнітивний, соціально-комунікативний та емоційно -мотиваційний. Центральне місце в цій структурі посідає саме моторна імітація, яка виступає своєрідним «містком» між невербальними і вербальними формами спілкування. Саме вона дозволяє дитині переходити від простого повторення рухів до формування артикуляційних навичок і появи перших звуків та слів.

На констатувальному етапі було виявлено низький рівень розвитку мовленнєвих передумов: діти не встановлювали зорового контакту, не наслідували рухів дорослого, проявляли слабку комунікативну ініціативу.

На формувальному етапі впроваджувалися вправи з розвитку моторної імітації у формі ігор: повторення рухів, наслідування жестів і міміки, спільні вправи на увагу тощо. Значна увага приділялася залученню батьків, що дозволяло закріплювати навички у домашніх умовах.

Порівняння результатів констатувального та формувального експериментів показало позитивну динаміку. У дітей збільшилася кількість і тривалість зорового контакту, покращилася здатність до наслідування рухів, зросла комунікативна

активність. У деяких випадках спостерігалася поява перших вокалізацій у відповідь на стимул.

Отримані результати свідчать, що розвиток моторної імітації є ефективним засобом формування мовленнєвих передумов у дітей з аутизмом раннього віку. Проте необхідною є пролонгована подальша робота та проведення контрольних досліджень через значні проміжки часу.

Таким чином, мовленнєвий розвиток дітей раннього віку з розладами спектра аутизму є багатокомпонентним процесом, що відбувається на основі комплексу сенсорних, моторних, когнітивних, емоційно-соціальних та комунікативно-мотиваційних передумов. Серед цього комплексу провідне місце посідає моторна імітація, яка виступає фундаментом для становлення мовленнєвої діяльності. Саме через розвиток імітаційних навичок дитина набуває здатності встановлювати та підтримувати зоровий контакт, залучатися до спільної уваги, наслідувати невербальні й вербальні дії дорослого.

Отримані результати експериментального дослідження підтвердили ефективність застосування спеціально організованих вправ на розвиток моторної імітації у корекційно-розвивальній роботі з дітьми раннього віку з РАС. Вправи цього спрямування не лише активізують комунікативну активність, а й створюють умови для формування базових передумов мовленнєвої діяльності, що у перспективі забезпечує появу перших звукових реакцій, жестових засобів спілкування та елементарних мовленнєвих форм.

Важливим є й те, що розвиток імітаційних навичок позитивно впливає на соціальну поведінку дітей: вони можуть охочіше вступати у контакт з іншими людьми, проявляють інтерес до спільних дій, демонструють зростання рівня емоційного залучення. Це дозволяє розглядати моторну імітацію як ключовий чинник не лише мовленнєвого, а й соціального розвитку дітей з аутизмом.

Отже, системна робота з формування імітаційних навичок може розглядатися як один із провідних напрямів корекційно-розвивальної допомоги дітям з аутизмом раннього віку. Вона відкриває нові можливості для їх успішної соціалізації, створює умови для інтеграції в освітнє середовище та забезпечує поступовий перехід до більш високих рівнів мовленнєвого і когнітивного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Островська К. А. Формування комунікативно-мовленнєвої компетенції у дітей із розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. … канд. пед. наук. Київ, 2020. 315 с.

2. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 368 с.

3. Тарасун В. В., Хворова Г. В. Корекційно-розвиткова робота з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра : монографія. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2019. 248 с.

4. Ingersoll B., Lalonde K. The impact of Reciprocal Imitation Training on teaching imitation and increasing spontaneous language in young children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2010. Vol. 53, №4. P. 1082–1099.

5. Meltzoff A. N., Moore M. K. Explaining motor imitation: Early findings and new directions. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1997. Vol. 18, №2. P. 179–198.

6. Stone W. L., Ousley O. Y., Hogan K. L. Nonverbal communication skills in toddlers with Autism Spectrum Disorders: A prospective study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1997. Vol. 27, №5. P. 573–587.

7. Toth K., Munson J., Meltzoff A. N., Dawson G. Early social and motor imitation skills in children with Autism Spectrum Disorder: A longitudinal study of development and predictive validity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2006. Vol. 36, №2. P. 173–189.

8. Williams J. H. G., Whiten A., Singh T. A systematic review of motor imitation deficits in autism. *The Review of Education, Art, and Science*. 2004. Vol. 1, №2. P. 163–181.

К. Ю. Бойчук, м. Київ
kyboichuk.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Н. А. Лопатинська, м. Київ
n.lopatynska@kubg.edu.ua
М. С. Овчаренко, м. Київ
m.ovcharenko@kubg.edu.ua

АКТИВІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНОЇ СИСТЕМИ PECS

Комунікативна діяльність є провідним механізмом соціалізації дитини, особливо у молодшому шкільному віці, коли формуються базові навички взаємодії з однолітками та дорослими. Діти з розладами аутистичного спектра мають труднощі у розвитку мовлення, розумінні зверненого слова та ініціації комунікативних дій, що негативно позначається на їхньому навчанні та інтеграції в освітнє середовище [2].

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування базових комунікативних стратегій. Використання системи PECS у цей час створює умови для формування вміння ініціювати контакт, виражати потреби, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки у спілкуванні, що підвищує рівень самостійності, впевненості та соціальної адаптації дітей [1; 2].

Сучасні дослідження підтверджують, що ефективними засобами розвитку комунікативної активності у дітей з розладами аутистичного спектра є

альтернативні та додаткові системи комунікації (AAC), серед яких однією з найбільш апробованих і результативних є система PECS (Picture Exchange Communication System) [1-4]. Вона базується на обміні зображеннями, що дозволяє дитині виражати свої бажання, формує ініціативність у спілкуванні, розуміння соціальних сигналів і поступово стимулює розвиток мовлення.

Система обміну зображеннями (PECS) [2] володіє низкою методологічних переваг, що обумовлюють його унікальність у роботі з особами, які мають труднощі у вербальному спілкуванні:

- по-перше, обмін як основа ініціації комунікації. Ключова концепція полягає у формуванні ініціативної комунікативної поведінки через функціональний обмін. Учень навчається ініціювати інтеракцію з партнером шляхом фізичної передачі картки із зображенням бажаного об'єкта або дії. Цей механізм акцентує увагу на функції комунікації – запит – як на первинному етапі;

- по-друге, покрокова структура та градація складності. PECS реалізується через шестифазову, послідовну систему навчання. Кожна фаза методично розвиває комунікативні здібності: від простого обміну (фаза I) до розширення словникового запасу, побудови фраз, відповіді на запитання та коментування (фази V–VI). Така градація забезпечує систематичне формування складних комунікативних навичок;

- по-третє, використання природних мотиваційних факторів. Навчання в системі PECS розпочинається з використання високомотиваційних стимулів (предметів, які дитина бажає отримати). Залучення функціональних наслідків безпосередньо після комунікативного акту робить процес навчання інструментальним, підтримуючи природну вмотивованість учня до ініціації спілкування;

- по-четверте, незалежність від початкових вербальних навичок. Система не висуває вимог щодо наявності чи рівня початкових мовленнєвих здібностей (вербальної імітації чи артикуляції) у користувача. Це робить PECS доступною та ефективною для невербальних осіб або осіб із мінімальними мовленнєвими можливостями;

- по-п'яте, адаптивність та гнучкість. PECS демонструє високу індивідуалізацію та гнучкість у практичному застосуванні. Зображення та комунікативні книги можуть бути адаптовані відповідно до когнітивного рівня, віку, специфічних інтересів та потреб конкретного користувача, забезпечуючи максимальну релевантність комунікативного змісту.

Отож, формування комунікативних навичок за допомогою системи PECS відкриває широкі можливості для розвитку дитини. Ключовим позитивним ефектом є стимуляція усного мовлення: діти часто починають використовувати слова паралельно з обміном картками, а згодом переходять до самостійного вербального спілкування. Одночасно система сприяє зменшенню поведінкових проблем, оскільки надання дитині функціонального засобу висловити свої потреби значно знижує рівень фрустрації та, відповідно, прояви негативної поведінки.

Крім того, на пізніших етапах система PECS використовується для навчання базових граматичних структур, де дитина формує прості предикативні речення (наприклад, «Я хочу + предмет»). Усе це у сукупності призводить до поліпшення соціальної взаємодії, оскільки дитина набуває навичок комунікації та інтеракції з різними партнерами (вчителями, батьками, однолітками), сприяючи таким чином її соціалізації.

Отже, використання системи PECS сприяє розвитку у дітей з аутизмом навичок ініціативного спілкування, підвищує комунікативну мотивацію, зменшує прояви небажаної поведінки та полегшує їхню інтеграцію в освітнє середовище. Це підтверджує ефективність системи PECS як практичного інструменту активізації комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з РАС.

Список використаних джерел:

1. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як однин із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 4. С. 6–14.

2. Гаврилова О. В. Використання системи PECS у розвитку комунікативної діяльності дітей з аутизмом. Логопедія: теорія і практика. 2018. №3(15). С. 45–51.

3. Лопатинська Н. А., Іванова О. С. Активізація комунікативної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. №10(16). С. 589–599.

4. Charlop-Christy M. H., Carpenter M., LeBlanc L. A., Kelley K. Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 2002. №35(3). P. 213–231.

О. О. Гаврилюк, м. Київ
oohavryliuk.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Н. М. Бабич, м. Київ
n.babych@kubg.edu.ua
М. С. Овчаренко, м. Київ
m.ovcharenko@kubg.edu.ua

СКРИНІНГ МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ІЗ ЧЕРЕПНО-МОЗКОВИМИ ТРАВМАМИ

Скринінг – це процес систематичного виявлення можливих порушень або ризиків їхнього розвитку за допомогою коротких стандартизованих методик. Його головна мета полягає у своєчасному виявленні проблем ще до появи виражених клінічних симптомів, що дозволяє запобігти їх ускладненню та підвищити ефективність подальшої допомоги. Відповідно до визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я, скринінг – це «виявлення нерозпізнаних

захворювань або факторів ризику шляхом застосування тестів, обстежень або інших процедур, які можуть бути швидко використані для розрізнення осіб, що, ймовірно, мають захворювання, і тих, хто, ймовірно, його не має» [1; 5].

У медицині скринінг розглядається як складова профілактичної системи, спрямована на раннє виявлення захворювань, оцінку факторів ризику та формування груп спостереження [6]. У сфері реабілітації цей термін набуває ширшого змісту, оскільки йдеться не лише про виявлення патологій, а й про оцінку функціонального стану людини після травм або захворювань. Скринінг у реабілітації дає змогу оперативно визначити рівень збережених функцій, виявити мовленнєві, когнітивні чи моторні порушення та обрати оптимальний напрям терапії [2]. Такий підхід є важливою складовою доказової практики, адже забезпечує системність первинного обстеження, ефективну взаємодію мультидисциплінарної команди та сприяє підвищенню якості життя пацієнтів [3].

Мовленнєвий скринінг виступає інструментом швидкої діагностики мовлення, мови, комунікації та когнітивних функцій у дорослих із неврологічними ураженнями. Його застосування дає можливість терапевту мови і мовлення своєчасно визначити напрям подальшої реабілітації та забезпечити ефективну взаємодію членів мультидисциплінарної команди [3; 4].

У процесі розроблення скринінгової методики для оцінки мовленнєвих і когнітивних функцій у дорослих пацієнтів із черепно-мозковими травмами (ЧМТ), на основі аналізу різних видів скринінгу та узагальнення наукових підходів, було виокремлено низку структурних блоків, кожен із яких має своє функціональне значення і дозволяє комплексно дослідити мовленнєву, когнітивну й моторну сфери.

Скринінг розпочинається зі збору загальних даних, що включають вік, освіту, провідну руку та інші медичні показники. Перший блок включає оцінку ковтання, яка дозволяє визначити безпечність та ефективність акту ковтання, оцінити ризики аспірації й виявити можливі бульбарні порушення. Після цього проводиться дослідження розуміння зверненого мовлення, де перевіряється здатність пацієнта сприймати мовлення різного рівня складності – від простих інструкцій до фразеологізмів. Обов'язковим компонентом є оцінка орієнтації, яка допомагає з'ясувати, чи збережене розуміння пацієнтом часу, місця й власної ідентифікації, що є важливим показником когнітивного функціонування.

Блок «Повторення» дає змогу перевірити цілісність слухомоторних зв'язків і короткочасної пам'яті через відтворення слів, фраз і речень. Блок «Автоматизовані ряди» спрямований на оцінку збереження мовленнєвих автоматизмів – таких як лічба, дні тижня, місяці чи пори року. У блоці «Називання» пацієнт демонструє рівень свого словникового запасу та швидкість актуалізації лексичних одиниць, називаючи предмети за зображеннями. Далі оцінюється спонтанне мовлення, що дозволяє визначити самостійність мовленнєвого продукування, розбірливість, темп, ритм і логічність висловлювання.

Наступним етапом є перевірка навичок читання, яка дозволяє оцінити механічне читання та розуміння змісту прочитаного. Блок «Письмо» охоплює диктант, списування та самостійне письмо з подальшим аналізом орфографічних, граматичних і лексичних помилок, що дає змогу виявити як периферичні, так і когнітивні порушення письма. Блок «Продукування» дозволяє оцінити логічну організацію мовлення та когнітивні процеси, пов'язані з плануванням висловлювання.

Окремий етап скринінгу становить оцінка черепно-мозкових нервів та анатомічної будови артикуляційного апарату. Це дозволяє з'ясувати неврологічне функціонування периферичного мовленнєвого апарату та виявити причини мовленнєвих порушень. Подальша оцінка динамічного праксису дає змогу визначити здатність пацієнта швидко перемикати рухові програми через імітацію рухів, виконання серійних завдань і тесту Альберта, тоді як блок «Оральний праксис» спрямований на оцінку рухливості органів артикуляції.

Не менш важливим є дослідження вербальної пам'яті, що дозволяє оцінити короткочасну та довготривалу пам'ять, а також здатність до впізнавання й відтворення візуальної інформації, яка реалізується в блоці «Зоровий гнозис». Завершальним компонентом є блок «Слуховий гнозис», спрямований на аналіз сприймання немовленнєвих звуків, ритмів і голосових характеристик (висота, сила, тембр), що є основою формування фонематичного слуху.

Загалом, представлений скринінг триває близько 30–40 хвилин, проте охоплює всі ключові сфери мовленнєвої, когнітивної та моторної діяльності. Його структура дає змогу отримати максимально повну картину стану мови й мовлення пацієнта за відносно короткий час. Завдяки цьому скринінг можна вважати практично зручним та інформативним інструментом, який забезпечує ефективну діагностику, визначає потребу в більш прицільному дослідженні окремих модальностей чи функцій і слугує основою для подальшого планування мовленнєвої терапії.

Список використаних джерел:

1. Бабич Н. М. Мовленнєві дисфункції у військовослужбовців з наслідками черепно-мозкових травм: огляд сучасних підходів до діагностики та терапії. *Проблеми теорії та практики сучасної нейрореабілітації.*2024. С. 45–52.

2. Дубенко О. Є., Фломін Ю. В., Защипась Ю. П. Тріщинська М. А. Порушення мови: діагностика та лікування у неврологічній практиці, *Міжнародний неврологічний журнал.* 2024. № 3 (1064), С. 122–124.

3. Лопатинська Н. А., Мельник В. М. Психолого-логопедичний супровід військовослужбовців в системі реабілітації після отриманих бойових травм. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2024.№ 35 (74), С. 89–94. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.3/13.

4. Овчаренко М. Характеристика порушень мовлення у дорослих осіб після інсульту. *Norwegian Journal of Development of the International Science.* 2022. № 89, С. 22–27.

5. American Speech-Language-Hearing Association. *Traumatic Brain Injury (TBI): Screening and Assessment.* ASHA, 2023.

6. National Cancer Institute. *Cancer Screening Overview.*U.S. Department of Health and Human Services, 2024.

В. М. Галенко м. Київ
vmhalenko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
К. О. Тичина, м. Київ
k.tychyna@kubg.edu.ua
М. С. Овчаренко, м. Київ
m.ovcharenko@kubg.edu.ua

СКРИНІНГ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРВИННОЇ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ

Розвиток артикуляційної моторики є базовим компонентом становлення звуковимови, адже від точності, координації та диференційованості рухів органів артикуляційного апарату – губ, язика, нижньої щелепи та м’якого піднебіння – залежить якість відтворення мовленнєвих звуків. Порушення артикуляційної моторики, зумовлені структурними відхиленнями, функціональними або неврологічними дисфункціями (зокрема диспраксією чи дизартрією), часто стають першопричиною вторинних розладів звуковимови, що свідчить про поліетіологічний характер цих порушень. У цьому контексті своєчасне виявлення моторних труднощів набуває особливої значущості, оскільки забезпечує своєчасне втручання та попередження ускладнень у розвитку мовлення.

Сучасна логопедична практика потребує ефективних методів своєчасного виявлення мовленнєвих порушень, які забезпечують швидку та об’єктивну оцінку стану артикуляційної моторики. У світовій термінології поняття «скринінг» трактується як короткочасна діагностична процедура, спрямована на виявлення осіб, які потенційно мають відхилення у розвитку та потребують подальшого поглибленого обстеження. Скринінг розглядається як початковий етап логопедичної діагностики, що дозволяє своєчасно визначити ризики мовленнєвих труднощів. Ефективний скринінговий інструмент має бути швидким, достовірним і зручним у застосуванні, забезпечуючи мінімальні витрати часу та ресурсів при високій інформативності результатів. Його профілактична функція полягає у запобіганні розвитку можливих мовленнєвих розладів. Оптимальна тривалість логопедичного скринінгу зазвичай не перевищує 5-10 хвилин на одну дитину, що дозволяє зберігати баланс між точністю оцінювання та практичною доцільністю.

В українській логопедичній практиці наразі відсутні стандартизовані та валідизовані скринінгові тести для оцінки артикуляційної моторики. Існуючі зарубіжні методики, попри їхню високу надійність і поширеність у міжнародній практиці, не були апробовані й адаптовані до українського мовного середовища, що унеможливлює їх безпосереднє використання. Це зумовлено як відмінностями у фонетичній системі української мови, так і потребою культурно-лінгвістичної адаптації стимульного матеріалу та нормативних показників.

Із наявних у вітчизняній практиці діагностичних інструментів можна відзначити логопедичну картку обстеження дитини з порушенням мовлення (І. Дмитрієнко, О. Федорович) [1], яка містить блок для оцінки артикуляційної моторики, а також мовленнєву картку обстеження (А. Король) [2], де передбачено аналіз будови та рухливості артикуляційного апарату. Також заслуговує на увагу обстеження праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами, розроблене Ю. Рібцун [3], яке охоплює діагностику, зокрема, орального кінестетичного та кінетичного праксису, а також артикуляційного аферентного/еферентного праксису. Водночас зазначені інструменти не мають скринінгового формату та орієнтовані переважно на розгорнуте індивідуальне обстеження.

Таким чином, відсутність уніфікованих коротких процедур первинної логопедичної оцінки призводить до пізнього виявлення порушень, оскільки у наявних діагностичних наборах основна увага зосереджується на результаті – звуковимові, тоді як моторні передумови залишаються поза увагою. Отже, актуальним завданням сучасної логопедії є розроблення стандартизованої методики скринінгу артикуляційної моторики, яка забезпечить об’єктивність та своєчасне виявлення ризиків мовленнєвих труднощів у дітей молодшого шкільного віку.

Теоретичне обґрунтування методики скринінгу артикуляційної моторики ґрунтується на детальному аналізі її компонентів. Основними параметрами оцінювання виступають ті, що характеризують статичний стан і динамічні якості рухів. Ці параметри включають:

1. *Статичні та тонічні показники:* стійкість артикуляційної пози (здатність фіксувати позицію протягом 5-7 секунд); симетричність (відсутність асиметрії у стані спокою); сила м’язів (здатність створювати та утримувати напруження) та м’язовий тонус (стан м’язів у спокої: норма, гіпертонус чи гіпотонус, дистонія) за статичними та динамічними показниками.
2. *Динамічні показники:* точність рухів (виконання цільового руху без побічних дій); симетричність рухів (під час виконання проб); координація рухів (злагодженість і плавність); амплітуда рухів (повнота виконання, наприклад, облизування губ); темп виконання (підтримання заданої швидкості); ритмічність (утримання заданого ритму під рахунок) та переключення між рухами (швидкість переходу між артикуляційними позами); ступінь змикання велофарингеального кільця.

3. *Дисфункціональні прояви:* тремор; синкінезії; гіперкінези; гіперсалівація; паретичні прояви.

Для комплексної перевірки цих показників доцільним є використання спеціальних коротких проб (діадохокінетичних та кінестетичних) для оцінки окремих груп артикуляційних м'язів у динаміці. Перелічені параметри слугують основою для розробки бальної або описової шкали оцінювання, що забезпечить об'єктивність оцінювання артикуляційної моторики у дітей.

Важливою складовою етапу розроблення методики стало вивчення думки практикуючих логопедів шляхом анкетування фахівців, які працюють у спеціальних школах, інклюзивно-ресурсних центрах, навчально-реабілітаційних закладах та приватних практиках. Результати опитування підтвердили наявність запиту на створення швидкого, зручного та структурованого інструменту первинного логопедичного обстеження.

Аналіз відповідей засвідчив, що у практиці фахівців використовується широкий спектр методик і матеріалів, зокрема розробки І. Дмитрієнко та Л. Федорович, А. Король, а також авторські картки та схеми власного укладання. Водночас 70% опитаних логопедів користуються самостійно створеними протоколами, що свідчить про відсутність уніфікованого стандарту оцінювання. До основних труднощів діагностики віднесено потребу адаптації завдань до вікових особливостей дітей (50%), складність оцінювання неврологічних компонентів артикуляційної моторики (50%) та часові обмеження (40%).

Установлено, що для оцінювання моторики окремих органів артикуляційного апарату (губ, язика, нижньої щелепи, м'якого піднебіння) логопеди переважно застосовують функціональні проби, які дають змогу дослідити силу, точність, амплідуту і швидкість рухів. Узагальнення результатів анкетування підтвердило наявність значного професійного запиту на стандартизований скринінговий інструмент: 90% фахівців відзначили потребу у методиці, що поєднує діагностичну точність, адаптивність і швидкість оцінювання. Респонденти також підкреслили доцільність запровадження візуальної шкали або описової системи оцінювання, що підвищить об'єктивність, валідність і надійність результатів обстеження. Таким чином, системне дослідження та наукове обґрунтування скринінгу артикуляційної моторики є необхідною умовою підвищення ефективності логопедичної діагностики. Розроблення уніфікованої методики, заснованої на чітких параметрах оцінки, дозволить оптимізувати процес виявлення порушень звуковимови, забезпечити профілактику вторинних мовленнєвих розладів і сприятиме вдосконаленню логопедичної практики у закладах освіти.

Список використаних джерел:

1. Дмитрієнко І. Г., Федорович Л. О. Карта логопедичного обстеження дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення: методичні рекомендації для практичної роботи. Полтава, 2006. 33 с.

2. Король А. В. Мовленнєва картка з картинками: логопедичне обстеження рівня мовленнєвого розвитку дитини Вид. 2-ге, зі змін. і доп. Тернопіль: Мандрівець, 2018. 24 с.

3. Рібцун Ю. В. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання.* Київ, 2021. Вип. 4. С. 28-45.

4.

А. Ю. Гаєр, м. Київ
ayhaier.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Г. І. Васильєва, м. Київ
h.vasylieva@kubg.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ЗОРОВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Дошкільний вік є ключовим періодом становлення особистості дитини, коли інтенсивно розвивається мовлення, формується здатність до соціальної взаємодії та засвоюються основні норми комунікації. У процесі соціальної інтеграції вирішальну роль відіграють комунікативні навички, адже саме вони забезпечують продуктивну взаємодію дитини з однолітками, батьками, педагогами та іншими учасниками команди супроводу. У міру дорослішання діти дошкільного віку відчувають зростаючу потребу ділитися почуттями, враженнями та знаннями. Проте недостатній рівень розвитку комунікативних умінь значно ускладнює реалізацію цієї потреби, особливо у дітей із порушеннями зору [1, с. 29]. Своєчасна підтримка комунікативної сфери виступає важливою умовою їхньої соціальної адаптації та гармонійного розвитку. У цьому контексті особливої актуальності набуває вивчення шляхів і методів формування комунікативних навичок у дітей із функціональними зоровими труднощами як необхідної передумови їхньої успішної соціальної інтеграції.

Найприроднішим способом формування комунікативного досвіду дитини є гра, яка виступає важливим ресурсом її всебічного розвитку. Її ефективність у роботі з дітьми із зоровими труднощами значною мірою залежить від її належного керування та координації [2, с. 84]. Тому ретельна адаптація ігрового середовища й матеріалів, а також фасилітація з боку дорослого, що стимулює вербальне та невербальне спілкування, є ключовими умовами розвитку комунікативного потенціалу та успішної соціальної адаптації дитини з функціональними зоровими труднощами. Метою роботи є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності застосування ігрових засобів для формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку із функціональними зоровими труднощами.

Проблему формування комунікативної компетентності у дітей із порушеннями зору досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Українські дослідники (Т. Вербина-Бєлік, В. Засенко, Н. Мачихіна, О. Селіванова, В. Синьов, Г. Тарасенко) підкреслюють важливість мовленнєвої активності для когнітивного та соціального розвитку таких дітей, звертаючи увагу на труднощі у розпізнаванні невербальних сигналів, що ускладнює їхню взаємодію та соціальну інтеграцію. Зарубіжні вчені (K. Erickson, S. Fraiberg, Y. Hatwell, B. Lowenfeld, P. MacCuspie, B. Röder та ін.) вивчали компенсаторний розвиток дітей із порушеннями зору та особливості їхньої соціальної взаємодії. Дослідження M. Alotaibi, G. Douglas, P. Geld та M. McLinden підтверджують ефективність ігрової діяльності як засобу формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами.

У системі дошкільної освіти ігрова діяльність є дієвим засобом підвищення результативності освітнього процесу дітей. Такий підхід має потенціал для сприяння когнітивному, соціальному та емоційному розвитку [4]. Під час гри активізується мовлення, удосконалюються соціальні вміння, формується емоційна стабільність та впевненість у спілкуванні. Зміст, форми та функції ігор змінюються залежно від віку дітей, проте їхня провідна роль у розвитку особистості залишається незмінною [3, с. 132].

У межах дослідження проведено експериментальне вивчення впливу ігрових засобів на розвиток комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами (10 учасників). Для визначення рівня сформованості комунікативних умінь було застосовано відповідні методики та комплекс ігрових вправ, спрямованих на їх розвиток. Кожна методика дозволила оцінити окремі критерії, що в сукупності дали змогу сформувати цілісне уявлення про рівень розвитку комунікативних навичок дітей.

Контрольний етап експерименту засвідчив зниження кількості дітей із низьким рівнем розвитку з 20% (на констатувальному етапі) до 10%, тоді як частка дітей із середнім рівнем зросла з 50% до 60%. Порівняльний аналіз отриманих показників свідчить про позитивну динаміку розвитку комунікативних навичок за всіма критеріями, хоча загальні зміни в межах групи не є надто вираженими.

Отже, проведене дослідження доводить, що ігрова діяльність є дієвим засобом розвитку комунікативних умінь у дітей дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами, оскільки сприяє формуванню в них навичок соціальної взаємодії, діалогічного мовлення та культури спілкування.

Список використаних джерел:

1. Войтко В. В. Корекційно-розвиткова робота з учнями з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. Е. Жосана. Кропивницький: КЗ «КОІППО ім. Василя Сухомлинського», 2021. 104 с.

2. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

4. Alotaibi M. S. Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1307881. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1307881.

Ю. О. Гладишевська, м. Київ
yohladyshevska.fpsrso24m@kubg.edu.ua
В. А. Литвиненко, м. Київ
vv.lytvynenko@kubg.edu.ua

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ІНІЦІАТИВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Одним із провідних завдань роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра є формування комунікативної компетентності, що виступає основою соціальної адаптації, міжособистісної взаємодії та повноцінного пізнавального розвитку. Центральним компонентом комунікативної компетентності є мовленнєва ініціатива — здатність дитини самостійно вступати у спілкування, висловлювати власні потреби, емоції, думки та реагувати на комунікативні ситуації. Саме тому формування мовленнєвої ініціативи є ключовим напрямом корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого шкільного віку, які мають розлади аутистичного спектра.

Мовленнєва ініціатива є одним із ключових компонентів комунікативної компетентності дитини, що забезпечує активну участь у міжособистісній взаємодії та сприяє розвитку мовленнєвих навичок у соціальному контексті [2, с. 45]. У психолого-педагогічній літературі існує кілька підходів до визначення цього поняття. Зокрема, Н. Базима наголошує, що мовленнєва ініціатива передбачає здатність дитини самостійно вступати у комунікацію, ініціювати вербальні та невербальні форми спілкування та адекватно реагувати на партнерів у взаємодії [2, с. 56]. О. Баєнська відзначає, що мовленнєва ініціатива дітей із розладами аутистичного спектра включає не лише мовний компонент, а й невербальні засоби, що є критично важливими для розвитку соціальної комунікації [1, с. 48].

Формування мовленнєвої ініціативи залежить від багатьох чинників, серед яких значну роль відіграють вікові особливості, рівень когнітивного розвитку, емоційна зрілість та індивідуальні характеристики дитини.

Дослідження українських науковців, таких як Н. Базима та М. Шеремет, показують, що процес розвитку мовленнєвої активності у дітей молодшого шкільного віку з РАС відбувається поетапно, із поступовим формуванням

чотирьох ключових компонентів: мотиваційного, когнітивного, емоційно-комунікативного та поведінкового [4, с. 370; 61, с. 23].

З точки зору вікової психології, молодший шкільний вік є періодом, коли мовленнєва ініціатива починає активно розвиватися у всіх компонентах. О. Баєнська підкреслює, що саме в цей період у дітей з РАС спостерігаються перші системні спроби ініціювати комунікацію з однолітками та дорослими, хоча інтенсивність і якість цих проявів значно варіюють залежно від рівня порушень [1, с. 47]. Дослідження К. Островської та І. Островського показують, що діти з більш тяжкими формами аутизму мають виражені труднощі у плануванні комунікаційних актів та реагуванні на невербальні сигнали, що суттєво впливає на формування когнітивного та емоційно-комунікативного компонентів мовленнєвої ініціативи [4, с. 110].

Особливе значення у сучасній практиці має метод сторітелінгу – мистецтво розповідати історії. Дослідження В. Піманкіної, Л. Мафтин та Т. Тимчука підтверджують, що сторітелінг активізує мовленнєву ініціативу, сприяє розвитку креативного мислення та стимулює соціальну взаємодію [5, с. 4; 27, с. 105; 55, с. 50]. Сторітелінг ефективно задіює всі компоненти мовленнєвої ініціативи: мотиваційний – через зацікавленість сюжетом; когнітивний – через аналіз структури історії та логічне упорядкування подій; емоційно-комунікативний – через відображення емоцій персонажів; поведінковий – через участь у відтворенні сцен або рольових іграх [6, с. 160].

Важливою складовою є роль батьків, адже саме вони забезпечують щоденне мовленнєве середовище дитини. О. Баєнська та Г. Хворова вказують, що ефективність розвитку мовленнєвих навичок дітей з аутизмом зростає за умови системної співпраці фахівців і батьків, які узгоджують свої дії, методи стимуляції мовлення та способи реагування на комунікативні ініціативи дитини [1, с. 50; 59, с. 70]. Навчання батьків технік підтримки діалогу, використання візуальних підказок і структурованих комунікативних сценаріїв сприяє стабільності прогресу дитини поза межами навчального закладу.

Отже, теоретичні дослідження підкреслюють, що ефективне формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з аутистичними порушеннями можливо лише за умови комплексного підходу, який включає психолого-педагогічне забезпечення, врахування лінгвістичних і комунікативних особливостей, використання сучасних методик активізації мовлення та тісну співпрацю сім'ї, школи та фахівців.

Отримані висновки створюють теоретичну базу для розробки практичних рекомендацій та програм корекційної роботи, спрямованих на розвиток мовленнєвої активності та комунікативної компетентності дітей з розладами аутистичного спектра.

Список використаних джерел:

1. Баєнська О. М. Особливості комунікативного розвитку дітей із розладами аутистичного спектра. *Спеціальна психологія*: зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 45–52.
2. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2014. 182 с.
3. Базима Н. В., Шеремет М. К. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутичними розладами старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 5(2). С. 369–378.
4. Островська К. О., Островський І. П. Предикатори мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. *Психологічний журнал.* 2020. Т. 6, Вип. 10. С. 107–118.
5. Піманкіна О., Каптан Т., Гуркаленко І. Метод сторітелінгу в освітньому процесі школи. *Шкільний бібліотекар*. 2018. № 10. С. 2–7.
6. Shcherbina V. Storytelling as a way of developing students' communicative skills. *Teaching Languages at Higher Education Institutions at the Present Stage*. 2018. Вип. 32. С. 157–164.

Д. С. Горбатко, м. Київ
dsonishchenko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Г. І. Васильєва, м. Київ
h.vasylieva@kubg.edu.ua

ФОРМУВАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ІГРОВИМИ ЗАСОБАМИ

Формування артикуляційного праксису є одним із провідних аспектів мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку. Артикуляційний праксис визначається як здатність до координованих, послідовних і цілеспрямованих рухів органів артикуляційного апарату, що забезпечують автоматизацію правильної звуковимови рідної мови на різних рівнях мовленнєвої складності та в різних комунікативних ситуаціях [1, с. 165]. Недостатній рівень сформованості цієї здатності часто призводить до спотворення звуковимови, нечіткості мовлення та виникнення вторинних труднощів у засвоєнні граматичної будови мовлення. У дітей із мовленнєвими труднощами нерідко спостерігається знижена мотивація до мовленнєвої активності, недостатній рівень саморегуляції та емоційна нестійкість, що негативно позначається на якості артикуляційних дій [2, с. 224].

Корекційна робота з розвитку артикуляційного праксису у дітей з мовленнєвими порушеннями потребує ефективних методів впливу.

Перспективним напрямом є використання ігрових засобів, адже гра, як основний вид діяльності дітей дошкільного віку, сприяє природному засвоєнню навичок, підвищує мотивацію, активність і забезпечує емоційний комфорт.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та практично дослідити ефективність використання ігрових засобів у формуванні артикуляційного праксису дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Проблема формування артикуляційного праксису у дітей дошкільного віку розглядалася як українськими, так і зарубіжними науковцями. Серед українських дослідників значний внесок зробили О. Ласточкіна, Н. Маліновська, М. Пентилюк, Т. Поліщук, Ю. Рібцун, Н. Середа, Л. Стахова, К. Тичина та інші, які вивчали особливості розвитку артикуляційного праксису у дітей із комбінованими порушеннями та роль дидактичних ігор у мовленнєвому розвитку. Зарубіжні науковці J. Passy, E. Pentland, M. Kovács досліджували використання ігрових технологій у логопедичній роботі як ефективного засобу корекції мовленнєвих труднощів у дітей дошкільного віку.

З метою вивчення рівня розвитку артикуляційного праксису у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами було проведено констатувальний етап дослідження. За результатами діагностики 10 дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами встановлено, що 30% дітей мали початковий рівень розвитку артикуляційного праксису, 20% – низький, а 50% – середній рівень. Жодна дитина не досягла достатнього чи високого рівня розвитку артикуляційного праксису, що свідчить про недостатню сформованість рухових навичок артикуляційного апарату та потребу у цілеспрямованій корекційній роботі.

Отримані дані підкреслюють важливий факт: у більшості дітей із мовленнєвими труднощами спостерігається недостатня сформованість артикуляційного праксису, що ускладнює процес правильної звуковимови та подальший розвиток мовленнєвих умінь. Це свідчить про необхідність розроблення та впровадження спеціально організованих логопедичних занять, спрямованих на розвиток координації рухів органів артикуляційного апарату, формування точності, гнучкості та послідовності артикуляційних дій.

Аналіз результатів контрольного етапу експерименту засвідчив позитивну динаміку розвитку артикуляційного праксису у дітей. Кількість учасників із початковим рівнем мовленнєвих умінь зменшилася на 10 %, тоді як частка дітей із достатнім рівнем зросла з 0 до 5 осіб (50 %). Зниження кількості дітей із середнім рівнем до 3 осіб (30 %) свідчить про перехід частини з них до групи з вищим рівнем сформованості, що відображає загальне покращення функціонування артикуляційного апарату.

Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої методики корекційно-розвивальної роботи, заснованої на використанні ігрових засобів, у процесі формування артикуляційного праксису в дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Таким чином, результати контрольного етапу експерименту підтвердили ефективність розробленої системи корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток артикуляційного праксису у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Виявлена позитивна динаміка розвитку артикуляційних рухів засвідчує доцільність використання ігрових, моторно-координаційних та артикуляційно-гімнастичних вправ у логопедичній практиці. Це дозволяє зробити висновок, що систематична та цілеспрямована корекційна діяльність сприяє формуванню необхідних передумов для подальшого вдосконалення звуковимови й підвищення мовленнєвої компетентності дітей.

Список використаних джерел:

1. Тичина К. О., Кібальна Н. М. Формулювання артикуляційного праксису у дітей дошкільного віку з порушеннями зору та мовлення. *Сучасний світ і незрячі: освіта, професійне становлення і соціальна взаємодія:* матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. *(*Луцьк, 24-26 вересня 2019 р.) Луцьк, 2019. С. 165-167.

2. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб із особливими освітніми потребами*: зб. наук. праць. № 8. Слов'янськ: ДДПУ, 2018. С. 224-229.

В. Ю. Данильченко, м. Київ
vydanylchenko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Е. А. Данілавічютє, м. Київ
e.danilavichiutie@kubg.edu.ua

ІНТЕРАКТИВНА ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ФОНЕМ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Аналіз праць українських науковців дав змогу констатувати, що основою фонематичного компонента мовлення є вищі психічні функції слухової модальності та фонематичні процеси: увага, сприймання, пам'ять, уявлення, контроль, аналіз і синтез [1; 3; 4]. За наявності недостатньо сформованої фонематичної складової мовлення виникають труднощі з утриманням уваги на акустичних ознаках звуків, зі сприйманням та розрізненням звуків у різних умовах їхнього звучання, зі зберіганням у пам'яті уявлень про фонеми, з порівнянням звучання вимовлених звуків зі сформованими фонематичними уявленнями, з виявленням та виправленням можливих помилок у вимові, з виділенням звуків зі слова та, навпаки, об'єднанням їх у слово. Зазначені труднощі уповільнюють розвиток усного мовлення та ускладнюють опанування писемного [1, с. 97-99].

Згідно із твердженнями Е. Данілавічютє, Є. Соботович та В. Тищенка, формування фонематичного компонента мовлення відбувається на основі

взаємодії слухового та мовленнєворухового аналізаторів [1; 3; 4]. Водночас його успішний розвиток часто унеможливлюється у дітей з недоліками звуковимови, адже неправильні артикуляційні уклади, що виступають як моторна опора, сприяють закріпленню у пам'яті тотожних ефекту звучання від власної вимови фонематичних уявлень. Описаний тип засвоєння фонем В. Тищенко називає «паталогічним» [4, с. 12]. У таких випадках Е. Данілавічютє пропонує блокувати орієнтування на власну артикуляцію і натомість застосовувати візуальні опори, адже зоровий аналізатор не здійснює безпосереднього впливу на роботу акустичної та артикуляторної систем [2, с. 547].

Традиційні візуальні опори у вигляді друкованих матеріалів не завжди адаптовані до індивідуальних потреб дітей і потребують великої кількості часу та ресурсів для розроблення або покращення. Сучасною альтернативою є інтерактивна візуалізація – графічна репрезентація даних, яка дає змогу взаємодіяти з інформацією, полегшити її сприйняття та швидко адаптовувати відповідно до індивідуальних потреб кожної людини [5, с. 7-15].

У контексті дослідження з метою вдосконалення фонематичного компонента мовлення у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами було запропоновано залучити інтерактивну візуалізацію фонем, яка полягала у демонстрації асоціативних та артикуляційних образів звуків за допомогою програми Microsoft PowerPoint. Під час виконання вправ, що спрямовані на розвиток уявлень на основі зосередження слухової уваги, активізації та вдосконалення фонематичного сприймання, тренування слухової пам'яті і контролю, формування фонематичного аналізу і синтезу, а також засвоєння правильних артикуляційних позицій звуків, дошкільники спиралися на еталонну вимову логопеда у поєднанні з візуалізованими асоціативними образами фонем і на анімовані стрілки на позначення правильного положення органів мовлення під час вимови звуків. У такий спосіб недоліки звуковимови дітей не перешкоджали якісному формуванню вищих психічних функцій слухової модальності та фонематичних процесів.

Результати дослідження засвідчили зростання рівня сформованості усіх складових фонематичного компонента мовлення у дітей експериментальної групи порівняно з дітьми контрольної групи. Водночас встановлено, що найбільш позитивний вплив було здійснено на якість слухової пам'яті і контролю чужого мовлення, фонематичного сприймання, фонематичних уявлень та уявлень про артикуляційні позиції звуків.

Список використаних джерел:

1. Данілавічютє Е. А. Фонематика і читання: визначення та подолання труднощів у молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *«Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації»:* Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (24-25 жовтня 2024 року). Київ, 2024. С. 97–102.

2. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник. Е. Данілавічютє, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

3. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії:* зб. наук. пр. Вип. 1. 2004. 168 с.

4. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії:* зб. наук. пр. Вип. 4. 2007. С. 3–18.

5. Heer, J., Shneiderman, B. Interactive dynamics for visual analysis. Communications of the ACM, v. 55, n. 4, 2012. P. 45–54.

М. Є. Діденко, м. Київ
mydidenko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Т. В. Скрипник, м. Київ
t.skrypnyk@kubg.edu.ua

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ

Формування здатності до соціальної взаємодії у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) – це надзвичайно важливе завдання сучасної спеціальної освіти. В науковій літературі поняття «соціальна взаємодія» визначають як: систему взаємозалежних дій у співпраці, спільній діяльності, міжособистісне спілкування особистостей (О. Булгакова, К. Ібрагімова); форму соціальних зв'язків, що реалізуються в обміні діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями, навичками та у взаємному впливі (Г. Дворецька); процес взаємного впливу суб'єктів, в якому кожна дія зумовлена як попередньою дією, так і їхніми очікуваним результатами (P. Bardis, G. Bloomer, G. Met) [1; 2].

Соціальні навички є ключовими для інтеграції дітей з РАС у суспільство, однак у більшості з них спостерігаються значні труднощі в соціально-емоційній та соціально-комунікативній сферах, які обмежують їхню здатність спілкуватися та адаптуватися до соціального середовища [1; 2].

Серед відомих терапевтичних підходів щодо впливу на стан розвитку дітей з РАС особливе місце займає музична терапія, яка може сприяти формуванню у них як комунікативно-мовленнєвої сфери, так і соціальних навичок. Доведено також, що музична терапія знижує тривожність, створює умови для спільних дій, а музичні ігри дають змогу дітям з аутизмом вступати у контакт з іншими людьми [4].

Метою нашого дослідження стало: розробити та емпірично перевірити програму музичної терапії, спрямовану на формування здатності до соціальної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

У дослідженні використано методику CARS-2 (Childhood Autism Rating Scale) [3, с. 12], доповнену авторським бланком наукового спостереження**,** який охоплював десять одиниць спостереження: реакцію на звертання, участь у спільній діяльності, прояви ініціативи, використання форм вітання, орієнтацію на інших тощо. Емпіричне дослідження, у якому взяло участь 8 учнів з РАС, проводилося на базі Комунальної установи Сумського навчально-виховного комплексу № 16 імені О. Братушки. Аналіз результатів показав, що у більшості учнів спостерігається низький рівень соціальної взаємодії**.** Найбільші труднощі відзначено у сфері невербальної комунікації **та** ініціативи у взаємодії**.** Частково сформовані соціальні навички зафіксовано у 12,5 % дітей, тоді як 37,5 % виявили виражені труднощі або майже повну відсутність соціальних умінь.

На основі аналізу отриманих даних було розроблено план втручання засобами музичної терапії**,** спрямований на розвиток в учнів з РАС зорового контакту, імітації та участі у спільних музичних іграх. Отримані результати засвідчили, що музична терапія сприяла створенню терапевтичного середовища для соціального навчання учнів з РАС, підвищенню у них здатності реагувати на втручання з опорою на музичні засоби, виявляти ініціативу, елементи діалогу та інші соціальні навички**.**

Список використаних джерел:

1. Кравцова А. М., Кукуруза А. В. Раннє втручання: міждисциплінарна допомога дітям раннього віку з порушеннями розвитку та їхнім родинам. Харків, 2013. 82 с.

2. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с

3. Schopler E., Van Bourgondien M. E., Wellman G. J., Love S. R. Childhood Autism Rating Scale, Second Edition (CARS-2). Los Angeles: Western Psychological Services, 2010.

2. Shi, Z., Wang, S., Chen, M., Hu, A., Long, Q., Lee, Y. The effect of music therapy on language communication and social skills in children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. 13 p.

Х. В. Дзюбук, м. Рівне
hrystyna.dziubuk@gmail.com
Н. М. Руденко, м. Рівне
natalia9a147@gmail.com

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС ЗАСОБАМИ ГРИ

Особливості розвитку мовленнєвих навичок в дітей дошкільного віку полягають у їх ситуативності, наслідувальному характері, поступовій автоматизації мовних дій, тісному зв'язку з емоційно-ігровою діяльністю та високій чутливості до мовного впливу з боку дорослих. Усе це вимагає системного, послідовного й емоційно привабливого підходу до розвитку мовлення в дошкільному навчанні.

На думку А. Богуш, О. Трифонової, О. Кисельової, Ж. Горіної та М. Черкасова, мовленнєві навички – це основа функціонального мовлення дитини, що дозволяє їй не лише правильно говорити, а й ефективно взаємодіяти в соціальному середовищі. Мовленнєві навички є фундаментом загального психічного, інтелектуального, емоційного та соціального розвитку дошкільника. Їхня своєчасна і повноцінна сформованість створює передумови для подальшого успішного навчання, самореалізації й адаптації в суспільстві [3].

О. Бєлова відзначає, що мовленнєвий розвиток дітей з РАС не піддається уніфікованій класифікації, і його успішність значною мірою залежить від індивідуального підходу, чутливого до особливостей кожної дитини. Розуміння цієї варіативності є принципово важливим для педагогів, логопедів, психологів та батьків, оскільки воно допомагає уникнути помилкових очікувань, спиратися не на вікові норми, а на власну траєкторію розвитку дитини, підтримувати її мовленнєві спроби з урахуванням індивідуального темпу, стилю та мотиваційного потенціалу [2]. Н. Базима підкреслює, що розвиток мовленнєвих навичок дітей з РАС має якісно інший характер порівняно з нормотиповим. Це не просто затримка, а глибоке порушення комунікативної функції мови, що вимагає особливого педагогічного підходу, поєднання мовленнєвої, соціальної та поведінкової корекції [1].

Ми досліджували розвиток мовленнєвих навичок дітей дошкільного віку з РАС засобами гри. На констатувальному етапі ми виявили, що в 45,5% учасників ЕГ та КГ несформований рівень мовленнєвих навичок. Також по 45,5%дітей ЕГ та КГ мають знижений рівень мовленнєвих навичок. Лише 9,1% учасників ЕГ та КГ володіють оптимальним рівнем мовленнєвих навичок. Ми спостерігали, як діти ЕГ та КГ спілкувалися між собою та з дорослими. Ми помітили, що багато з них мали труднощі з формуванням фраз, розумінням зверненого мовлення та емоційним реагуванням у процесі комунікації. Тому ми вирішили використовувати гру як основний засіб стимулювання мовленнєвого розвитку у роботі з дітьми ЕГ. Ми

підібрали різні види ігор, які відповідали індивідуальним особливостям дітей ЕГ. Для початку ми застосовували предметно-маніпулятивні ігри, наприклад, «Склади пірамідку», «Знайди пару», «Візьми та назви». Під час цих занять ми допомагали дітям засвоювати назви кольорів, форм, розмірів, дій. Ми промовляли слова разом із дитиною, заохочували повторення, хвалили навіть за найменший успіх.

Поступово ми переходили до дидактичних ігор, які розвивали розуміння мовлення та вміння відповідати на запитання. Наприклад, у грі «Хто що робить?» діти добирали картинки з діями (їсть, спить, грає), а в грі «Чий це предмет?» – навчалися узгоджувати слова у реченнях. Такі вправи розвивали увагу, слухову пам'ять і навички формування простих висловлювань. Важливе місце на формувальному етапі в ЕГ займали сюжетно-рольові ігри. Ми організовували маленькі сценки: «Магазин», «Лікарня», «Кафе», «Сім'я». У цих іграх діти виконували ролі, спілкувалися короткими фразами, імітували соціальні ситуації. Ми допомагали їм добирати потрібні слова, підказували репліки, використовували візуальні підказки та картки з фразами. Крім того, ми застосовували рухливі ігри зі словами, наприклад, «Злови м'яч і скажи слово», «Повтори рух і назви його», «Хто де живе?». Такі ігри поєднували фізичну активність із мовленнєвими вправами, що сприяло кращому запам'ятовуванню нових слів. Ми створювали доброзичливу атмосферу, у якій учасники ЕГ почувалися впевненими та прийнятим. З кожним заняттям ми спостерігали, як діти ЕГ ставали активнішими, частіше повторювали слова, починали ініціювати спілкування. Ми бачили, як вони з радістю реагували на гру, а мовлення ставало все більш усвідомленим і цілеспрямованим.

На контрольному етапі ми виявили, що в 18,2% учасників ЕГ та 36,4% учасників КГ продемонстрували несформований рівень мовленнєвих навичок. На контрольному етапі 27,3% учасників ЕГ та 45,5% учасників КГ мають знижений рівень мовленнєвих навичок. Вже 54,5% учасників ЕГ та 18,1% учасників КГ здобули оптимальний рівень мовленнєвих навичок. У результаті нашої роботи ми дійшли висновку, що саме гра стала найефективнішим засобом розвитку мовленнєвих навичок у дітей з РАС в ЕГ. Вона допомогла поєднати навчання, спілкування та емоційне задоволення, відкривши дітям шлях до активнішого використання мовлення у повсякденному житті.

Список використаних джерел:

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків : Видавництво «Ранок», 2018. 144 с.

2. Бєлова О. Б. Особливості розвитку мовлення в дітей із розладами аутистичного спектра. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 81. С. 26-30.

3. Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І., Горіна Ж. Д., Черкасов М. П. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / за загальною редакцією акад. А. М. Богуш. Одеса : ПНЦ АПН України, 2018. 271 с.

І. В. Дмитрієва, м. Київ
dmitrievasgpu@gmail.com
А. С. Іваненко, м. Слов'янськ
ivanenko.ddpu@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Одним із ключових завдань мовно-літературної освітньої галузі в закладах загальної середньої освіти є формування комунікативної компетентності здобувачів освіти – здатності ефективно використовувати мову в різних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) з метою пізнання навколишнього світу, спілкування та вирішення життєво важливих завдань. У цьому контексті опрацювання художніх текстів на уроках літературного читання виступає дієвим засобом реалізації означеної мети, адже література розвиває мовлення, емоційний інтелект, формує естетичні смаки, навички осмисленого читання та любов до рідного слова.

Серед різновидів художніх текстів особливе місце належить поезії, яка поєднує змістову глибину, ритмічну організацію та емоційно-образну насиченість. Завдяки поетичному слову діти засвоюють мовні засоби образності, розширюють словниковий запас, навчаються інтонаційно виразно передавати емоційні відтінки, усвідомлено сприймати зміст і форму художнього висловлювання. Робота з поетичним текстом сприяє розвитку слухової уваги, артикуляційної моторики, дикції, інтонаційної виразності й ритмічного чуття – важливих складових читацької компетентності школярів. Поезія збагачує емоційно-чуттєвий досвід дітей, допомагає усвідомлювати морально-етичні цінності, виховує гуманістичний світогляд.

Українські науковці (Г. Блеч, О. Боряк, О. Бєлова, Л. Вавіна, А. Висоцька, О. Гаврилов, С. Геращенко, І. Дмитрієва, В. Ільяна, Н. Кравець, Є. Кузьмінська, І. Матющенко, С. Миронова, Г. Піонтківська, Г. Плешканівська, В. Синьов, Н. Тарасенко, В. Тищенко, К. Тороп та ін.) у своїх дослідженнях окреслюють специфіку сприймання художніх творів учнями з інтелектуальними освітніми труднощами. Зокрема, наголошується, що символічність і метафоричність поетичного мовлення створює для таких дітей певні труднощі у розумінні тексту. Учні з інтелектуальними порушеннями зазвичай характеризуються уповільненим темпом сприймання, обмеженим обсягом уваги та пам'яті, зниженою здатністю до узагальнення, складністю у виділенні головного й встановленні логічних зв'язків

між образами. Їм притаманне фрагментарне сприймання художнього змісту – переважно на рівні окремих подій або персонажів. Такі школярі часто не вловлюють переносного значення слова, не завжди розуміють образні засоби – епітети, порівняння, метафори. Їхня емоційна реакція, хоча й щира, є короткочасною та поверховою; учні легко реагують на яскраві деталі, проте рідко усвідомлюють глибинні смисли твору. Попри це, дослідники відзначають значний потенціал дітей цієї категорії у сфері емоційно-естетичного розвитку. За умов цілеспрямованої педагогічної підтримки учні з інтелектуальними освітніми труднощами здатні розуміти поетичний текст і епічного, і ліричного змісту, виокремлювати його змістові й емоційні акценти, відчувати красу поетичного слова. Тому актуальним є пошук сучасних підходів і технологій, що забезпечують свідоме, емоційно забарвлене сприймання художніх творів та формування пізнавального інтересу до літератури в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел:

1. Концепція НУШ (2016). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

2. Засенко В., Прохоренко Л. (2019). Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна основа розбудови освіти дітей з особливими потребами. І *Всеукраїнська наукова інтернет-конференція «Практична психологія в інклюзивному середовищі 2019»*, 21 лютого 2019 р. https://core.ac.uk/download/pdf/200250597.pdf

3. Цебро Я. І. Сучасні підходи реалізації інклюзивної освіти. *Нова українська школа: від теорії до практики*: збірник статей І Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Чернівці, 28 жовтня 2022 р. 2022. Чернівці : Інститут післядипломної педагогічної освіти

М. С. Дорош, м. Київ
msdorosh.fpsrso22@kubg.edu.ua
Г. І. Васильєва, м. Київ
h.vasylieva@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ АВТОМАТИЗАЦІЇ СВИСТЯЧИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Формування звуковимови у дітей являє собою комплексний та багатогранний процес, який зумовлений взаємодією багатьох чинників, а саме: фізіологічних, психолого-педагогічних та соціальних. У сучасних умовах спостерігається зростання кількості дітей дошкільного віку із порушеннями вимови свистячих звуків ([с], [з], [ц], [дз]), що негативно позначається на комунікативній діяльності, пізнавальній активності та мовленнєвій готовності до

школи. Проблема автоматизації свистячих звуків є однією з найактуальніших у логопедичній практиці, адже саме цей етап забезпечує перенесення правильно сформованого звука у спонтанне мовлення.

Відомо, що мовленнєві труднощі можуть негативно впливати не лише на розвиток комунікативних умінь, а й на емоційно-вольову сферу та когнітивні процеси дитини. У дітей із порушеннями звуковимови нерідко спостерігаються особливості функціонування нервової системи, які проявляються підвищеною збудливістю, імпульсивністю, замкненістю чи тривожністю у ситуаціях, коли їм складно висловити власні потреби та емоції [2].

Формування звукової сторони мовлення ґрунтується на розвитку фонематичного сприймання – здатності дитини чути, розрізняти та впізнавати звуки мовлення. Недостатній розвиток цього процесу може зумовлювати спотворення у вимові звуків і труднощі їх засвоєння. Не менш важливими є слухова увага та слуховий контроль: у процесі мовленнєвого розвитку діти поступово вчаться співвідносити власну артикуляцію з еталонним звучанням мовних одиниць, що дає змогу вдосконалювати вимову та формувати правильні мовленнєві навички.

Наступним етапом розвитку є фонематичні уявлення, які формуються на основі попередніх рівнів і забезпечують здатність дитини оперувати мовленнєвими одиницями не лише в процесі мовлення, а й на рівні мислення. Вони відіграють важливу роль у підготовці до оволодіння грамотою та письмом, адже дають можливість дитині аналізувати звуковий склад слів, визначати місце звуків у словах та проводити їх диференціацію [3].

Засвоєння звуків мовлення відбувається поступово – від найпростіших до більш складних. На початкових етапах мовленнєвого розвитку дитина насамперед опановує звуки, артикуляція яких не потребує складних, точно координованих чи диференційованих рухів органів артикуляційного апарата [4]. Така послідовність є природною, адже прості за артикуляцією звуки створюють базу для подальшого вдосконалення мовленнєвих умінь і засвоєння складніших артикуляційних укладів.

Крослінгвальні дослідження підтверджують наявність універсальних закономірностей у засвоєнні приголосних звуків дітьми різних мовних спільнот. Зокрема, результати міжнародного проєкту *«Cross-Linguistic Child Speech»* (McLeod, Crowe, 2018), який охопив дані з 27 мов, засвідчили, що більшість дітей до п’ятирічного віку правильно артикулюють щонайменше 93 % приголосних звуків у своїй рідній мові. Отримані результати демонструють послідовність і спільні закономірності у фонологічному розвитку, незалежно від мовного середовища. Найраніше, у віці 2–3 років, діти засвоюють звуки, що формуються губами або задньою частиною язика (наприклад, [p], [k], [m]), тоді як свистячі фрикативні звуки ([s], [z]) опановуються пізніше – зазвичай до п’ятирічного віку [5].

Подібна тенденція простежується й у дітей, які засвоюють українську мову: найраніше формуються губні та задньоязикові звуки ([п], [б], [м], [к], [г], [х]), тоді як свистячі ([с], [з], [ц]) належать до групи пізніх.

Залежно від характеру і механізму порушення артикуляції у дітей виділяють три типи порушень звуковимови – фонетичні, фонематичні та фонетико-фонематичні.

Фонетичні (моторні) порушення, зокрема сигматизм свистячих звуків, полягають у спотворенні акустичного звучання фонеми, яка вже сформована у мовленні. Основна причина таких порушень полягає у неточності виконання рухів або позицій артикуляційних органів, що обумовлено порушенням артикуляційної моторики. Фонематичні (або сенсорні) порушення, зокрема парасигматизм свистячих звуків, характеризуються заміною одного звука іншим, що свідчить про нерозпізнання окремих фонем. У таких випадках діти не здатні чути різницю між потрібним звуком і його замінником через недостатню сформованість фонематичного слуху. Якщо в мовленні дитини виникає не тільки заміна одних звуків іншими ([с] – [т], [с] – [д]), а є ще й викривлення деяких звуків, то такі порушення називають фонетико-фонематичними.

Порушення вимови звуків [с], [с’], [з], [з’], [ц], [ц’], [дз], [дз’] можуть бути як окремим явищем, що характеризується сигматизмом свистячих звуків (фонетичні порушення) або парасигматизмом свистячих звуків (фонематичні порушення), так і одним із проявів більш складних мовленнєвих порушень, таких як дислалія, ринолалія чи дизартрія [1]. Подолання таких порушень потребує системного підходу, що поєднує розвиток артикуляційних навичок, слухового контролю та мовленнєвого дихання.

Отже, формування правильної звуковимови у дітей дошкільного віку є важливою складовою мовленнєвого розвитку та передумовою успішного оволодіння грамотою. Комплексний підхід до корекції порушень свистячих звуків, що поєднує артикуляційні, слухові та дихальні вправи, забезпечує ефективне подолання мовленнєвих труднощів і сприяє розвитку комунікативної компетентності дитини.

Список літературних джерел:

1. Мазур Н., Романенко В., Федорович Л. Конспекти логопедичних занять із навчання правильної вимови звуків [с], [з], [ц], [дз] дітей дошкільного віку: метод. посіб. Запоріжжя, 2010. 340 с.

2. Сулятицький І., Порохнява А. Емоційно-вольові особливості дошкільників із дислалією. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр.* 2021. № 35 (1). С. 101–107. URL: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3514

3. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії: зб. наук. пр.* Вип. 4. Київ: Актуальна освіта, 2007. С. 3–18.

4. Федорова М. Дошкільна лінгводидактика: навч.посіб. Житомир, 2022. 313 с.

5. Crowe K., McLeod S. Children's consonant acquisition in 27 languages: A cross-linguistic review. *American Journal of Speech-Language Pathology.* 2018. Vol. 27. P. 1546 –1571. URL: https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-17-0100

Н. О. Драник, м. Київ
nodranyk.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Г. В. Супрун, м. Київ
h.suprun@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

Розвиток навичок саморегуляції є необхідною умовою успішної адаптації дитини з аутизмом в навчальному середовищі та обов'язковим фундаментом успішного навчання. Особливості розвитку соціально-емоційної сфери в цілому та особливості здатності регулювати свою поведінку у дітей з аутизмом вивчали О. Демченко, М. Максимчук, О. Пенькова, Т. Скрипник, Г. Супрун, В. Тарасун. У зарубіжних джерелах також зустрічаються дослідження питання саморегуляції у дітей з аутизмом у роботах M. Kontogianni, Heather J. Nuske, Wendy I. Shih, Andy CY Tse, Paul H Lee. Публікації A. Nanou, Laudan B. Jahromi відзначають значущість саморегуляції для дітей з аутизмом, що підґрунтям для їхньої психологічної стійкості, здатності гнучко та ефективно вирішувати проблеми, реагувати на зовнішні обставини.

Було проведено ряд досліджень щодо виявлення труднощів у людей з РАС в сфері емоційного інтелекту, і частина з них не виявили дефіциту щодо розпізнавання емоцій на обличчях при РАС, інші – свідчать про дефіцит тільки в розпізнаванні окремих емоцій (страх, відраза, смуток), інші – свідчать про глибокий дефіцит. [1].

Крім цього варто зазначити, що багато людей з розладом аутистичного спектра мають труднощі, викликані інтенсивними та надмірними емоціями, що називається дисрегуляцією емоцій [4]. Відсутність навичок емоційної регуляції може призводити до спалахів гніву, підвищення стресу та тривоги, і зрештою до ще більшої відчуженості та аутистичного вигорання.

Навичка саморегуляції важлива для кожної дитини, однак дітям з аутизмом часто необхідна додаткова підтримка через їх сенсорні особливості та труднощі в емоційній сфері, знижену здатність до імітації. Ефективна саморегуляція дозволяє дітям керувати своїми емоціями, поведінкою та думками, сприяючи соціальній взаємодії та навчанню, а для дитини з аутизмом дефіцит навичок саморегуляції може ускладнити навчання та соціальні зв'язки, де у них і без того можуть бути присутні значні труднощі.

Науковці сходяться на думці, що всі основні симптоми аутизму пов’язані з порушенням регуляції емоцій, а найбільший зв'язок має обмежувана і повторювана поведінка. [1; 3]. У дітей з РАС погано розвинена навичка саморегуляції може спричиняти гірший відгук дитини на втручання, а також меншу ефективність занять. Слід додати також, що хоча і емоційна дисрегуляція не є визначальним симптомом РАС, проте згідно досліджень притаманна 50-60% осіб з аутизмом [2; 3].

На основі наукового узагальнення окреслено робоче визначення поняття саморегуляції дітей молодшого шкільного віку з аутизмом як складової соціально-емоційної компетентності, здатності до управління власним станом, можливості контролю деструктивних емоцій, адаптивності до змін навколишнього середовища. Саморегуляція дітей молодшого шкільного віку з аутизмом – сукупність навичок та вмінь, яких потребує дитина з РАС для успішного співіснування з іншими, для того, щоб мати можливість впоратись з викликами шкільного і не тільки середовища, це навички, які часто важко опановувати дітям з аутизмом, але які проте є необхідною базою для їх розвитку і прогресу в усіх сферах.

Особливістю дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, що навчаються в спеціальному закладі освіти, є те, що вони зазвичай мають більше індивідуальної уваги педагогів та інших фахівців, ніж учні загальноосвітніх шкіл, мають більш адаптоване під їх потреби середовище, і хоча здобуття вищезгаданих навичок є для таких дітей непростою задачею, умови спеціального закладу освіти дають можливість розвивати їх у тісній співпраці з батьками. До труднощів, з якими стикаються молодші школярі з РАС в спеціальному закладі освіти, можемо віднести відсутність чи мінімальна присутність дітей з добре сформованими навичками саморегуляції, які б могли слугувати орієнтиром та зразком для наслідування.

Питання формування навичок саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, зокрема розроблення методів діагностичного вивчення є предметом подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Autism, Expression, and Understanding of Emotions: Literature Review Irene Chaidi. 2020. https://doi.org/10.3991/ijoe.v16i02.11991

2. Mazefsky C. A., White S. W. Emotion regulation. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. 2014. №23. P. 15-24.

3. Neural features of sustained emotional information processing in autism spectrum disorder. Carla A Mazefsky. 2020.

4. Samson A. C., Hardan A. Y., Podell R. W., Phillips J. M., Gross J. J. Emotion regulation in children and adolescents with autism spectrum disorder *Autism Res*. 2014. №8. P.9–18. 10.1002/aur.138.

В. Д. Дробович, м. Київ
vddrobovych.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Н. М. Бабич, м. Київ
n.babych@kubg.edu.ua

РОЗВИТОК ПРИКМЕТНИКОВОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розвиток прикметникового словника є важливою складовою формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку, оскільки прикметники дозволяють деталізувати опис предметів і явищ, уточнювати значення висловлювань та розвивати вміння до класифікації й порівняння. У дітей із мовленнєвими труднощами нестача прикметникової лексики суповоджується неточним словотворенням, ускладненою побудовою описових висловлювань, Що в свою чергу впливає на загальний рівень мовленнєвої компетентності [1; 3]. У роботі з такими дітьми важливо використовувати методи, що поєднують навчання з елементами гри, наочності та емоційного залучення. Сучасні цифрові засоби навчання дають можливість створювати саме такі умови, роблячи процес засвоєння лексики більш доступним і цікавим. У зв'язку з цим апробація практичних та мотиваційно привабливих логокорекційних засобів є надзвичайно актуальною.

Це свідчить про необхідність пошуку ефективних підходів до збагачення прикметникового словника дітей із мовленнєвими труднощами, які б поєднували навчальний та ігровий компоненти, забезпечували наочність і мотивацію до мовленнєвої активності. З огляду на це, метою дослідження було підвищення рівня сформованості прикметникового словника у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами шляхом використання цифрових технологій. У дослідженні взяли участь 18 дітей з мовленнєвими труднощами (експериментальна і контрольна групи) віком від 5 до 6,7 років, які відвідують заклад дошкільної освіти комбінованого типу № 285 м. Києва.

Для реалізації дослідження було створено комплекс із 10 інтерактивних презентацій на лексичні теми «Іграшки» та «Осінь». Основну увагу приділено засвоєнню трьох категорій прикметників: якісних (опис властивостей предметів: квадратний, жовтий, великий), відносних (вказівка на матеріал: залізний, пластмасовий) та присвійних (приналежність: ляльчин, собачий) [2]. Презентації містили вправи на добір прикметників до іменників, класифікацію предметів, словотворчі вправи, завдання на складання коротких зв'язних описів тощо. Демонстрація проводилася за принципом поступового ускладнення: п'ять презентацій протягом тижня, щодня по 15-20 хв. Інтерактивні презентації поєднували візуальний та аудіальний супровід, забезпечуючи миттєвий зворотний

зв’язок та ігрову мотивацію, що було важливо для підтримки уваги й активності дітей.

Після проведеної логокореційної роботу було проведено контрольне дослідження словникового запасу (фокус на прикметники). Кількісні результати свідчать про позитивну динаміку зростання рівня сформованості прикметникового словника: середній показник дітей із мовленнєвими труднощами підвищився з 79,78 до 92,33 балів (приблизно на 16%), що наблизило їх до рівня нейротипових ровесників (90,67 балів).

Якісний аналіз підтвердив кількісні висновки: до втручання в експериментальній групі спостерігалися типові помилки словотвору й узгодження (наприклад, «сонцелава», «соніна» замість «сонячна», «гуманий», «гумий» замість «гумовий», заміни займенниками). Найбільш вразливою виявилася категорія присвійних прикметників, де фіксувалися форми на кшталт «у коти», «котовий», «котікіни» замість «котячий». Після формувального етапу зменшилася кількість замін прикметників займенниками; покращилось узгодження прикметників із іменниками за родом; проте залишилися стійкі порушення словотвору в присвійних формах, що свідчить про потребу більш тривалої роботи та тренування у практичному вживанні присвійних прикметників у різних мовленнєвих ситуаціях.

Важливими практичними перевагами запропонованого підходу є: поєднання наочності й ігрової форми, що підвищує мотивацію; модульна структура матеріалів, яка дозволяє поступове ускладнення й легку модифікацію під індивідуальні особливості дітей; коротка тривалість занять. Отримані дані дають підстави рекомендувати інтерактивні презентації як додатковий інструмент у роботі логопеда та вихователя для групової й індивідуальної корекції.

Отже, апробований комплекс інтерактивних презентацій виявився ефективним для розвитку активного використання прикметникової лексики у дітей з мовленнєвими труднощами, хоча остаточне подолання помилок у присвійних формах потребує подальшої цілеспрямованої роботи й досліджень.

Список використаних джерел:

1. Березовська І., Федорова М. Особливості розвитку словника в дошкільному віці. *Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії:* зб. матеріалів VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю). Кам’янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2024. С. 23–28.

2. Іщенко О. А., Кошарська Л. Л. Крокуй упевнено: книга взаємозв’язку між учителем-логопедом та вихователями. Практичний матеріал для корекційної години вихователя. Старший дошкільний вік. Тернопіль : Мандрівець, 2023. 80 с.

3. Ковальова О. М. Розвиток словника прикметників у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації:* матеріали IV Всеукр. заочної наук.-практ. конф. (м. Суми, 3 квіт. 2015 р.). Суми : ФОП Цьома С. П., 2015. С. 169–173.

Н. В. Заєркова, м. Київ
n.zaierkova@kubg.edu.ua

РАННЄ ВТРУЧАННЯ: ЛОГОПЕДИЧНИЙ АСПЕКТ

Раннє втручання є імперативом сучасної спеціальної педагогіки. Аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень (Г. Кукуруза, А. Кравцова, О. Стефанова, О. Близнюк) свідчить, що послуга раннього втручання це не просто бажана, а критично важлива, безальтернативна складова якісної допомоги. Раннє втручання є послугою, отримання якої максимально збільшує шанси дітей на реалізацію власного потенціалу, дає змогу максимально ефективно використовувати потенціал сім'ї, підсилювати її та нарощувати самозарадність, самоефективність батьків [1]. Логопедичний аспект у цій системі є ключовим, оскільки мовленнєві труднощі є одними з найбільш поширених. Численні дослідження доводять, що пластичність мозку дитини до трьох років максимізує ефективність корекційних заходів. Пізній початок логопедичної допомоги призводить до вторинних порушень (когнітивних, соціальних, емоційних) і значно ускладнює подальшу соціальну та освітню інтеграцію дитини. Таким чином, забезпечення своєчасної, доказової та сімейно-центрованої логопедичної допомоги є стратегічним завданням системи освіти та охорони здоров'я.

Раннє втручання вимагає переходу від констатуючої до прогностичної діагностики. Логопед оцінює не лише наявні мовленнєві навички, а й фактори ризику та потенціал розвитку дитини. Скринінг на першому році життя має фокус на прелінгвістичних навичках (гуління, лепет, спільна увага, використання жестів, реакція на звук і звернення). Використання стандартизованих скринінгових шкал, що відповідають віковим нормам. Комплексна оцінка дозволяє здійснити детальний аналіз усіх компонентів мовленнєвої системи: розуміння мовлення, активне мовлення, фонетико-фонематичний розвиток, а також оцінка комунікативних намірів та соціальної взаємодії. Важливою складовою є функціональна оцінка мовлення у природному комунікативному середовищі (під час гри, годування, повсякденних справ), а не лише у штучних тестових ситуаціях.

Ефективне раннє втручання базується на доказових практиках і застосовує інтегрований підхід [2]. При сімейно-центрованому підході логопед виступає як партнер і тренер для батьків. Основна робота з розвитку мовлення відбувається вдома, у звичному середовищі дитини, а батьки стають ключовими особами у цьому процесі. Такий підхід дозволяє підвищити стійкість отриманих результатів. Терапія, орієнтована на партнерство – ця доказова методика фокусується на навчанні батьків специфічним стратегіям стимуляції мовлення шляхом слідування за ініціативою дитини, опису її дій та розширення її висловлювань. Додатковим джерелом може стати використання альтернативної комунікації (жести, картки PECS, комунікативні дошки, високотехнологічні пристрої) для невербальних дітей

або мінімальною мовленнєвою активністю. Це стимулює комунікацію і знижує фрустрацію у дітей.

Жодне порушення розвитку не є ізольованим. Успіх раннього втручання залежить від скоординованої роботи команди фахівців. Міждисциплінарна співпраця є фундаментальним стовпом ефективності раннього втручання. Вона передбачає скоординовану роботу команди фахівців з різних галузей, об'єднаних спільною метою – забезпеченням максимального розвитку дитини та підтримкою родини. Співпраця у ранньому втручанні виходить за рамки простого інформування один одного. Вона вимагає спільної відповідальності та інтеграції знань. Оптимальною моделлю для раннього втручання є трансдисциплінарний підхід з елементами інтердисциплінарного. Це дозволяє забезпечити цілісний погляд на дитину і уникнути «фрагментації» послуг.

Отже, раннє логопедичне втручання – це не просто корекція мовлення, це стратегічна інвестиція у майбутній розвиток дитини та суспільства. Ключовими завданнями для розвитку цієї сфери в Україні є: стандартизація та уніфікація протоколів скринінгу та оцінки мовленнєвого розвитку дітей раннього віку; системне навчання фахівців доказовим, сімейно-центрованим методикам; законодавче та організаційне забезпечення ефективної міждисциплінарної взаємодії в рамках центрів раннього втручання.

Лише за умови своєчасного, комплексного та висококваліфікованого логопедичного супроводу ми можемо максимально зменшити ступінь інвалідизації та забезпечити дітям із порушеннями розвитку гідну якість життя.

Список використаних джерел:

1. Алгоритм дій команди раннього втручання в сімейно-центрованій моделі: методичні рекомендації. Харків, 2024. 29 с.

2. Основи раннього втручання: навчальний посібник. ЮНІСЕФ, 2025. ВГО «АПДО», 80 с.

3. Рекомендовані практики в ранньому втручанні: посібник для фахівців. Харків : Факт, 2021. 356 с.

4. Сімейно-центроване раннє втручання. Технологія надання послуги. Інформаційні картки. Харків : Факт, 2023. 89 с.

5. Family-Centred Care for Children with Biopsychosocial Support Needs: A Scoping Review / L. Carrington et al. Disabilities. 2021. No. 1. P. 301–330. DOI: 10.3390/disabilities1040022

О. В. Затинайко, м. Київ
olga.composition@gmail.com

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ: СТРАТЕГІЇ, ВИКЛИКИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Інклюзивне навчання, відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.), є системою освітніх послуг, що ґрунтується на принципах рівності, доступності, недискримінації та врахування багатоманітності людини, забезпечуючи ефективне залучення всіх учасників освітнього процесу [1]. Особливістю музичного навчання є те, що воно водночас розвиває слух, мислення, увагу, пам’ять і моторні навички, тому може бути як потужним ресурсом розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП), так і сферою значних викликів для педагогів.

Особливості інклюзивного музичного навчання. Музична освіта в умовах інклюзії передбачає глибоку індивідуалізацію підходів до навчання. Викладач музики виступає не лише як педагог, але і як творець індивідуальної освітньої траєкторії, адаптуючи зміст, темп і форми роботи до можливостей конкретного учня. У центрі такої роботи — емоційна підтримка, створення атмосфери довіри, гнучкість у вимогах та поступове розкриття потенціалу кожної дитини.

Музика завдяки своїй природі має унікальний терапевтичний і соціалізуючий ефект. Вона сприяє зниженню тривожності, покращує концентрацію уваги, стимулює мовлення та комунікацію, формує позитивну самооцінку.

Особливості викладання окремих дисциплін. *1. Музична грамота та практичне музикування.* На цьому предметі основним завданням є розвиток слухових, ритмічних і моторних навичок. Для учнів із дефіцитом уваги чи гіперактивністю ефективними є ігрові форми роботи, що утримують інтерес і знижують психоемоційне напруження. Доцільно використовувати ритмічні вправи з тілесною підтримкою – плескання, тупання, крокування у ритм, що допомагає краще відчути метр і темп. Також важливим є застосування кольорового нотного письма, коли кожен звук має свій колір, — це полегшує засвоєння нотної системи дітьми з дислексією або візуальними труднощами. Для учнів з аутичними рисами ефективним є чітке структурування завдання: короткі музичні фрази, повторювані вправи, робота за алгоритмом. Це створює відчуття передбачуваності й безпеки.

2. Сольфеджіо. Викладання сольфеджіо в інклюзивному середовищі потребує мінімізації абстрактних понять і надмірного теоретизування. Важливо використовувати слухові й асоціативні методи: спів нотації за кольорами, зіставлення нот із жестами, рухами чи образами. Повторюваність вправ, поступове ускладнення, емоційна підтримка та позитивне підкріплення сприяють закріпленню навичок інтонування й слухового сприйняття. Викладач має орієнтуватися не на стандартизовану програму, а на індивідуальний прогрес кожного учня, що навчається індивідуально, навіть якщо він повільний.

3. Бесіди про мистецтво. Цей предмет дає змогу розширити культурний світогляд учнів і формує естетичне мислення. Для дітей з ООП надзвичайно важливо, щоб навчання відбувалося у доступній, візуально та емоційно насиченій формі. Рекомендовано поєднувати відео- та аудіоматеріали, демонстрації картин, уривки музичних творів, інтерактивні обговорення. Учитель має уникати одноманітних або абстрактних лекційних форм, натомість застосовувати відкриті бесіди, у яких учні можуть висловлювати емоції, асоціації, власне ставлення до творів. Такий підхід сприяє розвитку комунікації, мислення, самовираження, а також знімає страх помилки.

4. Музична література. Вивчення музичної літератури з інклюзивними учнями передбачає адаптацію текстових матеріалів. Учням із дислексією чи труднощами сприйняття письмового тексту доцільно пропонувати скорочені, спрощені тексти, які супроводжуються аудіозаписами, ілюстраціями, схемами або сюжетними малюнками. Ефективним є застосування методу візуального узагальнення — створення карт пам'яті (mind maps), хронологічних таблиць, візуальних маршрутів композиторської творчості. Такі форми роботи дозволяють учням краще запам'ятовувати фактичний матеріал і встановлювати міжпредметні зв'язки. Головна мета уроків музичної літератури в інклюзивному середовищі — не кількість засвоєних дат чи фактів, а формування емоційно-ціннісного ставлення до музики.

Інклюзивне навчання у музичній освіті є реально можливим та ефективним, якщо воно побудоване на принципах індивідуалізації, гнучкості та емоційної підтримки. Викладач музично-теоретичних дисциплін в інклюзивному середовищі виступає творцем персональної освітньої програми, що враховує індивідуальні психофізичні особливості кожного учня. Музика, завдяки своїй універсальній емоційній природі, стає засобом соціалізації, розвитку комунікації та самовираження дітей з ООП.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту» : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Д. О. Заяц, м. Київ
dozaiats.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Г. В. Супрун, м. Київ
h.suprun@kubg.edu.ua

ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОГО ГНОЗИСУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

Слуховий гнозис є важливим когнітивним процесом, що забезпечує можливість розпізнавання та ідентифікації звуків навколишнього середовища, мовлення, музики та інших акустичних стимулів [1]. Це поняття є ключовим у сфері нейропсихології, спеціальної освіти та логопедії, зокрема. Слухове сприймання є фундаментальною передумовою не лише для розвитку мовлення, а й для становлення когнітивної сфери дитини. У старшому дошкільному віці (5–6 років) відбувається якісний стрибок у розвитку всіх складових слухового аналізатора, що зумовлює розширення можливостей дитини у сфері комунікації, навчання, соціальної адаптації. Навіть за збереженої слухової функції, у дитини можуть спостерігатись ознаки порушеного аудитивного розвитку: потребують багаторазового повторення інструкцій; плутають подібні фонеми чи слова; мають труднощі з утримування слухової уваги; можуть неадекватно реагувати на зміни інтонування мовлення.

У дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями формування слухового гнозису часто відбувається із суттєвими труднощами або деформаціями. Ці труднощі можуть бути як наслідком порушень розвитку центральної нервової системи, так і результатом недостатньої мовної стимуляції [1]. Порушення слухового гнозису можуть проявлятися як у вигляді загального зниження здатності до розпізнавання звуків, так і у вигляді вибіркових дефіцитів. Ці порушення не лише поглиблюють мовленнєву недостатність, а й перешкоджають формуванню повноцінної комунікативної компетентності [3].

У педагогічній та логопедичній практиці застосовуються різноманітні методи розвитку слухового гнозису, які сприяють формуванню фонематичного слуху та розширенню акустичного досвіду [2]. Дослідження в цій сфері демонструють ефективність традиційних методів, зокрема слухових диктантів, вправ на розрізнення звуків, а також використання музичних засобів [1].

Використання елементів логоритміки для розвитку слухового гнозису у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами під час логопедичних занять обумовлено інтегративним характером цього методу: поєднання слухових, мовленнєвих і рухових вправ сприяє активізації різних аналізаторних систем дитини, розвитку фонематичного слуху, уваги, пам’яті, а також створює передумови для корекції звуковимови.

Головна мета комплексу логопедичних занять «Слухаємо осінь» з використання елементів логоритміки спрямована на розвиток слухового гнозису як провідної передумови формування повноцінної мовленнєвої діяльності та корекції звуковимови.

Реалізацію мету втілено у вирішенні таких завдань:

- формувати навички розрізнення акустичних характеристик звуків;
- розвивати фонематичний слух через диференціацію складів та схожих за звучанням слів;
- тренувати відчуття ритму й уміння узгоджувати мовлення з рухом;
- удосконалювати артикуляційно-дихальні навички;
- стимулювати розвиток уваги, слухової пам’яті, координації рухів;
- формувати позитивне емоційне ставлення до логопедичних занять.

Комплекс логопедичних занять із елементами логоритміки «Слухаємо осінь» включає тематичні блоки, об’єднані єдиною сюжетною лінією. Тематичний блок 1 «Осінній дощик співає» (розрізнення довгих і коротких, високих і низьких звуків; розвиток ритмічного слуху). Тематичний блок 2 «Листочки танцюють у повітрі»: розрізнення звуків за гучністю, розвиток слухової уваги й фонематичного слуху через ритмічні вправи. Тематичний блок 3 «Осінній ярмарок»: розрізнення мовних і немовних звуків, слухова диференціація близьких за звучанням слів. Тематичний блок 4 «Жовтогарячий килим з листя»: впізнавання знайомих складів, закріплення правильної вимови, розвиток слухової пам’яті. Кожне заняття мало чітку структуру: вступна частина (створення позитивного настрою, налаштування на слухову діяльність); основна частина (виконання слухових, логоритмічних, артикуляційно-дихальних і мовленнєвих вправ); заключна частина (релаксаційні вправи, підбиття підсумків, закріплення позитивного емоційного стану). Особливості змістового наповнення занять полягало у поєднанні слухових, мовленнєвих та рухових вправ; використання актуальної осінньої тематики для емоційної привабливості дітей.

Отже, зміст комплексу був побудований за принципом поступовості та інтеграції: від простих вправ на розрізнення звукових характеристик до складних завдань із фонематичного аналізу й відтворення ритміко-інтонаційних структур мовлення.

Список використаних джерел:

1. Бабич Н. М., Луценко Ю. П. Особливості невербального слухового гнозису у дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 25–26 січня 2019 р.). Львів, 2019. С. 71–74.

2. Данилевич О. М. Когнітивні процеси та мовлення дітей. Тернопіль, 2020. 128 с.

3. Фомічова Л. І. Використання логоритмічних методик при корекції дислалій. Київ : Актуальна освіта, 2016. 96 с.

А. Ю. Здерчук, м. Чернівці
abzderchuk.fpsrso24m@kubg.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА АВТОРСЬКУ ІНТЕРАКТИВНУ МЕТОДИКУ «ЧАС»

Одним із найважливіших умінь людини у будь-якій сфері життєдіяльності, що дає інструменти для самостійного та осмисленого життя, є здатність до самоорганізації.

Самоорганізація – це одна з базових характеристик особистості, завдяки якій людина здатна визначати свої потреби, спонукати себе до дій емоційно-вольовим зусиллям, задовольняти свої потреби, нести відповідальність за наслідки вчиненого вибору, оцінювати власні дії, в тому числі для усвідомлення умов настання відповідальності.

Діти з розладами аутистичного спектра у переважній більшості не керують своїм життям самостійно: ту чи іншу їхню діяльність планують дорослі особи, які їх супроводжують і постійно контролюють, що погіршує якість життя як дитини, так і самих дорослих.

Було проаналізовано наукові дослідження у сфері самоорганізації дітей з особливими освітніми потребами.

В. Кремень у своїх роботах акцентує увагу на тому, що останнім часом синергетична модель освіти (а саме така, що ґрунтується на формуванні самоорганізації у процесі освіти та самоосвіти) постає як необхідна умова сучасного розвитку освіти [1].

Найбільш наближено до нашої теми проводилось дослідження науковцями під керівництвом В. Чайки. Так, дослідження стосувалось формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами [3].

Ю. Сілявіною запропоновано програму «Самоорганізація особистості», впровадження якої науковиця досліджувала у своїй дисертації «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру». При цьому для учнів різних вікових категорій визначалися різні завдання самоорганізації [2].

У своєму дисертаційному дослідженні О. Чикурова вивчала питання формування самоорганізації учнів початкової школи засобами комп’ютерних технологій. Дослідження проводилось незалежно від наявності чи відсутності особливих освітніх потреб [4].

Нами було проведено дослідження, мета якого – теоретично обґрунтувати та емпірично довести ефективність формування здатності до самоорганізації дітей з розладами аутистичного спектра з опорою на авторську інтерактивну методику «Час», спрямовану на оволодіння навичкою розуміння та використання свого часу (тайм-менеджмент) у всіх доступних для дослідження сферах.

Дослідження проводилось на базі Комунального закладу «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр «Родина», місто Чернівці, Україна.

Педагогічний експеримент охоплював констатувальний та формувальний експеримент, під час проведення яких було використано емпіричний метод дослідження, а саме анкетування батьків та педагогів щодо сформованості здатності до самоорганізації у двадцяти дітей з аутизмом віком від 8 до 10 років.

Досліджувалась здатність до самоорганізації дітей за такими сферами життєдіяльності: 1) щоденні рутини та самообслуговування; 2) дозвілля; 3) соціальна сфера; 4) навчальна діяльність. У кожній сфері життєдіяльності було обрано по дві активності.

Слід зазначити, що у науковій літературі не було знайдено досліджень здатності до самоорганізації у дітей з аутизмом за межами навчальної діяльності, що підкреслює наукову новизну нашого дослідження.

Для оцінки рівня сформованості самоорганізації у дітей кожна активність оцінювалась з точки зору рівня розвитку компонентів самоорганізації (мотиваційний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний) за шкалою від 1 до 4 (1 - низький, 2 - середній, 3 - достатній, 4 - високий), при цьому для уникнення ризику довільного трактування респондентами зазначених рівнів, було надано детальний опис кожного рівня за усіма запитаннями. Це дозволило зібрати досить точні дані щодо сформованості компонентів самоорганізації дітей у восьми активностях за чотирма сферами життєдіяльності.

Формувальний експеримент проводився із застосуванням методів тайм-менеджменту: планування часу початку, тривалості, припинення активності, оцінка успішності дотримання часових рамок. При цьому використовувались відповідні елементи авторської інтерактивної методики «Час».

З метою визначення результатів констатувального та формувального експериментів застосовувались методи якісної та кількісної обробки, статистичного аналізу.

В результаті проведеного педагогічного експерименту було отримано наступні результати.

Сформованість самоорганізації на початку педагогічного експерименту в цілому переважно була на рівні 1-2 (низький та середній). У 30 відсотків дітей самоорганізація була сформована на низькому рівні, у 50 відсотків – на середньому, і лише у 20 відсотків – на достатньому рівні. Високий рівень не був виявлений у жодної дитини.

Після проведення формувального експерименту рівень самоорганізації в цілому у дітей підвищився, особливо це стосувалося дітей з початковим низьким рівнем самоорганізації. Результатом стали такі зміни: кількість дітей із низьким рівнем зменшилась із 30 до 10 відсотків, кількість дітей із середнім рівнем збільшилась із 50 до 70 відсотків і кількість дітей з достатнім рівнем самоорганізації залишився незмінним, 20 відсотків.

Як бачимо, результати нетривалого педагогічного експерименту показують ефективність формування здатності до самоорганізації у дітей з аутизмом з використанням технік тайм-менеджменту. Було отримано цікаві і неочікувані результати щодо сформованості самоорганізації за сферами життєдіяльності, де найкращі результати були виявлені у сфері щоденних рутин та самообслуговування, а найгірші – у навчальній діяльності. У розрізі компонентів самоорганізації найбільш розвиненими виявились мотиваційний та операційно-діяльнісний компонент.

Результати педагогічного експерименту чітко показали те, що формування самоорганізації за допомогою технік тайм-менеджменту, і зокрема з використанням інтерактивної методики «Час» є ефективним, хоча й потребує тривалого часу. Цей процес повинен відбуватися на постійній основі у всіх сферах життєдіяльності дитини. Розроблений діагностичний інструментарій можна адаптувати до дослідження самоорганізації у будь-якій активності. Інтерактивна методика «Час», як показав педагогічний експеримент, однаково успішно застосовується для роботи із дітьми з аутизмом незалежно від початкового рівня сформованості самоорганізації, а також незалежно від рівня мовленнєвого розвитку.

Список використаних джерел:

1. Сілявіна Ю. С. Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру : дис. канд. пед. наук : 13.00.03. Київ. 2019. 578 с.

2. Кремень В. Г. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення. *Рідна школа*. 2010. Вип. 6. С 3-6.

4. Чайка В. М., Писарчук О. Т., Ратушняк Н. О. & Теслюк О. Я. Формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Edukacja - Rodzina – Społeczeństwo*. 2020. Том 36 (2020). №5. 2021. С. 163-176.

5. Чикурова О. Я. Формування вміння самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи засобами комп’ютерних технологій : дис. док. філ. : 013 Початкова освіта. Київ. 2019. 264 с.

Н. Г. Іваненко, м. Київ
nhivanenko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
О. П. Таран, м. Київ
op.taran@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Комунікація є важливо умова продуктивного психічного розвитку дитини дошкільного віку. Динамічне сучасне життя вимагає від дитини вміння взаємодіяти з дитячим колективом, бути готовим до адаптування до нових умов, мислити творчо. Особливо актуально це для дітей старшого дошкільного віку, адже їм буде потрібно, через певний час, змінити звичний дитячий колектив у закладі дошкільної освіти та залучитись до учнівського колективу в початковій школі. Спілкування в цьому віці виступає як один зосновних засобів реалізації завдання адаптації дитини до нових умов. Від рівня розвитку комунікативних умінь і навичок буде залежати не лише навчальна діяльність, а й життя дитини в цілому [1].

Проблеми розвитку комунікативних навичок у дітей з мовленнєвими труднощами вивчали: Н. Бабич, І. Баранець, А. Богуш, О. Гончарук, М. Шеремет тощо. Вчені вказували на такі загальні труднощі як зниження потреби у спілкуванні, нерозуміння зверненого мовлення, запізнення формування комунікативних функцій, неуважність до висловлювань інших.

З метою вивчення стану комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами було проведено дослідження, яке здійснювалося за авторською методикою діагностики комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку, що ґрунтується на вимогах базового компоненти дошкільної освіти щодо комунікативної компетентності [2]. Методика складається п’яти діагностичних завдань, а саме: 1) розрізнення емоцій в комунікативних ситуаціях (диференціація емоцій та розуміння змісту комунікативних ситуацій); 2) «Чарівний острів» (здатність дитини до конструктивної взаємодії з одноліткам); 3) «Допоможи мені побудувати» (здатність підтримувати партнерські стосунки); 4) «Чи хочу я ділитися?» (здатність узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися);5) «Маленькі журналісти»(здатність до діалогу у формі запитань та відповідей). До дослідження було долучено 10 дітей з ЗНМ (за висновками ІРЦ) старшого дошкільного віку (6 років). Дослідження здійснювалося на базі ЗДО №2«Дюймовочка» Яготинської міської ради. На констатувальному етапі дослідження визначено стан сформованості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Основними критеріями оцінювання є міра ініціативності та залученості дитини до комунікації. Кожне діагностичне завдання має мету, умови проведення,

інструментарій, інструкцію для дослідника, інструкцію для дітей та систему оцінювання.

За результатами констатувального експерименту виявлено, що високий рівень сформованості комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ показали 20% учасників дослідження, середній – 30%, низький – 50%. Зокрема, в ході даного дослідження нами було виявлено, що більшість досліджуваних (60%) мають труднощі з розпізнаванням і вербалізацією емоцій, що засвідчує низький рівень розвитку емоційної компетентності. Завдання, спрямовані на формування уміння слухати та враховувати думку однолітків, успішно виконали лише 30% дітей, тоді як 70% показали низькі результати.

У дітей з високим рівнем розвитку комунікативних навичок спостерігається бажання самостійно вступати в контакт з однолітками та дорослими, підтримувати діалог, послідовно висловити свою думку, чітко передає зміст, ставити запитанная**,** завертатися по допомогу та пропонувати її іншим**.** Діти із середнім рівнем розвитку комунікації проявляють зацікавленість у спілкуванні, але їхня активність нестійка, залежить від ситуації, емоційного стану та підтримки дорослого. У дітей з низьким рівнем комунікативних навичок виявляються значні труднощі у встановленні контакту: вони не завжди розуміють що треба виконувати і не бажають спілкуватися, потребують багаторазового повторення інструкцій, жестової або емоційної підказки, часто залишаються пасивними у виконанні завдань,а лише цікавляться маніпуляціями з предметами. В багатьох дітей наявні поведінкові порушення, які значно ускладнюють проведення дослідження і йде дуже багато часу тільки на те, щоб всіх заспокоїти і налаштуватися далі на роботу. Зацікавити вдається на невеликий період часу, після чого активність у дітей знижується і з’являється не бажання виконувати завдання. Діти агресивно реагують на зауваження або прохання.

Отже, результати констатувального експерименту засвідчили, що рівень сформованості комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ є недостатнім і потребує цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи. Важливо враховувати особливості кожної дитини, так і загальні закономірності розвитку комунікативних процесів.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33 URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text

2. Тарарак Н., Шевченко Н. Умови формування комунікативних умінь і навичок у дітей старшого дошкільного віку. *Міжнародний науковий журнал. Грааль науки.*2024. №36. С.401-404.

С. Т. Ільченко, м. Київ
stilchenko.fpsrso22@kubg.edu.ua
Н. М. Бабич, м. Київ
n.babych@kubg.edu.ua

ДІАГНОСТИКА ПРИЙМЕННИКОВО-ВІДМІНКОВИХ КОНСТРУКЦІЙ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Проблема формування прийменниково-відмінкових конструкцій у дітей початкових класів на сьогодні постає як актуальний напрямок не лише логопедичної практики, а й інклюзивної освіти. Порушення граматичних конструкцій мовлення може стати причиною труднощів у навчанні та соціалізації дитини.

І. Брушневська, Ю. Рібцун констатують, що засвоєння прийменникових конструкцій сприяє розвитку граматично правильного мовлення, оскільки вони допомагають дітям виражати просторові, часові та логічні зв'язки між предметами й явищами – складовими психомовленнєвої діяльності. Науковці зазначають, що логопедична робота з дітьми із порушеннями використання таких конструкцій сприяє цілеспрямованому формуванню граматичних структур і відмінкових форм, які становлять основу побудови речень різної структури [5; 6]. А. Загнітко вивчає використання прийменників в структурі тексту [3].

Логопедична робота починається з діагностики рівня сформованості прийменниково-відмінкових конструкцій. Доцільно використовувати комплексну систему оцінювання, яка включає діагностику розуміння, відтворення готових конструкцій в різних синтаксичних варіаціях, а також здатність самостійно використовувати прийменники у мовленні. Важливо в процесі виконання завдання заохочувати дитину, спостерігати та допомагати при наявності труднощів. Варто наголосити, що група вчених розробляла завдання для діагностики. Зокрема, «Завдання на розуміння дітьми просторового розташування предметів» розробила Д. Єрмишкіна [2], «Завдання на розуміння багатозначних слів» та «Пригадай картинку» – Л. Трофименко [4], «Знайди місце іграшки», «Підбери схему» – О. Гук [1]. Г. Грибань, Е. Данілавічютє, В. Ільяна, Ю. Рібцун, Л. Трофименко у своїх наукових розвідках пропонують комплекс вправ для обстеження лексико-граматичної складової мовлення молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення, де окрема група завдань вивчає використання учнями прийменниково-відмінкових конструкцій [4].

Наголосимо, що під час діагностики варто враховувати соціальне оточення дитини, оскільки саме воно суттєво впливає на мовленнєвий розвиток, формування комунікативних навичок і засвоєння граматичних конструкцій. Недостатня мовленнєва комунікація в сім'ї, обмежене коло спілкування або переважання невербальних форм взаємодії можуть зумовлювати уповільнене

оволодіння прийменниково-відмінковими конструкціями. Водночас сприятливе соціальне середовище, систематична підтримка з боку дорослих і залучення дитини до різних форм мовленнєвої діяльності забезпечують активне засвоєння граматичних форм та підвищують ефективність логопедичної роботи.

В межах дослідження прийменниково-відмінкових конструкцій у дітей початкових класів з мовленнєвих труднощів було розроблено діагностичний інструментарій, представлений у вигляді системи вправ і завдань, укладених у три послідовні блоки.

І блок спрямований дослідити стан семантичної диференціації (розуміння прийменниково-відмінкових конструкцій). Він складався з трьох діагностичних завдань: «Завдання на розуміння дітьми просторового розташування предметів» (автор Д. Єрмишкіна), «Завдання на розуміння багатозначних слів» (автор Л. Трофименко) та «Пригадай картинку» (автор О. Гук). Діагностичний матеріал цього блоку дозволить оцінити рівень сприймання дітьми просторових відношень між предметами, розуміння прийменників у контексті мовлення.

ІІ блок спрямований дослідити стан відмінкової узгодженості (відтворення готових конструкцій). Він складався з трьох діагностичних завдань: «Знайди місце іграшки», «Підбери схему» (автор О. Гук) та «Вживання іменників в орудному відмінку». Діагностичні завдання цього блоку дадуть змогу визначити здатність дітей відтворювати граматично правильні речення, правильно узгоджувати відмінкові форми та застосовувати прийменники у мовленні.

ІІІ блок спрямований дослідити стан когнітивної інтеграції лексико-граматичних знань (здатність самостійно використовувати прийменники у мовленні). Він складався з двох діагностичних завдань: «Казка» (автор О. Гук) та «Обстеження лексико-граматичної сторони мовлення молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення» (автори вправ – Е. Данілавічютє, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань).

Розроблений діагностичний інструментарій дозволить вивчити рівень сформованості прийменниково-відмінкових конструкцій у дітей шостого року життя на рецептивному, репродуктивному і продуктивному рівнях мовленнєвої діяльності. Такий підхід забезпечить можливість виявити ступінь розуміння просторових відношень, уміння узгоджувати граматичні форми та самостійно вживати прийменники у мовленні.

Отже, діагностика прийменниково-відмінкових конструкцій у дітей початкових класів з порушеннями мовлення виступає актуальним питаннях в умовах навчання. Подальші дослідження передбачають діагностику рівня сформованості прийменниково-відмінкових конструкцій у дітей молодшого шкільного віку із мовленнєвими труднощами.

Список використаних джерел:

1. Гук О. С. «Прийменники на, в, під, біля» (логопедичне заняття з дітьми старшого дошкільного віку). Київ : Центр Прогресивної Освіти «Генезум», 2020.

Режим доступу: https://genezum.org/library/pryymennyky-na-v-pid-bilya-logopedychne-zanyattya-z-ditmy-starshogo-doshkilnogo-viku

2. Єрмишкіна Д. С. Формування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня вміння використовувати прийменникові конструкції. *Вісник Сковородинівської академії молодих учених* : зб. наук. пр. Харків, 2021. С. 281–285.

3. Загнітко А. П. Прийменники у структурі тексту: первинні і вторинні вияви. *Лінгвістичні студії : зб. наук. праць*. Донецьк : ДонНУ, 2007. Вип. 15. 2007. С. 120-131.

4. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник / Е. Данілавічютє, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

5. Рібцун Ю. В., Бондарюк М. В. Логодіагностика навичок розуміння та використання прийменникових конструкцій дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2025. Т. 2. №. 87. С. 367-374.

6. Brushnevska I., Ribtsun J., Stasiuk L., Ilina N., Vasylehko I., Kolodiazhna V. Psycholinguistic Preconditions of Speech Formation of Children with General Speech Retardation. BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience,* 2021. 12(4). P. 263-277. URL: https://lib.iitta.gov.ua/729330/

Ю. В. Ільченко, м. Київ
yvilchenko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
В. А. Литвиненко, м. Київ
vv.lytvynenko@kubg.edu.ua

ЗАСОБИ ЕРГОТЕРАПІЇ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОГО ДИХАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Мовленнєве дихання є базовою складовою мовленнєвої діяльності, що забезпечує координацію між дихальними рухами та артикуляційними актами. У дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями нерідко спостерігаються істотні відхилення у розвитку дихальної функції, які зумовлюють труднощі у формуванні мовленнєвої моторики та негативно впливають на загальний процес навчання й соціалізації. З огляду на це, проблема пошуку ефективних засобів розвитку мовленнєвого дихання набуває все більшої актуальності. Особливої уваги заслуговує ерготерапевтичний підхід, який завдяки використанню спеціальних дихальних та моторних вправ сприяє зміцненню дихальних м’язів та нормалізації мовленнєвого дихання.

Проблема мовленнєвого дихання в логопедії висвітлена у працях таких українських учених як Л. Ковальчук, С. Конопляста, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Н. Савінова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет, які підкреслюють роль правильного дихання у формуванні мовленнєвої моторики. Водночас Н. Гроденська, О. Переворська, О. Палій зазначають, що діти з мовленнєвими порушеннями часто мають дискоординацію дихальних процесів, що ускладнює опанування навичок чіткого та плавного мовлення. У світовій практиці дедалі більшої уваги набувають методи ерготерапії, які не лише стимулюють мовленнєвий розвиток, а й сприяють формуванню загальних когнітивних і моторних умінь, розвитку уваги, самоконтролю та емоційної врівноваженості [1, с. 48]. Мета ерготерапії (від грец. *ergon* – праця, дія) – допомогти особі брати участь у повсякденних видах діяльності [3]. У контексті логопедії ерготерапевтичні вправи є інструментом інтеграції дихального тренінгу в рухову та сенсомоторну діяльність, дозволяючи тренувати дихання у контексті діяльності, а не як ізольовану вправу [2].

Метою нашого дослідження було дослідити стан сформованості мовленнєвого дихання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення задля розробки методики розвитку мовленнєвого дихання. Попередній аналіз наукових джерел та логопедичної практики дозволив виокремити п’ять ключових компонентів мовленнєвого дихання, які стали базою для діагностики: тип фізіологічного дихання, спрямованість і сила видиху, координація дихання з мовленням, рівномірність та тривалість повітряного потоку, темп та інтонаційна виразність.

На формувальному етапі експерименту було організовано цикл корекційно-розвивальних занять із застосуванням засобів ерготерапії. Розроблений комплекс включав в себе: фізичну активність, дихальну гімнастику, ситуаційні та рольові ігри - інтегровані в повсякденні дії, сенсорну стимуляцію, дихально-релаксійні техніки для емоційного благополуччя. Було проведено тематичних 10 занять, сфокусованих на соціально-побутових темах і базових життєвих навичках, такі як «Кухня та харчування» (готування їжі, сервірування, святкування), «Гігієни та самообслуговування» (чищення зубів, одягання, прибирання) і соціальних навичок (планування покупок, правила дорожнього руху, догляд за рослинами/тваринами). Кожне заняття включало в себе завдання, спрямовані на подолання порушень, яку були визначені на етапі діагностики. Важливим чинником було те, що ерготерапія допомагала дітям краще відчувати власне тіло, координувати рухи, розвивати дрібну моторику та емоційну регуляцію. Це сприяло не лише формуванню дихальних навичок, але й створювало передумови для загальної психологічної готовності до комунікації, підвищувало соціальну включеність, самооцінку та якість життя. Результати контрольного етапу експерименту засвідчили зростання показників мовленнєвого дихання.

Розроблена методика показала позитивні результати й підтвердила ефективність засобів ерготерапії до розвитку мовленнєвого дихання дітей

молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на удосконалення комплексу вправ, розширення вікових меж дослідження та інтеграцію ерготерапевтичних методів у систему інклюзивного навчання.

Список використаних джерел:

1. Зюзін Ю. В. Формування мовленнєвого дихання у дітей засобами адаптивного фізичного виховання та логопедії. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2022. Вип. 22. С. 45–52.

2. Солтик І. Т., Базильчук О. В. Ерготерапія з використанням сенсорної інтеграції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: збірник наукових праць.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2023. Вип. 5К. С. 123–127.

3. Anishchenko M. A., Zubov V., Serhatyi M., Serhata N., Bondarenko O. Development of ergotherapy as a method of treatment and rehabilitation in the inclusive environment of modern Ukraine: social, philosophical and legal aspects. *Teikyo Medical Journal*. 2021. Vol. 44, No. 6. P. 3070–3076.

С. Г. Іроні, м. Київ
shironi.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Т. В. Скрипник, м. Київ
t.skrypnyk@kubg.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБУ «КЛАСНИЙ ЧАРІВНИК» ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМАНДНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ТА ЇХНІХ ОДНОЛІТКІВ

Розвиток командних якостей у дітей з аутизмом є одним із ключових завдань інклюзивної освіти, особливо в молодшому шкільному віці, коли формуються основи соціальної поведінки, комунікативні навички та здатність співпрацювати. Учні з розладами аутистичного спектра (РАС) часто мають труднощі у встановленні соціальних контактів, розумінні емоцій та правил групової взаємодії, тому потребують цілеспрямованої педагогічної підтримки та безпечного структурованого освітнього середовища.

Систематичний огляд 56 досліджень [4], присвячених шкільним інтервенціям для підвищення соціальної інклюзії учнів з РАС, показав, що такі програми розширюють участь дітей у шкільних активностях, проте приділяють недостатньо уваги розвитку дружніх та командних взаємин з однолітками [4]. Українські дослідники підкреслюють важливість створення безпечного й структурованого освітнього середовища для розвитку соціальних компетентностей дітей з аутизмом.

Так, Т. Скрипник відзначає роль класного менеджменту й педагогічного супроводу у формуванні позитивної взаємодії в інклюзивному класі [2; 3], а О. Казачінер і Ю. Бойчук розглядають класний менеджмент як «ефективну

стратегію підготовки освітнього простору для навчання дітей з особливими потребами, що сприяє розвитку співпраці та командних якостей у колективі» [1, с. 159]. Загалом, попри розвиток інклюзивної практики, питання формування командних якостей і спільної діяльності учнів з аутизмом та їхніх однолітків досліджене недостатньо, що підкреслює актуальність розробки педагогічних засобів для створення структурованого, безпечного та мотивуючого середовища групової взаємодії школярів.

Ефективною стратегією включення учнів з РАС у загальноосвітній простір є навчання з опорою на однолітків, що ґрунтується на трьох підходах: «близькості», підкріплення та ініціативи [5, с. 125].

Підхід «близькості» передбачає свідоме розміщення дітей поруч з однокласниками з аутизмом для стимулювання природних соціальних контактів; підкріплення – використання позитивних стимулів для підтримки бажаної поведінки; ініціатива – навчання дітей самостійно починати спілкування з однолітками з РАС [5, с. 125].

Джерелом натхнення для реалізації цих підходів в українських закладах загальної середньої освіти став американський досвід стратегії «Classroom Jobs» – системи класних ролей, у якій кожен учень виконує корисну для всіх функцію. Її основні принципи – залучення всіх учнів, гнучкість у виборі завдань і творчий підхід до назв та ролей, що перетворює обов'язки на цікаві соціальні місії, сприяючи розвитку відповідальності, співпраці та емпатії.

Розроблений нами (з опорою на стратегію «Classroom Jobs») інноваційний для українського освітнього середовища засіб «Класний чарівник» реалізує ці принципи через систему заохочень, колективних завдань та візуальних стимулів, створюючи позитивне, структуроване та передбачуване освітнє середовище.

У межах здійсненої нами розробки було підібрано цікаві назви різних видів діяльності у класі та прописані для них функції. Наприклад, Репортер – робить фото, бере інтерв'ю, збирає матеріали для куточку «Життя класу»; Володар часу – слідкує за розкладом, нагадає про початок уроку, контролює час виконання завдань та ін. Книжковий маг – рекомендує однокласникам цікаві книжки, ініціює літературні заходи та ін. Візуальною представленістю кожної ролі стали дитячі персонажі у картун-стилі (cartoon style).

Для дітей з аутизмом інноваційний засіб «Класний чарівник» має особливу цінність, адже забезпечує зниження рівня їхньої тривожності та дає можливість безпечно долучатися до спільної роботи. Використання візуальних елементів і символічних підказок допомагає краще розуміти правила, а позитивне підкріплення формує внутрішню мотивацію до групової взаємодії. Унікальною роллю нашого інноваційного засобу «Класний чарівник» стала роль «Лицаря допомоги», яка перетворює підтримку дитини з РАС на почесну місію.

Таким чином, стратегія «Класний чарівник» є ефективним інструментом розвитку соціальної взаємодії, співпраці та розвитку командних якостей дітей з аутизмом та їхніх однолітків. Це ефективних засіб, який мотивує учнів долучатися

до суспільно корисної праці, цінувати внесок своїх однокласників і свій власний внесок у життя класу, яке стає більш цікавим, особистісно спрямованим та цінним для всіх учасників спільної діяльності, відповідаючи актуальним вимогам як інклюзивної освіти, так і подальшій їхній соціалізації.

Список використаних джерел:

1. Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д. Класний менеджмент як стратегія підготовки освітнього простору для навчання дітей з особливими потребами. *Innovative scientific research: theory, methodology, practice: Proceedings of the 1st International scientific and practical conference* (September 03–06, 2024, Boston, USA). Boston: International Science Group, 2024. С. 159-161.

2. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху. Серія «Аутизм-Академія». 2019. С. 83-88.

3. Скрипник Т. В. Підготовка освітнього середовища до інклюзивного процесу у закладах загальної середньої освіти. *Освітологічний дискус*. 2020. Вип. 28(1). С. 118-130.

4. Tsou Y.T., Kovács L.V., Louloumari A. et al. (2024). School-Based Interventions for Increasing Autistic Pupils' Social Inclusion in Mainstream Schools: A Systematic Review. Review Journal of Autism and Developmental Disorders. https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2

6. Venturini S. V. de M., & Faria H. A. M. Peer-mediated intervention as a strategy for school inclusion: Impacts on the learning and development of students with ASD. European Journal of Special Education Research. 2025. №10(8). P. 124-149. https://doi.org/10.46827/ejse.v10i8.5798

Є. Р. Кадирова, м. Київ
yrkadyrova.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Г. І. Васильєва, м. Київ
h.vasylieva@kubg.edu.ua

СИСТЕМА РОБОТИ НАД БАЙКАМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

У сучасному освітньому просторі України все більшої актуальності набирає питання організації якісного та доступного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема з порушеннями мовленнєвого розвитку. У контексті реформування загальної середньої освіти, що передбачає впровадження інклюзивного та компетентнісного підходів, надзвичайно важливим є забезпечення ефективної мовно-літературної підготовки учнів початкової школи, які мають мовленнєві труднощі. Складність цієї проблеми зумовлена необхідністю врахування когнітивних, емоційно-вольових та психофізіологічних особливостей

дітей з ООП, що потребує розробки та впровадження спеціальної методичної системи корекційної роботи, орієнтованої на індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу [1, с. 137].

Одним із перспективних напрямів реалізації цієї мети є робота з художніми творами, зокрема байками, які мають значний потенціал для розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку, поєднуючи доступну форму викладу, образність і емоційність, сприяють моральному вихованню та формуванню практичних навичок етичної поведінки [2, 3]. Робота з байками збагачує активний словник, формує граматичні структури, розвиток інтонаційної виразності, діалогічного мовлення та образного мислення, при цьому потребує адаптації методичних прийомів та створення додаткових умов для успішного засвоєння навчального матеріалу учнями з мовленнєвими труднощами.

До актуальних засобів оптимізації процесу опрацювання байок у роботі з учнями, які мають мовленнєві труднощі, належать різноманітні прийоми та методичні підходи, спрямовані на підвищення ефективності сприймання, розуміння й відтворення художнього тексту. Зокрема, результативними є такі засоби, як мовленнєва підтримка**,** візуалізація навчального матеріалу**,** читання за партитурою та за ролями**,** інсценізація байок **і** мнемотехнічні прийоми**.**

Ефективна організація роботи в інклюзивному класі передбачає дотримання принципів системності, поетапності та диференційованого підходу**,** що забезпечує врахування індивідуальних мовленнєвих, когнітивних і психоемоційних особливостей кожного учня. Відповідно до зазначених принципів процес опрацювання байки доцільно реалізовувати у три послідовні етапи: підготовчий (словникова активація, пояснення понять, розвиток фонематичного слуху); основний (читання, аналіз, переказ, інсценізація) та підсумковий (визначення моралі, оцінювання поведінки героїв, створення власної байки чи її фрагмента) [4].

З метою перевірки ефективності запропонованої системи роботи над байками з учнями початкової школи з мовленнєвими труднощами нами проведено дослідження на базі Броварського ліцею № 4 імені С. І. Олійника. До вибірки залучено 10 учнів молодшого шкільного віку (10–11 років)**,** яких розподілено на контрольну та експериментальну групи. На формувальному етапі з дітьми експериментальної групи упродовж двох тижнів реалізовувалися заняття, що включали роботу над байками із застосуванням мовленнєвої підтримки, візуалізації, читання за ролями **та** мнемотехнічних прийомів**.** Результати дослідження засвідчили покращення показників у більшості (80 %) дітей експериментальної групи, зокрема підвищення рівня мовленнєвих умінь, зростання активності учнів у роботі з текстом, формування навичок емоційно-оцінного аналізу та морального осмислення змісту творів. Учні стали впевненіше висловлюватися, чіткіше формулювати думки, краще розуміти алегоричний зміст байок.

Запропонована система роботи над байками виявилася ефективною не лише для корекції мовленнєвих порушень, а й як інструмент комплексного розвитку особистості, сприяючи формуванню зв’язного мовлення, розвитку критичного та аналітичного мислення, моральної самосвідомості та емпатії, а також стимулюючи пізнавальну активність і соціальні навички, що забезпечує більш успішну інтеграцію дітей у освітнє середовище.

Список використаних джерел:

1. Суховієнко Н. Методика початкового навчання мови та розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2025. Вип. 3. С. 136-141.

2. Черепанська Н. Робота над байкою на уроках літературного читання. *Вісник психології і педагогіки:* зб. наук. праць. 2018. Вип. 15. URL. http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_15

3. Луців С. Методика навчання мовно-літературної галузі у початковій школі. Методика навчання читання: навч.-метод. посібник. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2025. 76 с.

4. Методика вивчення творів різних жанрів. URL: https://ukrlit.net/article/966.html?utm_source=chatgpt.com

В. А. Калюжна, м. Черкаси
Vitalina130591@gmail.com
О. П. Таран, м. Київ
op.taran@kubg.edu.ua

СТАН СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

Комунікативні навички є одним із найважливіших аспектів розвитку дітей молодшого шкільного віку. Завдяки спілкуванню дитина отримує можливість обмінюватися інформацією, взаємодіяти з іншими людьми, розвивати мислення та пізнавальні здібності. Комунікативні навички сприяють успішній соціалізації дітей. Проте, для дітей з аутизмом ці навички можуть бути серйозним викликом. У дітей молодшого шкільного віку з аутизмом як вербальні так і невербальні комунікативні навички часто є недостатньо сформованими або порушеними, а це створює бар'єри у взаємодії з навколишніми.

Розвиток комунікативних здібностей у дітей з аутизмом досліджувався багатьма науковцями. Українські науковці, зокрема Н. Базима [1], Т. Грітченко [2], Н. Кравець [3], О. Конопацька [4], Т. Скрипник [5], М. Шеремет [6] у своїх дослідженнях приділяли увагу особливостям соціальної взаємодії дітей з аутизмом, а також методам розвитку їхніх мовленнєвих та комунікативних

навичок. Результати досліджень свідчать про те, що для ефективного розвитку комунікативних навичок, діти з аутизмом потребують індивідуального підходу.

Проблема розвитку комунікативних здібностей у дітей з аутизмом є однією з базових у сфері корекційної педагогіки та психології, адже порушення спілкування суттєво впливає на соціальну адаптацію та інтеграцію таких дітей у суспільство.

Для визначення рівня сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, було проведено опитування батьків десяти дітей, віком від 6 до 9 років з розладом аутистичного спектра (РАС). У більшості цих дітей спостерігалися наступні труднорщі: затримка мовленнєвого розвитку, труднощі у соціальній взаємодії, порушення комунікативних навичок, емоційна нестабільність, труднощі у розумінні підтексту, сенсорні особливості (гіпо- або гіперчутливість до сенсорних стимулів).

Опитувальник містив у собі 5 розділів (візуальний контакт і увага, невербальна комунікація, вербальна комунікація, емоційно-соціальні прояви, функціональне використання комунікації), всього 24 запитання.

За результатами опитування було встановлено, що рівень сформованості комунікативних навичок у більшості дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра є недостатнім і характеризується значними індивідуальними відмінностями. Кількісний аналіз показав, що лише незначна частина з цих дітей, виявляє високий рівень сформованості досліджуваних умінь; більшість перебуває на середньому та низькому рівнях. Найбільш проблемними виявилися такі показники: ініціативність у спілкуванні, здатність підтримувати діалог, розуміння підтексту та використання невербальних засобів комунікації.

Якісний аналіз результатів свідчить, що діти з високим рівнем демонструють вибіркову соціальну взаємодію, ускладнено вступають у контакт із малознайомими однолітками. У дітей із середнім рівнем наявні окремі прояви комунікативної активності, проте вони нестійкі та залежать від зовнішніх умов. Діти з низьким рівнем проявляють значні труднощі у встановленні контакту, не завжди розуміють інструкції та потребують постійної підтримки дорослого.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що більшість досліджуваних дітей потребує цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи, зокрема шляхом використання засобів, які сприятимуть розвитку комунікативної активності, емоційної чутливості та соціальної взаємодії. Важливо враховувати як особливості кожної дитини, так і загальні закономірності розвитку комунікативних процесів.

Список використаних джерел:

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. Грітченко Т. М. Психологічні особливості розвитку дітей з аутизмом *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2019. Вип. 25. С. 45–50.*

3. Кравець Н. В. Особливості комунікативного розвитку дітей із розладами спектра аутизму. *Дефектологія.* 2018. № 3. С. 27–33.

4. Конопацька О. О. Розвиток мовлення та соціальної взаємодії дітей з аутизмом у процесі корекційної роботи. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2020. С. 64–70.

5. Скрипник Т. І. Корекційно-розвивальна робота з дітьми із розладами аутистичного спектра : навч.-метод. посіб. Київ : Вид. дім «Слово», 2017. 112 с.

6. Шеремет М. К. Психолого-педагогічні основи розвитку мовлення дітей із порушеннями інтелекту та аутистичними проявами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. № 29. С. 118–124.

Т. Д. Кравченко, м. Київ
t.velichko2004@gmail.com
В. А. Литвиненко, м. Київ
vv.lytvynenko@kubg.edu.ua

РОЗВИТОК АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування активного словника є основою мовленнєвого розвитку дошкільника та передумовою успішної комунікації. У дітей із мовленнєвими труднощами цей процес ускладнюється обмеженістю лексичного запасу, неточністю розуміння значень слів і труднощами граматичного узгодження. Як зазначає А. Богуш [2, с. 50–57], розвиток словника потребує створення мовленнєво активного середовища, у якому дитина має змогу практично засвоювати нові слова. Н. Гавриш [3, с. 36–44] підкреслює, що саме гра забезпечує природне мовленнєве занурення, сприяє збагаченню лексики й розвитку зв'язного мовлення. На думку К. Крутій [4, с. 44–52], ігрова діяльність стимулює формування узагальнень, граматичних зв'язків і логіко-смислових відношень у мовленні дитини. Т. Сапун [5, с. 42–49] акцентує, що використання ігрових технологій у логопедичній практиці є ефективним засобом корекції мовленнєвих порушень, оскільки вони одночасно активізують пізнавальну, емоційно-вольову та мовленнєву сфери дошкільника.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності методики розвитку активного словника

дітей середнього дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами ігрової діяльності.

Відповідно до мети визначено такі завдання**:** проаналізувати науково-методичну літературу з проблеми розвитку активного словника дітей із мовленнєвими труднощами; добрати діагностичний інструментарій і визначити рівень сформованості активного словника у дітей середнього дошкільного віку з мовленнєвими труднощами; розробити, впровадити та експериментально перевірити ефективність методики розвитку активного словника дітей зазначеної категорії в умовах ігрової діяльності.

На констатувальному етапі дослідження було проведено діагностику рівня сформованості активного словника дітей середнього дошкільного віку з мовленнєвими труднощами за допомогою спеціально дібраного комплексу завдань. Отримані результати засвідчили обмеженість словникового запасу, труднощі у доборі слів за значенням, недосконаліть граматичного оформлення висловлювань.

На формувальному етапі впроваджено розроблену методику розвитку активного словника засобами ігрової діяльності. Використано систему дидактичних і сюжетно-рольових ігор за темами *«Одяг»*, *«Фрукти»*, *«Тварини»* (*«Чарівна шафа», «Збери валізу», «Опиши фрукт», «Що з чого готують», «Вгадай тварину»* тощо). Ігри спрямовувалися на уточнення значень слів, активізацію пасивного словника, формування граматично правильних висловлювань і розвиток зв’язного мовлення.

Результати контрольного зрізу показали позитивну динаміку: зросла кількість правильно вживаних слів, збільшилася мовленнєва активність дітей, покращилася структурованість висловлювань і здатність до самостійного словотворення.

Запропонована методика довела свою ефективність як засіб розвитку активного словника дітей середнього дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Ігрова діяльність створює умови для природного засвоєння лексики, підвищення мотивації до спілкування та розвитку граматично правильного мовлення. Її педагогічна результативність забезпечується системністю, поетапністю, варіативністю ігор, активною участю дорослого та емоційним включенням дитини у мовленнєву взаємодію [1; 2; 3]

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення інтерактивних програм і цифрових ігор для розвитку активного словника, удосконалення методів діагностики лексичного розвитку та створення методичних рекомендацій для логопедів і вихователів.

Список використаних джерел:

1. Алексєєнко-Лемовська Л. В. Розвиток активного словникового запасу у дітей старшого дошкільного віку. *Психологічний вісник*, 2018. № 45(2). С. 30–38.

2. Богуш А. М. Використання ігрових технологій для збагачення словника дошкільників із мовленнєвими труднощами. *Дошкільна освіта: теорія і практика*, 2020. №12(3). С. 50–57.

3. Гавриш Н. В. Розвиток мовлення: розв'язуємо актуальні проблеми. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 3. С. 36–44.

4. Крутій К. Л. Педагогічні умови розвитку активного словника у дошкільників з мовленнєвими проблемами. *Психологічний журнал*. 2021. № 48(4). С. 44–52.

5. Сапун Т. В. Використання ігрових технологій у корекції мовленнєвих порушень у дітей. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки*. 2019. №3. С. 42–49.

К .С. Кравчук, м. Київ
kskravchuk.fpsrso22@kubg.edu.ua
М. С. Овчаренко, м. Київ
m.ovcharenko@kubg.edu.ua
С. О. Логвиненко, м. Київ
s.lohvynenko@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Формування правильної звуковимови та розвиток фонематичних процесів є однією з ключових передумов становлення мовлення дитини. У старшому дошкільному віці несформованість фонетико-фонематичних уявлень може призвести до труднощів у навчанні грамоти та подальшого мовленнєвого розвитку.

Метою дослідження було теоретично обґрунтувати та експериментально виявити особливості сформованості фонетико-фонематичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Об'єкт – фонетико-фонематичні уявлення у дітей старшого дошкільного віку. Предмет – особливості їх сформованості при мовленнєвих труднощах.

Дослідження проведено на базі ЗДО № 6 м. Коростень Житомирської області за участю 12 дітей 5–6 років. Використано теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення), емпіричні (діагностичні методики) та статистичні методи.

Результати показали, що більшість дітей мають середній або низький рівень розвитку фонематичних процесів, спостерігаються типові помилки – заміни, пропуски та спотворення звуків, труднощі в аналізі та синтезі звукового складу слова. Найчастіше виявлено порушення вимови сонорних ([Р], [Л]) та шиплячих звуків.

Визначено, що основними причинами несформованості фонетико-фонематичних уявлень є недостатня слухова увага, слабкість мовленнєвої пам'яті,

неузгодженість артикуляційних рухів і відсутність систематичної корекційної допомоги.

Для підвищення ефективності розвитку фонематичних процесів запропоновано систему корекційно-розвивальних вправ, яка включає завдання на розвиток фонематичного слуху, звукового аналізу та синтезу, артикуляційної моторики, слухової уваги й пам'яті.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у роботі логопедів та вихователів для своєчасного виявлення і подолання фонетико-фонематичних порушень, що сприятиме успішній підготовці дітей до школи.

Висновки. Розвиток фонетико-фонематичних уявлень – необхідна умова мовленнєвого і психічного становлення дитини. Систематична діагностика й цілеспрямована логопедична корекція забезпечують підвищення рівня звуковимови, покращення мовленнєвого сприймання та профілактику труднощів навчання грамоти.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 376 с.
2. Журавльова Л. Розвиток звуковимови у дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Запоріжжя : ЗНУ, 2024. 56 с.
3. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. праць. Київ : Актуальна освіта, 2014. Вип. 1. С. 7–35.
4. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів із порушеним мовленнєвим розвитком. *Дефектологія*. 2022. Вип. 4. С. 4-8.
5. Трофименко Л. Формування фонологічної компетенції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. Вип. 4, № 12/10. С. 7-17.

О. О. Красненко, м. Київ
ookrasnenko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Г. В. Супрун, м. Київ
h.suprun@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК В УЧНІВ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА МЕТОД СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОЇ ТЕРАПІЇ

Порушення розвитку мовленнєвих та комунікативних здібностей є чи не найбільшою проблемою для осіб з розладами аутистичного спектра.

Порушення комунікації у дітей з РАС проявляється у двох формах: особлива вразливість таких дітей у контакті з навколишнім середовищем та загальна замкнутість, відсутність реакції на зовнішні впливи та парадоксальне сприйняття навколишнього світу.

Сучасні дослідження свідчать, що багато дітей з розладами аутистичного спектра мають суміжні проблеми, які можуть вплинути на якість їхнього життя та денного функціонування. Зокрема, йдеться про обробку та інтеграцію сенсорної інформації, яка часто є порушеною у цих дітей.

Аналіз наукової літератури (Ю. Вакуленко, В. Дяченко, У. Кіслінг, І. Логвінова, І. Мойсеєнко, Т. Скрипник та ін.) дав змогу визначити сенсорну інтеграцію як процес обробки та організації сенсорної інформації, що надходить від органів чуття, з метою забезпечення адекватної реакції на стимули довкілля [1; 3]. Цей процес включає в себе сприйняття, обробку і взаємодію з різними сенсорними стимулами, такими як зорові, слухові, тактильні, смакові та інші відчуття, що допомагають людині орієнтуватися в просторі, взаємодіяти з іншими людьми та ефективно виконувати різноманітні завдання.

Усі вправи, які використовують для сенсорної інтеграції дітей з РАС, можна поділити на такі групи:

- *Візуальна та зорово-рухова стимуляція*. Метою вправ для розвитку зорової та зорово-рухової системи є подолання надмірної або зниженої чутливості до візуальних стимулів, а також формування у дитини адекватних зорових реакцій.
- *Слухова стимуляція*. Діти з розладами аутистичного спектра часто мають підвищену або, навпаки, знижену чутливість до звуків. Деякі звуки певної гучності чи тембру можуть бути для них дискомфортними або навіть лякаючими.
- *Нюхова стимуляція*. Порушення нюхового сприймання проявляються у надмірній зацікавленості дитини запахами – замість того, щоб досліджувати предмети, дитина концентрується на їх запаху.
- *Смакова стимуляція*. Проблеми у смаковій сфері часто виявляються в тому, що дитина прагне досліджувати неїстівні предмети на смак, постійно тягне їх до рота, або, навпаки, відмовляється від певних продуктів через їхній запах чи текстуру.
- *Тактильна стимуляція*. Порушення у роботі тактильної системи можуть виявлятися як у надчутливості до дотику, коли дитина уникає фізичного контакту, так і в недостатній чутливості, коли вона не реагує на біль або активно шукає сильні дотикові відчуття.
- *Стимулювання пропріоцептивної системи*. Порушення у пропріоцептивній сфері призводять до труднощів у відчутті положення власного тіла, орієнтації у просторі та підтриманні рівноваги. Такі діти часто виглядають незграбними, мають знижений або підвищений м’язовий тонус, не помічають перешкод і не відчувають небезпеки.

До ефективних видів діяльності належать вправи з використанням обтяжених предметів, стрибки на батуті, лазіння по шведській стінці чи канату, штовхання та розгойдування. Для дітей з РАС також корисні вправи, що забезпечують відчуття глибокого тиску або «стиснення», які сприяють заспокоєнню та саморегуляції.

Розвиток мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра є складним і тривалим процесом, який потребує послідовності, системності та великого терпіння. Ефективна робота у цьому напрямі передбачає дотримання основних принципів формування комунікативного мовлення, використання структурованих блоків і алгоритмів занять, а також впровадження сучасних інноваційних технологій, зокрема методів сенсорної інтеграції. Під час організації занять важливо застосовувати індивідуальний, диференційований і комплексний підходи, враховуючи особистісні та психофізичні особливості кожної дитини

Список використаних джерел:

1. Айрес Е. Джин, Роббінс Джефф. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку. Київ: Вид-во Ростислава Бурлаки, 2024. 266 с.
2. Заплатинська А. Б. Становлення поняття «сенсорна інтеграція» у педагогіці. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. *Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23 (1). С. 48-57.
3. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 24-31.
4. Фаласеніді Т. М., Козак М. Я. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. *Молодий вчений*. 2017. № 9 (49). С. 102-103.

М. О. Купченкова, м. Київ
mokupchenkova.fpsrso24m@kubg.edu.
О. В. Мартинчук, м. Київ
o.martynchuk@kubg.edu.ua

МЕТОД СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Актуальність дослідження зумовлена потребою у науково обґрунтованих, достовірних і практично доцільних засобах педагогічної оцінки, які б дозволяли фіксувати динаміку розвитку дитини у природних для неї умовах. У сучасному інклюзивному освітньому середовищі важливо застосовувати методи, що не лише діагностують рівень розвитку, а й сприяють глибшому розумінню особистісних особливостей, поведінкових проявів і освітніх потреб дітей. На відміну від стандартизованих тестів та анкет, метод спостереження забезпечує можливість

безпосереднього вивчення емоційних, соціальних, когнітивних і поведінкових реакцій дитини, не порушуючи природного ходу її життєдіяльності. Це дає змогу педагогові своєчасно визначати індивідуальні потреби, ресурси та потенційні труднощі розвитку.

У наукових працях сучасних дослідників (А. Колупаєвої, О. Таранченко, Н. Компанець, Г. Михайлишин, Т. Ілляшенко, Л. Коломієць та ін.) підкреслюється, що спостереження є базовим інструментом комплексної педагогічної діагностики дітей з особливими освітніми потребами. Його ефективність підвищується у процесі командної взаємодії фахівців психолого-педагогічного супроводу та за умови систематичного документування результатів. Разом з тим, у практиці закладів дошкільної освіти спостерігаються труднощі у реалізації цього методу: відсутність уніфікованих форм фіксації спостережень, нечіткість критеріїв та показників, нерегулярність проведення і недостатнє використання отриманих даних для планування індивідуальних освітніх траєкторій розвитку дитини.

У навчальних і науково-методичних джерелах спостереження визначається як один із провідних методів вивчення розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Підкреслюється його універсальність, оскільки цей метод може бути реалізований у різних видах дитячої діяльності (ігровій, пізнавальній, комунікативній) без порушення природного перебігу взаємодії дитини з навколишнім середовищем [2]. Також у педагогічній науці спостереження трактується як метод пізнання, що ґрунтується на безпосередньому сприйнятті педагогом подій і явищ без активного втручання у діяльність дитини. Така ненав’язливість забезпечує об’єктивність отриманої інформації та створює умови для глибокого аналізу індивідуального розвитку.

Результати теоретичного аналізу підтверджують, що метод спостереження займає провідне місце серед способів педагогічного оцінювання розвитку дітей дошкільного віку. Його сутність полягає у цілеспрямованому та систематичному вивченні індивідуальних проявів дитини у природному контексті взаємодії з дорослими та однолітками. Це дозволяє фіксувати не лише досягнення, а й особливості емоційного реагування, рівень саморегуляції, комунікативну активність, способи пізнання та співпраці. Саме така комплексність і природність спостереження забезпечують його високу педагогічну цінність.

Вивчення міжнародного досвіду (ISSA, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Edulisia.pl) засвідчує, що у сучасних системах дошкільної освіти спостереження розглядається як основа освітнього процесу, орієнтованого на дитину. У науково-методичних джерелах підкреслюється, що вихователь має виступати уважним спостерігачем, який на основі щоденних спостережень ухвалює професійні рішення щодо індивідуалізації навчання. Саме цей метод дає змогу педагогові глибше зрозуміти реальні потреби дитини, оцінити її прогрес і визначити необхідну підтримку [2, 3].

Європейський досвід, зокрема польський, демонструє ефективність використання стандартизованих форм спостереження у процесі оцінювання

розвитку дітей. У Польщі застосовується форма WOPFU, призначена для комплексного функціонального оцінювання дітей з особливими освітніми потребами [2]. Вона містить чітко визначені критерії, що охоплюють основні сфери розвитку – мовленнєву, когнітивну, емоційно-соціальну та фізичну. Використання таких інструментів забезпечує системність, об'єктивність і можливість відстеження динаміки розвитку кожної дитини в освітньому процесі.

Отже, спостереження виступає не лише засобом збору інформації, а й ефективним інструментом педагогічної підтримки, який допомагає вихователю глибше розуміти дитину, розкривати її потенціал і своєчасно реагувати на індивідуальні освітні потреби. Розвиток теоретико-методичних засад організації спостереження у закладах дошкільної освіти є важливим напрямом модернізації інклюзивної дошкільної освіти, оскільки від якості цього процесу залежить ефективність психолого-педагогічного супроводу та успішна соціалізація дитини. Перспективи подальших наукових досліджень полягають у розробленні структурованих інструментів педагогічного спостереження, адаптованих до українського освітнього контексту, створенні методичних рекомендацій для педагогів, а також у дослідженні можливостей використання цифрових технологій для фіксації, аналізу та зберігання результатів спостережень.

Список використаних джерел:

1. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / За ред. О.В. Мартинчук. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.
2. Efektywna obserwacja nauczycielska w przedszkolu: przewodnik metodyczny. Warszawa: ORE, 2019. URL: https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/efektywna_obserwacja_nauczycielska.pdf
3. International Step by Step Association. Competent Educators of the 21st Century: *Principles of Quality Pedagogy.* Leiden: ISSA, 2010. 52 с.

В. О. Кушнарьова, м. Київ
vokushnarova.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Р. О. Павлюк, м. Київ
r.pavliuk@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Останніми роками зростає кількість дітей із розладами аутистичного спектра (РАС), що зумовлює актуальність пошуку ефективних шляхів логопедичної допомоги у ранньому віці. Молодший дошкільний вік є критичним для формування базових комунікативних умінь, тому своєчасне корекційне втручання значно підвищує успішну соціалізацію дитини. Метою дослідження є аналіз

науково-методичної літератури щодо існуючих підходів до логопедичної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку з РАС.

Аутизм як науковий термін походить від грецького αὐτός – «сам» [2] і вперше був уведений Е. Блейєром для позначення симптому шизофренії – відходу від реальності та занурення у власний світ [3]. Значний внесок у його дослідження зробив Ж. Ітар, який звернув увагу на труднощі дітей у соціалізації, інтелектуальний мутизм та мовленнєві порушення, розробивши при цьому методики діагностики та корекції [4].

Сьогодні поняття трансформувалося у термін «розлади аутистичного спектра» (РАС), що охоплює різні форми патології розвитку з багатофакторною природою. Діти з РАС характеризуються труднощами у соціальній взаємодії та комунікації, емоційною нестабільністю й стереотипними формами поведінки [7]. Це визначає потребу в індивідуалізованих корекційних програмах та комплексній логопедичній підтримці.

Феномен аутизму широко досліджений у зарубіжній науці (L. Kanner, H. Asperger, S. Baron-Cohen, U. Frith) і набуває вагомого значення в Україні (К. Острозька, Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Рождественська, Т. Скрипник, М. Химко та ін.) [1]. Встановлено, що аутизм має складну, багатофакторну природу: у 10% випадків виявляють чіткі медичні причини, проте найчастіше його розвиток пояснюється поєднанням генетичних чинників і зовнішніх впливів [6].

Сучасна наука пропонує кілька гіпотез виникнення РАС: нейродизонтогенетичну (порушення дозрівання мозку на ранніх етапах онтогенезу), нейрохімічну (дисбаланс нейромедіаторів), теорію окисного стресу, аутоімунні та когнітивні концепції. Перспективною є й гіпотеза «дзеркальних нейронів», що пояснює дефіцит соціальних навичок у дітей з аутизмом.

Основними проявами РАС є соціальна ізоляція, труднощі у мовленні, обмежені інтереси й стереотипні дії [5]. У психолого-педагогічному аспекті аутизм є серйозною проблемою, що потребує комплексної та індивідуалізованої роботи. Корекційна діяльність спрямована на розвиток мовленнєвих і соціальних умінь, використання альтернативних засобів комунікації (піктограми, жести, комунікаційні дошки) та раннє втручання. Ефективність такої роботи залежить від узгоджених дій логопеда, психолога, педагогів і батьків, а також від створення сприятливого освітнього середовища.

Мовленнєвий розвиток дітей з РАС характеризується значною гетерогенністю та непередбачуваною динамікою. Одні діти демонструють затримку появи перших слів або навіть повну відсутність мовлення, інші – ранній початок словотворення, але без комунікативної функції. У багатьох випадках спостерігається регрес мовлення у 2–2,5 роки, що супроводжується появою вокалізацій та ехолалій.

Дослідження (H. Tager-Flusberg, M. Kjelgaard, A. Norrelgen та ін.) показують, що мовленнєві труднощі охоплюють усі рівні: від фонетико-фонематичного до прагматичного. Характерними є обмежений словниковий запас, труднощі з

формуванням граматичних конструкцій, використання стереотипних фраз, проблеми з розумінням абстрактних висловів. Українські дослідники (К. Островська, Н. Базима, Т. Скрипник) підкреслюють залежність мовленнєвого розвитку від сенсорних і когнітивних чинників, а також важливість раннього логопедичного супроводу. Різні варіанти мовленнєвого розвитку – від мутизму й алалії до відносно збереженого мовлення з порушеннями його соціального використання – потребують індивідуалізованих корекційних програм, що поєднують роботу з вербальними і невербальними засобами комунікації.

Одним із провідних напрямів допомоги дітям з розладами аутистичного спектра є логопедична робота, адже саме мовлення визначає можливості соціальної інтеграції та комунікації. Відхилення у мовленнєвому розвитку часто стають першою причиною звернення батьків до фахівців, і логопед нерідко виступає ключовою фігурою в діагностиці та організації подальшого супроводу. Специфіка мовленнєвих труднощів при РАС охоплює широкий спектр – від мутизму та ехолалій до порушень просодики і прагматичної складової мовлення, що ускладнює ініціацію та підтримання контакту [1].

Ефективність логопедичної допомоги забезпечується поетапністю (адаптація, формування наслідування та словника, розвиток діалогічного мовлення), використанням візуальної підтримки, соціальних ігор, альтернативних систем комунікації (PECS, Макатон) та обов'язковою співпрацею з батьками. Такий підхід дозволяє не лише коригувати мовленнєві вади, а й створювати умови для формування базових соціально-комунікативних навичок, що визначають подальшу успішну інтеграцію дитини в освітнє і соціальне середовище.

Список використаних джерел:

1. Островська К. О., Качмарик Х. В., Дробіт Л. Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра: навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 124 с.

2. Autism. Online Etymology Dictionary [Електронний ресурс]. URL: https://www.etymonline.com/word/autism

3. Bleuler E. Dementia Praecox oder Gruppe der Schizophrenien. Leipzig / Wien: Deuticke, 1911. [Електронний ресурс]. URL: https://philarchive.org/rec/BLEDPO-2

4. Carrey N. The boy who could not speak: The case of Victor of Aveyron and the development of the concept of intellectual disability and autism // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1995. Vol. 25, No. 2. P. 219–228. DOI: https://doi.org/10.1007/BF02178598

5. Ghezzi P. M., Bonow J. A., Doney J. K. Psychological theories of childhood autism // Neupsy Key. 2014. URL: https://neupsykey.com/psychological-theories-of-childhood-autism/

6. Keil-Stietz K., Lein P. J. Gene × environment interactions in autism spectrum disorders. Current Topics in Developmental Biology. 2023. Vol. 151. P. 1–35. DOI: https://doi.org/10.1016/bs.ctdb.2022.11.001

7. Lai M.-C., Kassee C., Besney R., Bonato S., Hull L., Mandy W., Szatmari P., Ameis S. H. Psychiatric comorbidities in children with ASD: Autism and beyond. Frontiers in Psychiatry. 2021. Vol. 12, Article 673169. URL : https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2021.673169/full

А. П. Кушнірчук, м. Київ
apkushnirchuk.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Т. В. Хомик, м. Київ
t.khomyk@kubg.edu.ua
С. О. Логвиненко, м. Київ
s.lohvynenko@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ НАВИЧКИ МОВНОГО АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Навички мовного аналізу та синтезу є ключовими в сучасних лінгво-логопедичних дослідженнях, оскільки вони забезпечують здатність до розуміння й конструювання мовних одиниць та успішну мовленнєву діяльність (Е. Данілавічютє, В. Ільяна, Л. Тенцер, Л. Трофименко, Н. Чередніченко та ін.).

Мовний аналіз як складний когнітивний процес дозволяє людині сприймати, розуміти й обробляти мовленнєву інформацію. За Н. Голуб, Л. Трофименко та ін. наголошують, що його головною метою є розчленування мовного потоку на менші елементи (слова, склади, звуки) та визначення їх функції в загальній структурі мовлення. Завдяки ньому відбувається розпізнавання елементарних мовних одиниць і аналіз складних мовних конструкцій. Водночас, мовний синтез як складний когнітивно-мовленнєвий процес, що дозволяє об’єднувати окремі мовні елементи у цілісні конструкції, забезпечує створення зв’язних висловлювань і текстів [1; 8].

У процесі формування навичок мовного аналізу та синтезу задіюється низка взаємопов’язаних когнітивних механізмів, координація яких забезпечує повноцінне сприйняття, розуміння та продукування мовлення. До таких механізмів належать сенсорне сприйняття, увага, різні форми пам’яті, а також мисленнєві операції – порівняння, аналіз, синтез та узагальнення. Як зазначають Є. Соботович, В. Тищенко та ін., включення мисленнєвих операцій у мовленнєву діяльність створює умови для якісного розвитку мовного аналізу та синтезу. Результати досліджень українських науковців (А. Богуш, Н. Гаврилова, Є. Соботович та ін.) підкреслюють, що зазначені навички перебувають у тісному взаємозв’язку з розвитком фонематичних процесів, оволодінням лексико-

граматичними структурами мовлення, а також із формуванням писемного мовлення (читання, письмо та рахунок).

Розвиток умінь аналізувати та синтезувати мовний матеріал у дітей із типовим розвитком є поступовим і багатокомпонентним процесом, тісно пов'язаним із загальним становленням мовленнєвих і когнітивних здібностей. Їх формування відбувається на ранніх етапах онтогенезу та поступово вдосконалюється завдяки спілкуванню, організованому навчанню та особистому досвіду дитини [2]. Окрім того, цілеспрямований процес формування навичок мовного аналізу та синтезу в молодшому шкільному віці відбувається у ході вивчення предметів мовного циклу. Опанування учнями зазначених умінь відповідно до Типових освітніх програм (за ред. О. Савченко та Р. Шияна) передбачає комплексний розвиток мовленнєвих навичок у межах різних змістових ліній навчального предмета «Українська мова». Зокрема, учні набувають умінь і навичок: сприймати монологічне висловлювання та використовувати усну інформацію з конкретною метою; відтворювати зміст прочитаного або прослуханого тексту у формі переказу; створювати власні усні й письмові висловлювання з використанням допоміжних матеріалів; здійснювати самоперевірку та, за допомогою вчителя, виправляти орфографічні й пунктуаційні помилки; правильно наголошувати слова та вимовляти слова з апострофом; пояснювати пряме, переносне й багатозначне значення слів, добирати до них синоніми та антоніми й доречно використовувати їх у мовленні. У процесі вивчення будови слова учні вчаться визначати й пояснювати значення закінчення, кореня, префікса та суфікса, розрізняють спільнокореневі слова, розпізнають слова з орфограмами та перевіряють їх написання; встановлювати взаємозв'язок частин мови, змінювати слова за родами, числами й часами, правильно будувати і записувати різні види речень, визначати граматичні зв'язки між словами у словосполученні та реченні тощо [6; 7].

Водночас, процес опанування навичок мовного аналізу та синтезу в учнів з особливими освітніми потребами має певні специфічні особливості. У них спостерігаються труднощі у розрізненні звуків близьких за акустико-артикуляційними ознаками; виникають ускладнення при виокремленні звука під час виконання звуко-складового аналізу; у розпізнаванні слухових характеристик звуків (глухість-дзвінкість, м'якість-твердість та ін.); засвоєнні узагальненого значення та багатозначності слів, розумінні переносного значення, доборі антонімів та синонімів. Спостереження Е. Данілавічютє, В. Ільяної, Т. Мельніченко, А. Прохоренко, Ю. Рібцун, Л. Трофименко, Г. Якимчук та ін. доводять, що характерними для них є помилки типу замін назв предметів або їх частин на інші, схожі за ознаками чи функціональним призначенням, а також сплутування слів, які різняться за значенням, але подібні за звучанням. Внаслідок несформованості навичок мовного аналізу та синтезу їм складно оволодівати писемним мовленням, що проявляється у численних графічних (заміни, пропуски, додавання літер), орфографічних (злитне написання прийменників з іменниками,

роздільне написання частин слова) та пунктуаційних (пропуск розділових знаків у середині речення й крапки наприкінці) помилках [4; 5; 9].

Отже, з огляду на викладене, доцільним є детальніше дослідити особливості сформованості навички мовного аналізу та синтезу в учнів 2–3 класів з особливими освітніми потребами. Зокрема, варто зосередити увагу на визначенні рівня сформованості таких умінь: виділення заданого звука у слові, визначення першого та останнього звуків; розрізнення голосних і приголосних звуків та їх правильного позначення у звуковій схемі слова; розпізнавання приголосних звуків за твердістю і м'якістю та їх адекватного позначення у схемі; пояснення зміни значення слова внаслідок заміни одного зі звуків; складання слів із розрізнених літер абетки, відгадування слова за його звуковою схемою тощо.

Проведений дослід дав змогу виявити низку особливостей сформованості навички мовного аналізу та синтезу в учнів початкової школи з особливими освітніми потребами: труднощі у визначенні наявності заданого звука в словах у різних позиціях, зокрема у виділенні першого та останнього звуків; значні складнощі у розрізненні твердих і м'яких приголосних звуків, а також у їх правильному позначенні в звукових схемах; утруднення під час утворення нових слів шляхом додавання або вилучення літер; позначення звука [й] у звуковій схемі як голосного, а літер «я», «ю», «є», «ї» - як одного звука; незначні труднощі під час побудови звукових схем, зокрема додавання зайвих позначок приголосних у словах зі збігом приголосних у середині слова; суттєві ускладнення під час упізнавання слів за звуковою схемою та ін.

Опираючись на визначені труднощі є потреба у розробці та впровадженні комплексу завдань, які будуть спрямовані на вдосконалення навичок мовного аналізу та синтезу: вміння виділяти перший, останній та заданий звук у словах; розрізнення приголосних звуків за твердістю та м'якістю та їх позначення; правильне позначення звуків «й», «дз», «дж» та літер «я», «ю», «є», «ї» у звукових схемах; відгадування слова за його звуковою схемою.

Список використаних джерел:

1. Голуб Н. М. Особливості формування мовної компетентності молодших школярів при корекції в них порушень писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. №15. С. 68–81.

2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

3. Лавренова М. Види мовного розбору в початкових класах. *Початкова школа*, 2015. №12, С. 6–10.

4. Мельніченко Т. В. Особливості формування фонологічних знань в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами. *Освітологічний дискурс : електронне наукове фахове видання*, 2016. №13(1), С. 96–107.

5. Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А., Набоченко О. О., Данілавічютє Е. А., Ільяна В. М., Костенко Т. М., ... & Курінна В. Р. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Київ. 2021. 198 с.

6. Савченко О. Я. (ред.). Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. Київ. 2018. 182 с.

7. Савченко О. Я. (ред.). Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти: 3–4 класи. Київ. 2018. 107 с.

8. Трофименко Л. І. Теоретичні передумови формування морфологічних знань у школярів із тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. №8, С. 160–165.

9. Якимчук Г. Структура порушення при дисграфії в обранні корекційного маршруту. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2017. №13, С. 438–447.

М. В. Лазаренко, м. Київ
mvlazarenko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Р. О. Павлюк, м. Київ
r.pavliuk@kubg.edu.ua

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНОЇ СИСТЕМИ PECS

У сучасному світі, де швидкість комунікації та обмін інформацією постійно зростає, уміння ефективно взаємодіяти з іншими набуває особливого значення. Комунікативні навички є ключовою умовою розвитку особистості, соціалізації та успіху в суспільстві. Діти пізнають і освоюють навколишній світ саме через спілкування, а його порушення негативно впливає на мовленнєвий, когнітивний, соціальний та емоційний розвиток.

Для дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами розвиток комунікативних умінь має вирішальне значення, адже воно забезпечує можливість виражати потреби, емоції, будувати стосунки та взаємодіяти з оточенням. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (Н. Тарасенко, Л. Тараскіна, Н. Бабич, Т. Куценко, Ю. Рибак, Л. Фрост, Е. Бонді та ін.) доводять, що у дітей з ООП часто спостерігаються труднощі у комунікації, недостатній розвиток зв’язного мовлення й знижена комунікативно-пізнавальна активність. Це значно ускладнює їхню інтеграцію в освітній процес та соціум.

Оскільки значна частина дітей з особливими освітніми потребами має обмежені можливості вербального спілкування, традиційні методи формування розвитку мовлення не завжди є достатньо ефективними. Саме тому постає потреба

у використанні альтернативних і додаткових засобів комунікації (АДК), які розширюють можливості дитини у спілкуванні, компенсують недостатність мовлення та створюють умови для поступового оволодіння вербальною комунікацією.

У сучасній логопедичній практиці дедалі більшої уваги набувають засоби альтернативної і додаткової комунікації. Однією з найбільш ефективних технологій є система PECS (Picture Exchange Communication System), яка допомагає дітям з аутизмом, інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями опановувати базові форми спілкування, ініціювати комунікативну діяльність, виражати бажання та почуття. Як зазначає О. Єльцова, використання карткової системи відкриває дітям з ООП широкі можливості для соціалізації та оволодіння алгоритмами повсякденних дій [1].

Попри значну кількість досліджень у медичному, психологічному, психолінгвістичному та педагогічному напрямах (Я. Бікшаєва, І. Мартиненко, О. Мартинчук, Т. Сак, Н. Лопатинська та ін.), питання розвитку комунікативних навичок саме у дітей середнього дошкільного віку із використанням системи PECS в українських умовах не отримало належного висвітлення. Це зумовлює актуальність обраної проблеми, адже сьогодні особливо важливо забезпечити ефективні механізми підтримки дітей з особливими освітніми потребами та сприяти їхньому повноцінному розвитку і соціальній інтеграції.

Tetzchner S., та Martinsen H. у своїй книзі «Augmentative and Alternative Communication for Children, Adolescents and Adults with Developmental Disorders» [4] зазначають, що альтернативні та додаткові засоби комунікації (АДК) краще застосовувати тоді, коли розвиток мовлення дитини дуже уповільнений або мовлення зовсім відсутнє, і дитині необхідно розвивати комунікацію й мову іншими засобами. АДК дозволяє дітям розвивати комунікативні навички і мову іншими способами, забезпечуючи ефективну взаємодію з оточенням навіть за обмеженими мовленнєвими та комунікативними навичками.

Система PECS, розроблена Frost L. та Bondy. A. A [2], базується на обміні зображеннями як способі ініціювання комунікації. Вона складається з кількох фаз, які послідовно формують у дитини здатність виражати власні бажання, ставити запитання, вести діалог та розширювати словниковий запас.

Нами була проведена діагностична оцінка комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами за допомогою “Комунікативної матриці (Communication Matrix)”, розробленої Rowland C, та Fried-Oken M. [3]. Цей інструмент дозволяє комплексно оцінити рівень сформованості комунікації у дітей, які використовують як вербальні, так і невербальні чи альтернативні засоби спілкування.

Під час обстеження аналізувалися такі параметри: способи вираження потреб (жести, міміка, вокалізації, слова, символи), ініціація та підтримання контакту, реакції на звернене мовлення, а також здатність до комунікативних дій у різних ситуаціях. Використання матриці дало можливість визначити

індивідуальний профіль розвитку кожної дитини та окреслити найбільш актуальні напрями корекційно-розвиткової роботи. На основі цих даних було розроблено диференційовані системи вправ та завдань із застосуванням карток PECS, що мали на меті стимулювати розвиток комунікативної активності, навчити дітей ініціювати спілкування, висловлювати потреби та взаємодіяти з оточенням у різних ситуаціях. Результати дослідження показали позитивну динаміку у розвитку комунікативних навичок: підвищився рівень комунікативної активності дітей; зросла кількість ініційованих комунікативних актів; спостерігалося розширення соціальних взаємодій з однолітками та дорослими.

Отримані дані підтверджують ефективність використання системи PECS у корекційній та освітній роботі з дітьми середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами, що узгоджується з висновками зарубіжних і вітчизняних дослідників.

Таким чином, використання системи PECS у корекційно-розвитковій роботі сприяє формуванню комунікативних навичок, розвитку здатності до самостійного вираження потреб та емоцій, ініціації спілкування та забезпечує більш ефективну соціалізацію дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Єльцова О. Є. Поняття про систему PECS та її застосування у роботі з дітьми зі складними порушеннями розвитку . *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук.-практ. конф., м. Харків. 15 березня. 2023 р. Харків, 2023. С. 372–377.

2. Frost L., Bondy A. A. Picture's Worth : PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism. 2nd ed., Bethesda, 2011.

3. Rowland C., Fried-Oken M. Communication Matrix: A clinical and research assessment tool targeting children with severe communication disorders. J Pediatr Rehabil Med. 2010;3(4):319-29. doi: 10.3233/PRM-2010-0144. PMID: 21791866.

4. Tetzchner S. & Martinsen H. Augmentative and Alternative Communication for Children, Adolescents and Adults with Developmental Disorders. London: Jessica Kingsley Publishers. 2010. 494 c.

В. Р. Левчук, м. Рівне
valeriya.levchuk72@gmail.com
О. А. Козлюк, м. Рівне
olha.kozliuk@rshu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДЕНВЕРСЬКОЇ МОДЕЛІ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

За даними Міністерства охорони здоров'я щороку в Україні на 20-30% зростає кількість дітей, які мають розлади аутистичного спектру (РАС). У дітей з РАС спостерігаються порушення комунікативного, сенсомоторного розвитку, стереотипність поведінки, проблеми з соціалізацією.

У фокусі наукових пошуків Т. Дегтяренко, М. Єрошової, Г. Кукурузи, К. Островської, І. Риндер, Т. Скрипник, В. Тарасун, А. Хворової, А. Чуприкова, Т. Шкварської, Д. Шульженко, G. Dawson, D. Geschwind, J. Greenson, A. Klin, S. Rogers, M. Rutter, L. Wing та інших знаходяться різні аспекти аутистичних порушень, їх діагностика, технології корекційної роботи, добір психолого-педагогічного інструментарію, стратегії оптимізації корекційно-реабілітаційного супроводу тощо.

Наразі проводиться рання діагностика РАС, тому актуальності набуває пошук ефективних методик раннього втручання для дітей з РАС з урахуванням їх унікальних можливостей, проблем, віку та стилю навчання.

Зазначимо, що якісні методики орієнтовані на використання науково переконливих програм. Підґрунтям більшості таких практик є прикладний аналіз поведінки, або ABA (Applied behavior analysis) – система методів навчання новим формам поведінки та зміни (скорочення) небажаних форм поведінки, яка базується на результатах наукових досліджень процесів научіння [2].

Комплексною стратегією допомоги дітям раннього віку з підозрою або діагнозом РАС є відома в усьому світі Денверська модель раннього втручання (ESDM). Заснували її професорка психіатрії Інституту медичних досліджень розладів нейророзвитку при Каліфорнійському університеті в Девісі Саллі Дж. Роджерс і професорка кафедри психіатрії та біхевіоризму медичної школи Університету Дьюка Джеральдін Доусон.

Передусім ESDM розпочинається з того, що спеціалісти працюють над взаємодією дитини з оточуючими – пропонуються способи, що дозволяють викликати інтерес, закласти фундамент, підкріпити та розширити кількість ініціатив дитини, допомогти батькам та іншим соціальним партнерам розшифрувати дитячі сигнали, продовжити взаємодію.

Помітний ефект застосування таких методик виявляється у збільшенні кількості соціальних можливостей для навчання, які поступово з'являються у дитини. Хоча інші методики, наприклад, навчання методом дискретних проб,

також дозволяють підвищити кількість можливостей для навчання. При цьому дитина у них часто виступає як суб'єкт, а її ініціатива стримується. Слід зазначити, що відсутність ініціативи – ключовий для аутизму момент, яким обумовлені труднощі, що виникають у дитини з РАС у процесі навчання та розвитку. Відповідно початком ESDM є формування у дитини соціальної ініціативи та соціальної включеності.

ESDM не унікальна у своєму підході, адже існують й інші розвиваючі та соціально-комунікативні моделі раннього втручання для осіб з РАС, які підтримують соціальну ініціативу: DIR (Developmental, Individual difference, Relationship-based model)/Floortime, RDI (Relationship Development Intervention), SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation, Transactional Support). Проте ESDM відрізняється від цих моделей за кількома напрямами. Зупинимось на їх розгляді.

ESDM виникла раніше, ніж всі інші моделі, які фокусуються на розвитку відносин між дитиною та її близькими. Перші статті про Денверську модель були опубліковані у 80-х роках XX століття, задовго до публікацій, які присвячені іншим підходам. Основні аспекти моделі – акцент на позитивному афекті у дитини, баланс соціальних взаємодій, правило «На одне слово більше», використання повторюваних сенсорно-соціальних ігор і занять з метою розвитку соціальної ініціативи, підхід до розвитку мови, що починається з формування природних жестів.

Опубліковано наукові дослідження на підтримку моделі. Зокрема, проаналізовано результати, що ґрунтуються на зібраних даних. Таким чином, ESDM вважається найбільш вивченою з-поміж методик раннього втручання для дітей з РАС, заснованих на даних про етапи розвитку дитини.

Модель докладно описана. Це стосується змісту навчального процесу та навчальних методик. Крім того, наведено інструменти для оцінки якості втручання та збору даних. Якщо модель використовувати відповідно до її опису, вона є комплексною та детально продуманою програмою занять і навчальних цілей, які можуть бути використані будь-ким і де завгодно.

Реалізація моделі не потребує спеціальних умов. Її створено для використання дорослими всюди, де дорослі взаємодіють з дітьми.

Модель ґрунтується на зібраних даних і акцентує на їх важливості для оцінки ефективності та досягнення максимального прогресу.

Модель спрямована на розвиток навичок у всіх сферах раннього дитячого розвитку: мова, гра, соціальна взаємодія, спільна увага, імітація, моторні навички, навички самообслуговування та поведінка дитини.

Модель забезпечує систематичність змін терапевтичного втручання у ситуації, коли діти просуваються не надто добре (так зване «Дерево рішень для спеціалістів-практиків»). До керівництва можуть вдаватись у ситуації, коли дитина не показує результатів. Воно дозволяє повною мірою, зважено, крок за

кроком використовувати в роботі з дитиною методики навчання, що засновані на досвіді [1].

Вважається, що ESDM як науково аргументована освітня терапія найбільше сприяє розвитку дітей з РАС віком від 18 до 48 місяців. На сьогодні дослідження моделі продовжуються.

Список використаних джерел:

1. Доусон Дж., Вісмара Л. А., Роджерс С. Дж. Денверська модель раннього втручання для дітей з аутизмом. Київ: ВД «Сварог», 2023. 554 с.
2. Шрамм Р. Дитячий аутизм і АВА: терапія, що ґрунтується на методах прикладного аналізу поведінки: навч. посіб. Київ: ВД «Сварог», 2020. 140 с.

Н. А. Лопатинська, м. Київ
n.lopatynska@kubg.edu.ua

НЕЙРОПРОПИСИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРАФОМОТОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Успішне формування графомоторних навичок у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання вимагає комплексної, систематичної та цілеспрямованої корекційної роботи. Така робота повинна інтегрувати розвиток моторних, перцептивно-когнітивних, просторово-часових та емоційно-вольових функціональних компонентів.

Термінологічна одиниця «нейропрописи» не має офіційного статусу у світовій науковій практиці, і на сьогоднішній день спеціалізована наукова база, що її підтверджує, відсутня. Проте, значна кількість академічних публікацій присвячена використанню нейротехнологій і цифрових інструментів для корекції графомоторних порушень у цільовій групі дітей. Застосування таких засобів у логопедичній практиці є перспективним, оскільки вони оптимізують мотиваційний компонент, забезпечують своєчасний контроль і дають можливість максимально персоналізувати корекційний вплив.

Дослідження, проведене Zh. Liu та його колегами з Центру дослідження мозку і труднощів навчання Інституту психології Китайської академії наук [3], мало на меті вивчення порушень функціональних мозкових мереж, які є нейробіологічною основою дефіциту письма у китайських дітей з дислексією. За допомогою методу функціональної магнітно-резонансної томографії (фМРТ) автори емпірично встановили наявність значущих змін у мозкових мережах. Ці мережі відповідають за моторні, лінгвістичні та виконавчі функції, що мають вирішальне значення для адекватного здійснення процесу письма.

Італійські науковці S. Ceccacci, A. Taddei, N. Bianco, C. Giaconi, D. Forteza та F. Moreno-Tallón [2] у своєму дослідженні застосували інноваційний гаптичний

інтерфейс — тактильний пристрій Geomagic Touch X. Цей високоточний девайс було інтегровано у віртуальне навчальне середовище (VLE). Принцип функціонування Geomagic Touch X полягає у забезпеченні зворотного тактильного зв'язку. Діти маніпулювали спеціальним стилусом у віртуальному просторі, при цьому пристрій відтворював відчуття тиску та опору, що імітувало фізичне письмо. Ця симуляція особливо ефективно використовувалася в завданнях, які науковці називають «графічними пазлами з канавками», де стилус імітував рух у вузькій доріжці, забезпечуючи точну сенсорну корекцію траєкторії руху. Таким чином, використання Geomagic Touch X дало змогу вивчати та тренувати графомоторні уміння через занурення у віртуальну реальність, одночасно отримуючи реалістичний тактильний досвід, критично важливий для розвитку моторного контролю та просторового планування письма.

Дослідження графомоторних умінь і навичок в українській науковій спільноті переважно зосереджені на контексті корекції та попередження дисграфії [1], включно із застосуванням сучасних нейростимуляційних підходів. Водночас, термінологічні одиниці «нейропрописи» та «нейротренажери» наразі не набули офіційного статусу науково апробованих технологій для формування графомоторики. У відкритому інформаційному полі домінує поширення переважно практичних та комерційних продуктів (методичних комплектів, робочих зошитів та вправ), маркованих префіксом «нейро-». Наукове підтвердження ефективності цих комерційних напрацювань у розвитку графомоторики наразі обмежується окремими методичними матеріалами й практичними рекомендаціями, і не підкріплене публікаціями в рецензованих наукових виданнях.

Ми вважаємо, що технологія «нейропрописи» може слугувати ефективним інструментом для розвитку графомоторних умінь у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, оскільки вона забезпечує синергію логокорекційних та розвивальних впливів. Це сприяє одночасній оптимізації функцій у моторній, перцептивно-когнітивній та емоційно-вольовій доменах.

Теоретичною основою розробки «нейропрописів» слугує принцип нейропластичності головного мозку. Згідно з цим принципом, систематична стимуляція із залученням різних аналізаторних систем сприяє структурно-функціональній реорганізації нейронних мереж, що, своєю чергою, оптимізує функціональну організацію вищих психічних процесів та підвищує ефективність оволодіння графічною діяльністю – письмом. Систематичне й цілеспрямоване повторення графомоторних вправ за принципом «нейропрописів» посилює синаптичні зв’язки між задіяними нейронами. Це призводить до автоматизації навички, коли писання переходить від свідомого (повільного та енергозатратного) до автоматичного (швидкого та ефективного) процесу.

Отже, інтеграція технології «нейропрописів» у навчально-логокорекційний процес є перспективною, оскільки вона сприяє підвищенню ефективності оволодіння письмовими навичками. Це досягається завдяки створенню умов для

систематичного вдосконалення графомоторної підготовленості учнів та відкриває шляхи для імплементації передових вітчизняних і зарубіжних корекційних практик у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел:

1. Лопатинська Н. А., Фоменко В. Профілактика дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти:* матеріали VI Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конференції (м. Запоріжжя, 23-24.10.2024). С. 349–352.

2. Ceccacci S., Taddei A., Bianco N., Giaconi C., Forteza D., Moreno-Tallón F. Preventing Dysgraphia: Early Observation Protocols and a Technological Framework for Monitoring and Enhancing Graphomotor Skills. *Information.* Volume 15. Issue 12. 2024. URL: https://www.mdpi.com/2078-2489/15/12/781/xml?utm_source=chatgpt.com.

3. Liu Zh., Li J., Bi H-Y, Xu M., Yang Y. Disruption of Functional Brain Networks Underlies the Handwriting Deficit in Children With Developmental Dyslexia. *Neurosci. Sec. Neurodevelopment*. Volume 16. 2022. URL : https://www.frontiersin.org/journals/neuroscience/articles/10.3389/fnins.2022.919440/full

М. М. Мартинчук, м. Київ
mmartynchuk.fpsrso22@kubg.edu.ua
Г. І. Васильєва, м. Київ
h.vasylieva@kubg.edu.ua

ПОЛІСЕНСОРНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ «ГАРНОГО СТАРТУ»

Відомо, що розвиток полісенсорного сприймання у дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами є однією з ключових умов ефективності навчання, формування мовлення та становлення пізнавальних процесів. Полісенсорність передбачає інтеграцію інформації з різних каналів (зорового, слухового, тактильного, кінестетичного, вестибулярного), що у віці 5–6 років формує підґрунтя для розвитку мовлення, мислення, пам’яті та уваги. У дітей з ООП сенсорна інтеграція часто порушена через нерівномірність функціонування аналізаторів, що ускладнює засвоєння інформації й уповільнює когнітивно-мовленнєвий розвиток [1-3]. Це зумовлює потребу у впровадженні методик комплексної полісенсорної стимуляції в освітньому процесі.

В українській і зарубіжній літературі розкрито потенціал полісенсорного підходу для дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Зарубіжні праці (зокрема M. Bogdanowicz) демонструють ефективність Metoda Dobrego Startu (Методики гарного старту), що ґрунтується на синхронній стимуляції зорового, слухового та рухового аналізаторів і позитивно впливає на мовлення, пізнавальну сферу та моторику [4, 5]. В українському контексті ця методика залишається маловивченою як цілісна система: елементи застосовуються фрагментарно, відсутні докладні рекомендації щодо адаптації до вітчизняних умов.

Metoda Dobrego Startu у польській освітній системі сформувалася на перетині ідей французької методики «Le Bon Départ» (Добрий початок) та сучасних сенсомоторних підходів до розвитку дитини. Вона існує у варіантах, що логічно вибудовують траєкторію розвитку: «Легкі візерунки і пісеньки/вірші» (2–5 р.), «Візерунки, подібні до літер» (5–6 р.), «Літери й пісеньки/вірші» (6–10 р.). Для старших дошкільників з особливими освітніми потребами найдоцільнішими є другий і третій варіанти, що готують руку до письма, формують фонематичну обізнаність і лишаються ігровими та адаптивними.

Полісенсорний ефект Методики гарного старту забезпечується структурою заняття: вступним, основним і завершальним етапами. Основний етап включає три послідовні сегменти: рухові, слухо-рухові та слухо-зоро-рухові вправи.

Рухові вправи спрямовані на розвиток кінестетичного сприймання, моторної координації та зорово-рухової інтеграції. Вправи на тілесну координацію (імітація рухів тварин, стрибки, балансування) супроводжуються мовленнєвим матеріалом, синхронізуючи рух і мовлення.

Слухо-рухові вправи орієнтовані на розвиток слухового сприймання, зокрема фонематичного слуху, ритму, уваги та пам’яті. Діти слухають спеціально підібрані ритмічні пісні або вірші й відтворюють їх рухами (плескання, притупування, рухи пальцями за ритмом), що покращує розрізнення звуків, слухову увагу й пам’ять і формує міцний фонематичний базис (профілактика дислексії).

Слухо-зоро-рухові вправи спрямовані на розвиток зорового сприймання, просторової орієнтації, дрібної моторики та графомоторних навичок. Діти спостерігають за графічними зразками (геометричні форми, лінії, літери), а далі відтворюють їх: малюють пальцем у піску чи на текстурованих поверхнях, обводять у повітрі або виконують малювання на папері. Ритмічний супровід, використаний на попередньому етапі, інтегрує зорові, слухові та моторні канали.Завершальний етап передбачає рефлексію, релаксацію та закріплення набутих умінь, що сприяє стабілізації емоційного стану дітей.

Нами було проведено опитування педагогів закладів дошкільної освіти з метою вивчення їх обізнаності із методами та засобами розвитку полісенсорного сприймання у дошкільнят. З’ясовано, що у практиці дитячих садочків України переважає фрагментарне застосування полісенсорних вправ; бракує структурованих, методично підтриманих програм; разом з тим педагоги вважають,

що Методика гарного старту, яка синхронізує слухові, зорові та рухові компоненти, є перспективним інструментом, вони високо оцінюють її доцільність, але потребують ресурсів і навчання.

Перспективами подальших досліджень є розроблення та апробація комплексів занять на основі Методики гарного старту для дітей з різними освітніми труднощами.

Список літературних джерел:

1. Луцько К. В., Махлун В. О., Ступак Д. Д. Активізація полімодального сприймання у дітей з особливими потребами та її зв'язок з їх інтелектуальним розвитком. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.:* збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 2019). 2019. С. 51–54.

2. Луцько К. В., Мартинчук О. В. Сенсорні чинники когнітивного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities:* Conference proceedings of the II International scientific conference (Kaunas, Lithuania, February 22nd, 2019). 2019. С. 253–258.

3. Луцько К. В. Сенсорний розвиток дитини з особливими потребами: ресурси та перспективи. 2018. URL : https://www.researchgate.net/publication/337544529

4. Bogdanowicz M., Barańska M., Jakacka E. *Od piosenki do literki, czyli Metoda Dobrego Startu: dla uczniów klas „0" i „I" i uczniów mających trudności w nauce czytania i pisania. Część 1.* Gdańsk: Wydawnictwo „Fokus", 1998. 118 c.

5. Bogdanowicz M., Link-Dratkowska E. (2020). *Dobry start według profesor Marty Bogdanowicz: Vademecum dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2020. 56 c.

М. М. Михальченко, м. Київ
mmmykhalchenko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
О. П. Таран, м. Київ
op.taran@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ТА РОЗУМІННЯ ЗВЕРНЕНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Однією з основних проблем у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра є формування розуміння мовлення. На відміну від однолітків із типовим розвитком, такі діти часто мають труднощі у сприйманні зверненого мовлення, що ускладнює комунікацію та соціальну адаптацію. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибшого вивчення цих особливостей і пошуку ефективних методів корекційно-розвивальної роботи.

Проблему мовленнєвого розвитку та розуміння зверненого мовлення досліджували українські науковці, зокрема В. Тарасун, М. Базима, М. Свідерська, Т. Куценко та ін. М. Свідерська описує етапність формування розуміння мовлення — від розпізнавання голосу до виконання інструкцій [1, с.121-124]. Інші дослідники підкреслюють ситуативний і нестійкий характер цього процесу, залежність від зацікавленості та потребу в наочній підтримці. Вчені зазначають, що діти з РАС краще розуміють короткі й конкретні висловлювання, тоді як складні мовні конструкції та абстрактні поняття викликають труднощі у спілкуванні.

З метою вивчення рівня сформованості та особливостей сприймання і розуміння зверненого мовлення нами було здійснено два етапи констатувального експерименту. Перший полягав у проведенні експертного оцінювання (виконання проб дітьми), адаптованого за методикою Х. Ткач [2, с. 26-35], розділеного на два блоки: слухове сприймання (гнозис) та розуміння мовлення. Дослідження відбувалося на базі логопедично-корекційного центру Олександри Зінченко. Вибірку складали 10 дітей від 3.5 до 6 років.

Для оцінювання результатів дослідження нами було розроблено шкалу від 0 до 3 балів для кожної проби: 3 бали – самостійне виконання завдання за словесною інструкцією; 2 бали – виконання з мінімальною підтримкою (повтор, інтонаційне підсилення чи легка жестова підказка); 1 бал – виконання за умови вираженої допомоги (жестової, фізичної чи моделювання дії); 0 балів – відсутність правильної реакції навіть за підтримки. На основі отриманих результатів визначали рівень сформованості: високий (80–100%, 34–42 бали) – дитина самостійно розуміє звернене мовлення, або з легкою допомогою; середній (50–79%, 21–33 бали) – потребує часткових підказок; низький (менше 50%, 0–20 балів) – виконання лише зі значною підтримкою, або не можливе взагалі.

У результаті кількісного та якісного аналізу встановлено, що 40% дітей мають високий рівень сформованості сприймання й розуміння мовлення, 20% – середній, а 40% – низький. Кращі результати першого блоку спостерігалися під час виконання завдань із розпізнавання знайомих та емоційно значущих звуків (тварин, музичних інструментів), тоді як найбільші труднощі виникали при розпізнаванні побутових шумів. У другому блоці складнощі зумовлювали завдання, пов’язані з прийменниками, характеристиками предметів та функціональністю іменників, тобто ті, що вимагали абстрактного мислення. Вищі показники спостерігалися під час реакції на ім’я, розуміння дій у контексті та назв мотиваційних предметів. Загалом у дітей з РАС виявлено вибіркове розуміння мовлення – краще при використанні знайомих і емоційно значущих слів, що підвищують зацікавленість і полегшують сприймання.

Проаналізувавши індивідуальні показники дітей ми виявили, що розвиток сприймання та розуміння мовлення не завжди корелює з хронологічним віком дитини. Зокрема, учасник Д10 (3,5 року) продемонстрував вищі результати, ніж дитина Д3 (5 років). Така відмінність зумовлена індивідуальними особливостями

розвитку дітей з РАС – рівнем сенсорних, когнітивних і емоційно-вольових процесів, досвідом соціальної взаємодії та комунікації. Важливу роль відіграє також систематичність корекційної роботи й узгодженість підтримки між родиною та фахівцями.

Для отримання додаткової інформації, нами було проведено два опитування на електронній платформі Google Forms для логопедів та батьків дітей з РАС, опитування проводилися анонімно з можливістю множинного вибору серед варіантів відповіді. Результати опитувань показали, що діти з РАС демонструють краще розуміння простих звернень, особливо за наявності жестової чи візуальної підтримки. Їхнє сприймання мовлення має ситуативний характер і залежить від контексту та емоційного стану. Фахівці й батьки відзначають значущість візуальної опори, поетапності та індивідуального підходу в роботі з дітьми даної категорії.

Отже, отримані результати підтверджують необхідність комплексного підходу до розвитку сприймання та розуміння мовлення, активної співпраці родини й фахівців.

Список використаних джерел:

1. Свідерська М. М. Розвиток імпресивного мовлення при нормальному онтогенезі та розладах спектру аутизму *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32(2). С. 120–124.

2. Ткач Х. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу [Електронний ресурс]. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 136 с.

В. М. Міронова, м. Київ
Childs.victory@gmail.com

ДЕНВЕРСЬКА МОДЕЛЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РАС В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Зростання поширеності розладів аутистичного спектра у дітей раннього та дошкільного віку актуалізує необхідність використання таких освітніх підходів, які поєднують доказовість, орієнтацію на індивідуальні особливості розвитку дитини і можливість практичного впровадження у звичайному закладі дошкільної освіти. Для України, що декларує інклюзивну освіту та рухається у напрямку реалізації європейських стандартів «освіти без бар’єрів», є актуальним завдання перенесення доказових клінічних моделей у повсякденний освітній контекст ЗДО, де дитина проводить значну частину часу, взаємодіючи з однолітками та

педагогами. Це вимагає адаптації процедур, структурування середовища і налаштування командної роботи педагогів та фахівців підтримки.

Денверська модель раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM) належить до природних розвитково-поведінкових втручань і розглядає навчання як складову щоденних рутин і гри. Дорослий виступає ігровим партнером, який розпізнає мотиваційні стимули дитини та інтегрує цілі розвитку у природну взаємодію. З огляду на провідні труднощі при РАС – порушення спільної уваги, соціальних ініціацій, імітації й символічної гри – саме ця модель забезпечує системне формування соціально-комунікативних компетентностей без відриву від контексту групового життя в умовах ЗДО.

У центрі моделі – спільні активні рутини (Joint Activity Routines), які мають чітку мікроструктуру «підготовка – тема – варіації – завершення». Така організація підтримує передбачуваність, створює умови для соціальних ініціацій і чергування ролей, формує навички спільної уваги, імітації та комунікації. Підкріплення має природний характер – дитина отримує соціальну реакцію партнера як винагороду. Навчальні стратегії включають в себе такі варіанти, як моделювання ровесником, очікувальні паузи, згасання підказок, варіативні сенсорно-соціальні ігри, які підсилюють мотивацію до взаємодії.

Адаптація ESDM до групового формату (G-ESDM) дає можливість реалізувати принципи моделі у структурованому середовищі закладу дошкільної освіти. Простір групи організовується у центри активності (гра, конструювання, читання, творчість, сенсорика, логіко-математичні ігри) з визначеними освітніми цілями та контрольованою стимуляцією. Використання візуальних розкладів, карток, «меню діяльностей» і маркованих переходів забезпечує прогнозованість і знижує тривожність дітей. Командна робота педагогів передбачає розподіл ролей, що допомагає забезпечити інтеграцію індивідуальних цілей в колективні сценарії, здійснювати непомітну підтримку, допомагати керувати поведінкою та підтримувати переходи між різними видами діяльності. Така структура підвищує щільність навчальних можливостей без ізоляції дитини від однолітків.

Впровадження Денверської моделі у практику закладів дошкільної освіти України відкриває нові можливості для підвищення якості інклюзивної освіти. Її реалізація сприяє створенню структурованого, передбачуваного й емоційно безпечного середовища, де соціальне навчання дитини відбувається природно – у грі, спільних рутинах, побутових ситуаціях. Педагоги отримують інструмент, який дозволяє інтегрувати розвиток комунікації, соціальної взаємодії та саморегуляції у повсякденні освітні процеси без ізоляції дитини від групи.

Практика використання ESDM у дошкільному середовищі доводить, що діти з аутизмом швидше засвоюють соціальні навички, частіше ініціюють спілкування, демонструють більшу тривалість спільної уваги й участі в групових іграх.

Таким чином, імплементація Денверської моделі не лише збагачує практику дошкільної освіти сучасними доказовими технологіями, а й створює умови для більш якісної соціалізації дітей з РАС. Вона формує культуру партнерства між

педагогами, батьками й дитиною, сприяючи розбудові інклюзивного простору, у якому кожна дитина має змогу проявити свій потенціал і відчувати себе частиною спільноти.

Список використаних джерел:

1. Горішна Н., Слозанська Г. Моделі надання послуги раннього втручання: переваги, недоліки, можливості для імплементації в Україні. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Переяслав, Вип. 57, 2020. С. 63–66.
3. Душка А. Дитина з розладами аутистичного спектра. Харків: Ранок, ВГ «Кенгуру», 2018. 32 с.
4. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник. Київ Чернівці: Букрек, 2017. 192 с.
5. Eapen V., Črnčec R., Walter A. Clinical outcomes of Group-based ESDM for preschoolers with ASD. Australasian Psychiatry, 2013.
6. Rogers S. J., Dawson G. Early Start Denver Model for Young Children with Autism. New York: Guilford Press, 2010.
7. Vivanti G., et al. Implementing the Group Early Start Denver Model in preschool settings. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2014.
8. Wong C., et al. Evidence-based practices for children with ASD. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2015

В. М. Мошина, м. Київ
vsmoshyna.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Е. А. Данілавічютє, м. Київ
e.danilavichiutie@kubg.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ВІДМІНКА ТА РОДУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНШОМОВНИХ РОДИН

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про те, що формування граматичних категорій у дошкільному віці є складним когнітивно-мовленнєвим процесом, який передбачає узгодження слів за родом та засвоєння правил відмінювання. Граматичні категорії відмінка та роду забезпечують зв’язність мовлення, правильність побудови речень і розвиток комунікативної компетентності, закладаючи основу для успішного навчання дитини у школі [1; 2; 3].

Згідно з даними І. Глуховцевої та К. Глуховцевої, процес засвоєння граматичних категорій визначається інтенсивністю мовної практики, доступністю мовних зразків та рівнем когнітивного розвитку дитини [3]. Формування категорій роду відбувається поетапно: спершу засвоюються чоловічий та жіночий рід, а середній рід опановується пізніше через його нижчу частотність у повсякденному

мовленні. Категорія відмінка формується складніше, потребуючи розуміння зв'язків між словами та правил їх зміни у реченні, при цьому найбільш частотними у мовленні дошкільників є називний, знахідний та родовий відмінки [1; 4].

У дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин засвоєння граматичних категорій ускладнюється через міжмовну інтерференцію, обмежений словниковий запас та недостатньо сформовані фонологічні навички [5; 6]. Код-перемикання та спрощення граматичних конструкцій виступають компенсаторними механізмами, що дають змогу дитині ефективно комунікувати за умови недостатнього володіння мовою навчання [6]. Соціальне та сімейне оточення, а також рівень володіння державною мовою батьками, безпосередньо впливають на ефективність формування граматики у дітей з іншомовних родин [5].

Первинне обстеження дітей з іншомовних родин дало змогу встановити низький рівень сформованості граматичних категорій відмінка та роду. Усі дошкільники мали суттєві труднощі у використанні українських відмінкових форм, визначенні граматичного роду іменників та узгодженні слів у межах речення. Характерними виявилися змішування мовних кодів, використання закінчень рідної мови у поєднанні зі словами української мови, а також часте звертання до називного відмінка як до нейтральної форми.

У контексті дослідження з метою вдосконалення оволодіння граматичними категоріями відмінка та роду розроблено методику диференційованого поетапного їх формування у дошкільників з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин. Методика ґрунтується на поєднанні голосових акцентів на закінченнях слів з інтонаційним, сенсомоторним та графомоторним підкріпленням, що забезпечує багатоканальне засвоєння граматичних форм та компенсує мовленнєві труднощі. Поетапне введення граматичних категорій включає диференціацію родів, засвоєння відмінкових форм у межах кожного роду та їх інтеграцію у зв'язне мовлення через сюжетно-рольові вправи, ігри та створення власних коротких висловлювань [3; 5].

Результати дослідження засвідчили підвищення рівня засвоєння категорій роду та відмінка у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною групою. Методика забезпечила систематичне формування граматичних форм відмінка та роду, сприяючи закріпленню правильного їх використання в усному мовленні. Найпоказовіші позитивні зміни спостерігалися у засвоєнні середнього роду та менш уживаних відмінків, які традиційно викликають труднощі у дітей з іншомовних родин. Водночас методика сприяла зниженню кількості граматичних помилок у висловлюваннях, підвищенню точності узгодження слів у реченні та розвитку впевненості дітей у використанні мовних структур у комунікативних ситуаціях.

Список використаних джерел:

1. Глуховцева К. Д., Глуховцева І. Я. Українська мова як лінгвістичний інтегратор (Павло Гриценко про українську мову). *Лінгвістика*. 2022. №1(45). С. 63-79.

2. Гуцова Я. Мовленнєва компетентність у старших дошкільників: теоретичний аспект. *Педагогічний альманах. Актуальні проблеми дошкільної освіти : теорія та практика* : матеріали III Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (03 листопада 2023 року). Вип. 3. Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2023. С. 21-27.

3. Купчишина В., Мацук Л. Психологічні особливості мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. *Psychology Travelogs* 1. 2022. С. 65-84.

4. Осадчук Ю. О., Тичина І. М. Особливості розвитку мовлення у нормотипових дітей. *Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2023. С. 215.

5. Черніченко Л., Бондар В. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Редакційна колегія*. №204. 2023. С. 204-206

6. Paradis J. Individual differences in child English second language acquisition: Implications for the interface between SLA and bilingual development. *Child Language Teaching and Therapy*. № 27(1). 2011. P. 79–102.

О. Ю. Невмержицька, м. Київ
o.nevmerzhytska@kubg.edu.ua

РОЛЬ РАННЬОГО ЛОГОПЕДИЧНОГО ВТРУЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сучасна освітня практика в Україні акцентує увагу на створенні умов для якісної інклюзивної освіти, яка забезпечує рівні можливості кожній дитині. Однією з важливих передумов успішної інклюзії є своєчасне виявлення та попередження важких мовленнєвих порушень. Тому саме раннє логопедичне втручання, що спрямоване на підтримку мовленнєвого та комунікативного розвитку дітей із особливими освітніми потребами, є важливим етапом системи раннього втручання.

Важливість цієї проблеми висвітлюють багато сучасних науковців. Т. Ващук [1 с.42] наголошує про важливість логопедичного супроводу дітей з ДЦП, як важливою складової раннього втручання. Н. Лопатинська [4] акцентує свою увагу на технології раннього втручання, як ефективного способу надання міждисциплінарної допомоги дітям з порушенням у розвитку. Ю. Рібцун [6] відмічає, що своєчасне виявлення, корекція та пропедевтика мовленнєвих порушень – важлива умова успішного психофізіологічного, психосоціального та когнітивного розвитку дітей, починаючи від народження.

Раннє логопедичне втручання ґрунтується на принципах сімейно-центрованого підходу, міждисциплінарної співпраці та доказової практики. Його головна мета – не лише виявлення та подолання мовленнєвих порушень, а й формування основ для когнітивного, емоційного та соціального розвитку дитини.

Завдяки своєчасній логопедичній допомозі створюються умови для:

- формування базових комунікативних умінь;
- розвитку навичок соціальної взаємодії;
- підготовки до сприймання та засвоєння навчального матеріалу;
- попередження вторинних ускладнень у поведінковій та емоційній сферах

На сьогоднішній день одним з пріоритетних завдань спеціальної освіти є створення умов для пропедевтики мовленнєвих порушень, раннього виявлення, корекції та компенсації вторинних відхилень в розвитку немовлят та дітей раннього віку. Вік від народження до 3-х років, який прийнято називати «раннім віком», має особливе значення в житті дитини, оскільки є сенситивним, критичним періодом для стрімкого психічного та фізичного розвитку, коли відбувається становлення дитини як особистості.

У логопедичній корекції особливостей мовленнєвого розвитку дітей з психофізічними порушеннями, наслідками ПЄП, дитячому аутизмі при ранньому втручанні можемо виділити основні етапи:

1. *Рання діагностика та оцінка*. Логопедична робота полягає у виявленні та оцінці рівнів розвитку мовлення, комунікативних навичок дітей.

2. *Індивідуалізований підхід*. У побудові програми логопедичної корекції при ранньому втручанні необхідно враховувати індивідуальні особливості та можливості дітей.

3. *Розвиток навичок спілкування*. Логопедична корекція полягає у встановленні контакту дитини з оточуючим світом.

4. *Включення батьків*. Батьки відіграють важливу роль у логопедичній корекції дітей при ранньому втручанні. Їм можуть надаватися консультації, методичні рекомендації та навчальні відео курси стосовно проведення логопедичної корекції в домашніх умовах.

5. *Співпраця з іншими спеціалістами*. Робота логопеда повинна бути частиною більшої команди фахівців, яка включає психологів, терапевтів та інших спеціалістів.

6. *Постійна оцінка і коригування програми*. Логопедична програма корекції при ранньому втручанні повинна регулярно оцінюватися та адаптуватися.

Практика підтверджує, що ефективність інклюзивної освіти значною мірою залежить від тісної співпраці логопеда з родиною, педагогами та психологами. Міждисциплінарний підхід дозволяє врахувати всі аспекти розвитку дитини, створюючи цілісну систему підтримки.

Але аналізуючи джерела, ми можемо окреслити, що в Україні система попередження важких мовленнєвих порушень та раннього логопедичного

втручання не достатньо сформована. Так А. Король [2с. 276] акцентує увагу на проблемах у сфері пропедевтики мовленнєвих порушень:

1. Недостатнє охоплення раннім скринінгом.
2. Обмежена доступність фахівців.
3. Недостатня координація між відомствами.
4. Низький рівень обізнаності населення.
5. Необхідність розробки та впровадження стандартизованих пропедевтичних програм.

У зв'язку з цим виникає гостра необхідність створення нових моделей, пошуку нових форм і технологій профілактичної (пропедевтичної), корекційно-медико-педагогічної та реабілітаційної роботи з дітьми раннього віку, які мають відхилення в розвитку, у тому числі й порушення мовлення.

Ми рахуємо, що особливу роль раннє логопедичне втручання відіграє у формуванні готовності дитини до інклюзивного навчального середовища. Діти, які отримують логопедичну допомогу з раннього віку, мають вищий рівень адаптивності, легше взаємодіють з однолітками та педагогами, демонструють кращі результати у навчання. Тому можна стверджувати, що раннє логопедичне втручання виступає ключовим чинником формування готовності дитини до інклюзивної освіти. Воно забезпечує розвиток комунікативної та соціальної компетентності, зменшує освітні бар'єри та сприяє повноцінній інтеграції дітей у колектив. Подальший розвиток системи раннього логопедичного втручання вимагає узгоджених дій на рівні освіти, медицини та соціальної підтримки.

Список використаних джерел:

1. Ващук Т. С. Логопедичний супровід дітей з дитячим церебральним паралічем – обов'язкова складова програми раннього втручання. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2022. Вип. 38. С. 42–49.

2. Король А. Пропедевтика мовленнєвих порушень в системі логопедичної допомоги. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 86, т. 2. С. 278–283.

3. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Харків: Точка, 2013. 244 с

4. Лопатинська Н. А. Технологія абілітації і реабілітації порушень мовлення дітей раннього віку у системі раннього втручання. *The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society : conference proceedings* / Baltic International Academy. 2022. С. 357–360.

5. Рання логопедична корекція: навч.-метод. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Каф. спец. та інклюзивної освіти; уклад. Л. А. Черніченко. Умань: Візаві, 2020. 150 с.

7. Рібцун Ю. Мовленнєві порушення: реагуємо вчасно. *Палітра педагога*. 2015. № 5 (91). С. 7–9.

І. М. Омельченко, м. Київ
iraomel210781@ukr.net
В. В. Кобильченко, м. Київ
vadimvk@ukr.net
Л. О. Федорович, м. Київ
fedorovichla@ukr.net

ПЕРСПЕКТИВНИЙ ДИЗАЙН КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ПОСЛУГИ «РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ» ДЛЯ УЧНІВ 1-4 РОКІВ НАВЧАННЯ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ

Реформування та модернізація освіти осіб з особливими потребами в Україні відбувається згідно з демократичними пріоритетами та на основі біопсихосоціальної моделі інвалідності. На часі розроблення уніфікованої корекційно-розвиткової програми (освітньої послуги) із метою мультидисциплінарного та зокрема, логопедичного супроводу категорії учнів із порушеннями когнітивного розвитку (інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву, розладом дефіциту уваги з гіперактивністю, розладами аутистичного спектру, порушеннями інтелектуального розвитку, далі – ІТЛСП, РДУГ, РАС, ПІР 1-4 років навчання. Дана програма передбачає надання освітніх послуг в умовах закладів загальної середньої освіти, спеціальних закладів загальної середньої освіти (для дітей з ПІР), інклюзивно-ресурних центрів, далі – ЗЗСО, СЗЗСО, ІРЦ

Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 років навчання для дітей із порушеннями когнітивного розвитку розробляється на виконання Постанови КМ України від 14.02.2017 №88 про перелік додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг) для осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти, Постанови КМ України від 21. 02. 2018 р. №87 про затвердження Державного стандарту початкової освіти, Наказу Мінекономіки «Про затвердження національного класифікатора НК 030:2022» від 09.04.2022 р. № 810-22 [1; 2;3].

Термін «когнітивні порушення» (далі КП) – це загальний термін, що описує будь-яку характеристику, яка перешкоджає процесу пізнання й охоплює безліч різних захворювань і станів, може бути симптомом або проявом іншого основного захворювання.

Когнітивні порушення зачіпають різні аспекти когнітивних функцій дитини: сприймання, пам’ять, концентрацію уваги, мислення, планування, ухвалення рішень, мовлення (розуміння, мовлення, читання, письмо), що викликають труднощі при здійсненні складних видів діяльності й навчання.

Серед численних розладів даної групи, що супроводжуються обмеженнями функціонування, у сфері мовлення – це специфічний розлад розвитку мовлення (СРРМ), що займає широку нішу з поширеністю 5-8% серед дитячої популяції.

Дослідження СРРМ у дітей є міждисциплінарною проблемою, якою займаються неврологи, психіатри, педіатри, логопеди, дефектологи, психологи, клінічні психологи (нейро- і патопсихологи).

Американська асоціація мовлення і слуху пропонує класифікацію порушень рецептивного і експресивного мовлення. СРРМ розглядається як вторинний розлад мовлення у дітей з порушеннями когнітивного розвитку, які виникають унаслідок ураження різних органів і систем, а не безпосереднього ушкодження відділів головного мозку, що забезпечують мовленнєве функціонування. Розподіл мовленнєвих розладів з позиції первинних і вторинних є принциповим, у зв'язку з перспективно-прогностичною оцінкою і вибором подальших стратегій. СРРМ включені в рубрику F80-F89 й часто супроводжуються суміжними проблемами, такими, як труднощі читання, правопису та вимови слів, порушенням міжособистісних стосунків, емоційні й поведінкові розлади.

До загальних ознак порушення когнітивного розвитку відносять стани здоров'я, розлади та травми, що класифікуються в МКХ-10, зокрема як F06.7, так і від I67.2-4 до I67.8-9, тобто різноманітні відносно легкі розлади розвитку, що проявляються незрілістю емоційно-вольових функцій, затримкою психічного розвитку, негрубими порушенням пізнавальної діяльності, порушеннями функцій уваги і пам'яті, розумової працездатності, гіперактивністю, особистісною та соціальною незрілістю, що зумовлюють труднощі розуміння і засвоєння, переробку і відтворення інформації, отриманої із зовнішнього світу для повноцінного функціонування пізнавальних процесів у цілому.

Таким чином, *актуальність програми визначається:*

- особливостями розвитку мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письма), процесу оволодіння мовленням і навичками зв'язних висловлювань у дітей з порушеннями когнітивного розвитку;
- в практиці спеціальної педагогіки, психології і логопедії повністю не вирішені організаційні питання навчання і виховання дітей шкільного віку з комбінованим психо-мовленнєвими порушеннями (порушення когнітивного розвитку у поєднанні із труднощами чи недорозвитком мовлення);
- діти із порушеннями когнітивного розвитку виділяються значним уповільненням психічного розвитку, його своєрідністю, що відбивається в поведінці, в навчанні, в сприйманні, засвоєнні й аналізі отриманої з довкілля інформації яка значно нижча за норму, ніж у однолітків, що нейротипово розвиваються.

Список використаних джерел:

1. Кабінет Міністрів України. Постанова від 21 лютого 2018 р. № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF

2. Кабінет Міністрів України. Постанова від 14 лютого 2017 р. № 88 «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим

бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.kmu.gov.ua/npas/249763547

3. Національний класифікатор НК 030:2022 «Класифікатор функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я». [Електронний ресурс]. Режим доступу: moz.gov.ua

Т. О. Онопрієнко, м. Київ
toonopriienko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Н. А. Лопатинська, м. Київ
n.lopatynska@kubg.edu.ua
М. С. Овчаренко, м. Київ
m.ovcharenko@kubg.edu.ua

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Впровадження інклюзивного навчання в освітній простір України вимагає від педагогів розробки ефективних механізмів підтримки для учнів з особливими освітніми потребами. Серед найбільш поширених труднощів, що впливають на академічну успішність, є порушення читання, зокрема дислексія. Успішне подолання цих бар'єрів в умовах інклюзії вимагає цілісного, індивідуалізованого та мультисенсорного підходу.

Перш ніж застосовувати корекційні методи, необхідно провести раннє виявлення та точну диференційну діагностику порушень читання. Важливо розуміти, що порушення можуть мати різну природу (фонематична, оптична, семантична дислексія), і це безпосередньо впливає на вибір стратегій. Типові симптоми, які має фіксувати вчитель, включають: повільний темп, побуквенне читання; систематичні заміни, перестановки або пропуски літер і складів; спотворення слів під час читання. До того ж, незважаючи на технічно правильне читання, більшість дітей молодшого шкільного віку неправильно розуміють сенс прочитаного.

Розробка та реалізація цілеспрямованих стратегій є критично важливою у подоланні порушень читання, оскільки вони забезпечують систематизований, послідовний та індивідуалізований підхід до корекції. Ці стратегії дозволяють не просто усунути симптоми, а вплинути на когнітивні механізми (наприклад, фонематичний слух та зорове сприйняття), що лежать в основі труднощів, забезпечуючи дитині реальну можливість повноцінно оволодіти навичкою читання та досягти академічного успіху в інклюзивному середовищі.

Серед ефективних стратегій корекції порушень читання особливе місце займають структуровані, послідовні та мультисенсорні методи, доведені науковими дослідженнями.

Один із них – Метод Ортона-Гіллінгема (Orton-Gillingham) [2]. Його часто називають «золотим стандартом» корекції дислексії, оскільки він є основою для багатьох інших програм. Цей метод є мультисенсорним (одночасне залучення зору, слуху, дотику та руху), структурованим (передбачає послідовне вивчення правил фонетики) та кумулятивним (новий матеріал завжди ґрунтується на вже засвоєному). Основна мета методу Orton-Gillingham – навчити чіткого зв'язку між фонемами (звуками) та графемами (буквами чи їх сполученнями), а також закріпити правила складання та читання слів.

Тоді як метод Ортона-Гіллінгема акцентує увагу на фонематичних та лінгвістичних структурах, існують і альтернативні підходи, які зосереджуються на когнітивних та перцептивних аспектах дислексії.

Метод корекції дислексії Дейвіса (Davis Dyslexia Correction) [1]. Метод Дейвіса є нетрадиційним когнітивно-поведінковим підходом, спрямованим на усунення труднощів читання та навчання. Його теоретичне підґрунтя базується на гіпотезі, згідно з якою дислексія спричинена порушенням цілісності просторового сприйняття та дезорієнтацією (або зміною перцептивної орієнтації), що призводить до некоректного сприйняття графічних символів (літер та слів) та, як наслідок, до помилок у декодуванні. Метод реалізується через дві основні корекційні стратегії: корекція орієнтації (використання спеціалізованих технік релаксації та ментального фокусування) та майстерність символів (створення тривимірних моделей проблемних літер, слів або понять за допомогою пластиліну/глини). Метод Дейвіса є нефонетичним і спрямований переважно на подолання труднощів, пов'язаних із візуально-просторовою обробкою інформації. Він пропонується як цілісна програма, що має на меті не стільки тренування навичок читання, скільки усунення першопричини дислексії – перцептивної дезорієнтації.

Наступна стратегія належить до категорії компенсаторних та адаптивних втручань, яка не усуває першопричину порушення читання (дислексії), але створює умови для обходу дефіциту та забезпечення доступу учня до навчального матеріалу і його продуктивного функціонування в освітньому середовищі. Її ефективність особливо висока в умовах інклюзивного навчання. Однією з таких стратегій є використання програми для читання з виділенням (Text-to-Speech з підсвічуванням). Ця програма синтезує мовлення, озвучуючи цифровий текст, і при цьому динамічно підсвічує слово, яке читається в даний момент. Це створює аудіовізуальне підкріплення, яке допомагає учням: пов'язати графічну форму слова з його звучанням (фонологічний контур); підтримувати фокус уваги на тексті та запобігати втраті рядка; контролювати точність декодування, що є важливим для формування навичок самокорекції.

Отже, ефективне подолання порушень читання в умовах інклюзивного навчання є критичною передумовою для академічної успішності учнів. У корекційній роботі виділяють два основні напрямки: каузальні (структуровані) методи: Ортона-Гіллінгема, Метод Дейвіса та компенсаторні (адаптивні) втручання: Text-to-Speech. Таким чином, цілісний, індивідуалізований та мультисенсорний підхід, що поєднує структуровану корекцію з технологічними адаптаціями, є найбільш дієвим для забезпечення повноцінного оволодіння навичкою читання та успішної інтеграції учнів з дислексією в освітнє середовище.

Список використаних джерел:

1. Davis R., Braun E. The Gift of Dyslexia. Perigee Books, 2010. 261 p.
2. Hussien B. Using online Orton-Gillingham lessons to teach reading comprehension and word recognition to preschool children at risk for dyslexia. *Psycholinguistics*. 2023. Special Issue 33 (2). P. 6–28.

Т. Ю. Орехва, м. Київ
tyorekhva.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Г. І. Васильєва, м. Київ
h.vasylieva@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З НАВЧАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ

Одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти є розвиток мовленнєво-комунікативних навичок у здобувачів освіти, зокрема серед учнів з особливими освітніми потребами. Державний стандарт початкової освіти акцентує увагу на необхідності формування ключових компетентностей молодших школярів, серед яких важливе місце посідають уміння ефективно спілкуватися для успішної соціалізації особистості [1, с. 19].

Своєчасне формування навичок зв'язного мовлення є фундаментом повноцінного інтелектуального та мовленнєвого розвитку дитини. Воно сприяє формуванню в учнів уміння чітко висловлювати власні думки, розвитку критичного та системного мислення, творчості, ініціативності, емоційної саморегуляції та здатності до ефективної співпраці. Водночас діти шкільного віку з навчальними труднощами мають підвищений ризик розвитку порушень навчання та грамотності, зокрема труднощів у читанні та письмі [2]. У них нерідко спостерігаються порушення, що ускладнюють засвоєння лексико-граматичних структур, побудову зв'язних висловлювань та логічне формулювання думок. Такі труднощі значно перешкоджають розвитку комунікативної компетентності, пізнавальної активності та соціальної адаптації.

Мета статті – визначити психолого-педагогічні особливості розвитку зв’язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з навчальними труднощами та обґрунтувати ефективні напрямки корекційно-логопедичної роботи.

Розвиток та формування у дітей мовлення залишається головною проблемою як для вітчизняних, так і для закордонних учених. Дослідження українських науковців Н. Бабич, А. Богуш, О. Вашуленко, Н. Гавриш, Л. Журавльової, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко підкреслюють важливість своєчасного виявлення та корекції порушення зв’язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з навчальними труднощами. Сучасні наукові праці Н. Бахмат, О. Гінжелюк, Т. Швалюк свідчать про зростання кількості дітей з мовленнєвими труднощами, що ускладнює опанування ними зв’язного мовлення. Зарубіжні вчені I. Gilbert, G. Reid, R. Davis with E. Braun, S. Chinn and R. Ashcroft аналізують вплив психолого-педагогічних механізмів на розвиток мовлення та застосування інноваційних технологій для стимулювання мовленнєвої активності дітей.

Наявність порушень мовленнєвого розвитку проявляється у дефіциті мовленнєвої функції та може призводити до різних труднощів у процесі опанування знань. Правильне розуміння структури мовленнєвого порушення та причин, що його зумовлюють, є необхідною передумовою для вибору оптимальних прийомів корекційного впливу та запобігання подальшим ускладненням у навчальній діяльності дітей [3, с. 136]. У цьому контексті корекційно-логопедична робота розглядається як важлива складова освітнього процесу, оскільки забезпечує своєчасне подолання мовленнєвих дефіцитів, формування навичок зв’язного мовлення, розвиток комунікативної компетентності та сприяє успішній соціальній і навчальній адаптації дітей із функціональними мовленнєвими труднощами.

Виходячи з визначених теоретичних засад, було проведено дослідження, спрямоване на вивчення особливостей розвитку зв’язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Воно ґрунтувалося на системному підході, що передбачає комплексне врахування структурних і функціональних компонентів мовлення. Для визначення рівня сформованості зв’язного мовлення розроблено комплексну діагностику з 8 завдань, об’єднаних у 4 блоки, спрямованих на оцінювання ініціативності у спілкуванні, логічності й послідовності висловлювання, уміння складати розповідь за малюнками та з власного життєвого досвіду.

У дослідженні взяли участь учні 2–4 класів (10 осіб). Виявлено, що більшість дітей мають недостатньо сформоване зв’язне мовлення, що проявляється у пасивності, порушенні логіко-послідовності та структурованості висловлювань. На основі отриманих даних розроблено корекційно-розвивальну програму поетапного формування мовлення із застосуванням ігор на балансирі. Після її впровадження частка дітей із низьким рівнем розвитку мовлення

зменшилася з 48% до 15%, а кількість учнів із середнім і високим рівнем зросла до 67% і 18% відповідно.

Результати дослідження підтверджують ефективність запропонованої методики у розвитку зв'язного мовлення та мовленнєвої активності дітей. Розвиток зв'язного мовлення визначено як важливий чинник формування пізнавальних і комунікативних здібностей дітей молодшого шкільного віку з навчальними труднощами.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Державний стандарт дошкільної освіти//Нова редакція. Київ. 2021. 38 с.
2. US Preventive Services Task Force. Screening for speech and language delay and disorders in children: *US Preventive Services Task Force recommendation statement. JAMA*. 2024. Vol. 331. P. 329–334. DOI: 10.1001/jama.2023.26952.
3. Журавльова Л. Порушення психомовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 19. Т. 2. С. 135-140

І. М. Орленко, м. Одеса
irinaorlenko901@gmail.com
Є. В. Цесельська, м. Одеса

ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ РАННЬОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ

У сучасному освітньому просторі, де інклюзія стає не просто модним трендом, а фундаментальним принципом, однією з найважливіших проблем є своєчасне виявлення та подолання мовленнєвих порушень у дітей раннього віку. Саме цей період, що триває від 1 до 3 років, є сенситивним для формування комунікативної функції, когнітивних процесів та соціальної адаптації. Затримка в розвитку мовлення на цьому етапі може призвести до низки вторинних труднощів, включаючи проблеми у навчанні, соціальну ізоляцію та загальну затримку особистісного розвитку. За даними сучасних досліджень до трьох років відбувається близько 80 % становлення нейронних зв'язків, які забезпечують мовлення. Якщо розвиток мовлення у цей період порушується, без ранньої корекційної допомоги наслідки можуть бути тривалими й системними. З огляду на це, організація ефективної логопедичної допомоги дітям раннього віку з особливими освітніми потребами (ООП) набуває особливої актуальності та вимагає комплексного наукового осмислення [1].

Ранній вік — це період інтенсивного становлення мовлення, пізнавальної діяльності та емоційно-комунікативної сфери дитини. Саме у цей час закладаються базові передумови для подальшого розвитку особистості, навчання

та соціальної адаптації. Проблема раннього мовленнєвого розвитку та його порушень є предметом численних досліджень як в Україні, так і за кордоном. За даними українських фахівців (Н. Гаврилюк, О. Ткаченко, І. Іванова, Т. Піроженко), останні роки характеризуються зростанням кількості дітей із затримками мовленнєвого розвитку, що пов'язано з низкою біологічних, соціальних і психоемоційних чинників. У цих умовах роль логопеда як фахівця раннього втручання набуває особливої ваги. Його діяльність спрямована не лише на корекцію порушень, а й на ранню діагностику, профілактику та підтримку мовленнєвого потенціалу дитини [2].

Однією з ключових умов ефективності логопедичної роботи є рання діагностика. Як підкреслює Л. А. Черніченко (2020), своєчасне виявлення порушень мовлення, слухового сприймання, моторики чи психоемоційного реагування дає можливість скоригувати розвиток ще до моменту формування вторинних відхилень. У цьому контексті логопед стає не лише корекційним фахівцем, а й посередником між дитиною, родиною та медико-психологічною системою підтримки [3].

Зарубіжний досвід, особливо концепції early intervention (раннього втручання), набув широкого визнання. У США та Канаді програми раннього втручання є обов'язковою складовою системи спеціальної освіти. Наукові праці Дж. Брунера (J. Bruner) та М. Вейзлі (M. Wetherby) підкреслюють важливість інтегрованого підходу та залучення батьків до корекційного процесу. Вони доводять, що ефективність втручання значно зростає, коли воно здійснюється в природному середовищі дитини – сім'ї [6].

Європейські дослідження (K. Kaczmarek, M. Bishop, P. Fletcher) підтверджують, що раннє логопедичне втручання забезпечує значно вищі результати у корекції мовленнєвих порушень, ніж робота, розпочата у старшому віці. Також підкреслюється роль батьківської компетентності та ігрових методів як ключових складових ефективної логопедичної роботи[5].

Робота з дітьми раннього віку неможлива без залучення сім'ї. Успішна логопедична корекція ґрунтується на партнерстві з батьками, адже саме вони створюють мовленнєве середовище вдома. Практика показує, що короткі щоденні вправи, емоційний контакт, ігрова стимуляція значно підвищують ефективність занять. Батьки стають активними учасниками кореційної роботи, а не лише спостерігачами.

Особливості роботи логопеда з дітьми раннього віку (0-3 роки) включають індивідуальний підхід, що враховує психомоторний розвиток дитини, використання ігрових методів і комплексну корекційну роботу над мовленнєвими порушеннями. Логопедична корекція на цьому етапі спрямована на формування основ мовлення, розвиток артикуляційного апарату, фонематичного слуху, лексико-граматичного складу мови та комунікативних навичок. Системна командна робота логопеда з педагогами, психологами, соціальними працівниками та батьками сприяє створенню інклюзивного середовища.

Технології роботи логопеда з дітьми раннього віку в інклюзивному просторі включають індивідуалізований підхід, комплексний корекційний супровід, використання інноваційних методик, ігрових прийомів, а також командну співпрацю з іншими фахівцями, сім'єю дитини та навчальним середовищем.

Список використаних джерел:

1. Максименко Д. С. Мовленнєвий і психічний розвиток дітей раннього віку. Практична психологія. К. : Центр учбової літератури, 2019. 192 с.
2. Насвіт В., Макаренко І. Стимулювання мовленнєвих функцій дітей раннього віку в системі логопедичної допомоги. *Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами: матеріали ІІІ-ї Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю* (25-26 квітня 2024 р., м. Полтава) / ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Полтава, 2024. С.64-69.
3. Породько М. Робота логопеда над імпресивним мовленням з дітьми раннього віку із розладами аутистичного спектра. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 77, том 2, 2024. С. 280-285.
4. Bernice Burnip. Early Childhood Education with Special Needs. 2002, 20 p.
5. Juliza S. Tiu, Dr. Elma Sibonghanoy Groenewald, Osias Kit T. Kilag, Roxanne D. Balicoco, Suhsmita B. Wenceslao, Darell E. Asentado. Enhancing Oral Proficiency: Effective Strategies for Teaching Speaking Skills in Communication Classrooms. *Excellencia*. 2023. Vol. 1, № 6. P. 343-354.

В. Ю. Пінчук, м. Київ
vypinchuk.fpsrso24m@kubg.edu.ua
К. О. Тичина, м. Київ
k.tychyna@kubg.edu.ua
І. І. Папп, м. Київ
i.papp@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ВИМОВИ ПРИГОЛОСНИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ ІЗ ДИТЯЧОЮ АПРАКСІЄЮ МОВЛЕННЯ

Порушення вимови приголосних у дітей із дитячою апраксією мовлення зумовлені насамперед розладом моторного планування мовлення, тобто порушенням процесу формування та реалізації послідовних артикуляційних програм, а не лише наявністю ізольованих фонетичних помилок. Діти можуть володіти окремими артикуляційними рухами, але не здатні поєднати їх у стабільну моторну послідовність, що забезпечує правильну вимову. Основними проявами апраксії є нестійка артикуляція, спотворення звуків, а також порушення темпу, ритму й плавності мовлення [6; 7].

Унаслідок цього у дітей із дитячою апраксією мовлення спостерігається динамічна варіативність помилок, яка залежить від складності слова, позиції звука та контексту мовлення [5; 6]. Тому оцінювання мовленнєвих труднощів потребує не лише констатації помилок, а й аналізу стану артикуляційного апарату, розвитку артикуляційного праксису (включно із статичним компонентом) та діадохокінезу – здатності до послідовного виконання моторних програм під час мовлення.

Дослідження проводилось за участі 10 дітей старшого дошкільного віку із дитячою апраксією мовлення та 10 ровесників із нейротиповим розвитком.

Для дослідження особливостей вимови приголосних у дітей старшого дошкільного віку із дитячою апраксією мовлення застосовувалася сукупність методик і проб [1; 2; 3; 4], дібраних з урахуванням їхньої відповідності віковим особливостям дітей. Для структурованого аналізу всі методики було згруповано у три блоки.

Перший блок – стан сформованості вимови приголосних – передбачає оцінювання наявності, типу та стабільності помилок у вимові звуків, що дозволяє визначити спотворення, заміни або змішування приголосних (наприклад, оцінка вимови звуків у різних позиціях, у словах різної складової структури).

Другий блок – стан сформованості артикуляційного праксису – охоплює статичні й динамічні артикуляційні вправи, а також завдання на утримання артикуляційних позицій, що дає змогу оцінити рухливість губ, язика, піднебіння та нижньої щелепи, а також координацію і стабільність артикуляційних програм.

Третій блок – проби на діадохокінез – оцінює швидкість, ритм і послідовність серійних артикуляційних рухів губ і язика, що є ключовим для виявлення ознак мовленнєвої диспраксії. Діадохокінез, як складова динамічного артикуляційного праксису, був винесений в окремий блок для детальної оцінки моторного програмування.

Використання цієї системи методик забезпечує комплексну оцінку мовленнєвого апарату та створює науково обґрунтовану основу для планування індивідуальної стратегії логопедичного втручання.

Таблиця 1

Узагальнені показники сформованості та реалізації вимови приголосних звуків у дітей із дитячою апраксією мовлення та дітей із нейротиповим розвитком

Рівень	Діти із дитячою апраксією мовлення	Діти із нейротиповим розвитком
високий	0%	90%
середній	70%	10%
низький	30%	0%

У ході дослідження встановлено, що мовлення дітей із дитячою апраксією мовлення характеризується низкою специфічних труднощів. Порівняно з

ровесниками з нейротиповим розвитком вони демонстрували суттєво нижчі показники у формуванні звуковимови. Зафіксовано неточності артикуляції, заміни та пропуски складів, нестійкість навіть під час відтворення знайомих слів. Мовлення таких дітей відзначається уривчастістю, монотонністю та зниженою зрозумілістю для оточення. Найпоширенішими є заміни та змішування звуків, тоді як спотворення трапляються рідше й не мають системного характеру.

Найчастіше порушується вимова губних звуків: [п], [б], [м], [ф], [в] через труднощі у змиканні губ і поєднанні рухів із голосовим супроводом, а також задньоязикових: [к], [г], [х], які типово замінюються на передньоязикові: [т], [д], [с] через складність у контролі підняття задньої частини язика до м'якого піднебіння. Ця тенденція свідчить про порушення саме моторного планування та координації різних артикуляторів. Звуки залишаються нестійкими: в ізольованій вимові вони можуть бути правильними, але в складі або слові часто спотворюються чи випадають.

Складними для дітей стали завдання на артикуляційний праксис. Статичні позиції утримувалися відносно краще, проте під час виконання динамічних вправ виявлялися уповільненість рухів, неточність, швидка втрата позиції, додаткові рухи язика та губ. Це свідчить про недостатній рівень координації та переключення артикуляційних рухів. Спостерігаються неточність і нестійкість артикуляційних позицій, швидка втомлюваність, тремтіння губ і язика, зниження амплітуди та ритмічності.

У завданнях на утримання артикуляції губ відзначається тремтіння, нечітке змикання й розтягування, швидка втрата цієї позиції; при переключеннях – уповільненість і порушення ритму. Завдання на утримання артикуляції язика демонструють труднощі з точністю та координацією: рухи виконуються частково, з помилками, язик швидко втрачає потрібне положення, відхиляється вбік, а для досягнення мети часто залучаються допоміжні рухи губ. У роботі нижньої щелепи спостерігаються неповнота рухів, надмірна різкість, збивання темпу, недостатнє або надмірне відкриття рота. Завдання на утримання положення м'якого піднебіння виконуються частково, позиція швидко втрачається, іноді з'являється носовий відтінок голосу.

Найвиразніші труднощі проявилися у пробі на діадохокінез, що засвідчило нестабільність ритму, темпу та серійності рухів. Найбільші проблеми спричинило виконання комплексного завдання «патака»: діти не могли утримати чітке змикання губ, координація язика й щелепи була неточною, ритм швидко порушувався, а кількість повторів залишалася обмеженою. При складніших завданнях переключення відбувалося повільно, з пропусками та уподібненням складів, артикуляція швидко розпадалася, що свідчить про знижену здатність до програмування й реалізації серійних артикуляційних рухів.

Отже, у дітей із дитячою апраксією мовлення сформованість та реалізація вимови приголосних звуків обмежується середнім і низьким рівнями, що проявляється у неточності артикуляції, замінах і пропусках звуків, нестійкості

вимови та уривчастості мовлення. Найбільші труднощі спостерігаються під час вимови губних і задньоязикових звуків, виконання динамічних артикуляційних вправ і проб на діадохокінез. Це свідчить про недостатню сформованість механізмів моторного програмування та реалізації артикуляційних дій, що зумовлює необхідність створення комплексних стратегій логопедичного втручання, спрямованих на послідовний розвиток артикуляційного праксису (від кінестетичного до кінетичного) та формування стабільної моторної програми вимови приголосних.

Список використаних джерел:

1. Тичина К., Бабич Н., Линдіна Є., Ревуцька О. The impact of Playdough games on the development of oral motor skills in preschool children with childhood apraxia of speech. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 2024. №3(10), P. 51-60. DOI: 10.52534/msu-pp3.2024.51

2. Тичина К. О., Кібальна Н. М. Формування артикуляційного праксису у дітей дошкільного віку з порушеннями зору та мовлення. *Сучасний світ і незрячі: інклюзивна освіта, інтелектуалізація праці, активізація довкілля-запорука соціальної інтеграції осіб з інвалідністю:* матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції, 24-26 вересня 2019 р. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. 2019. С. 165-157.

3. Тичина К. О., Кошман Д. А. Формування кінестетичного праксису у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*. 2020. С. 73-77.

4. Тичина К. О., Шегера О. В. Формування кінетичного артикуляційного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*. 2019. С. 33-36.

5. Alduais A., Alfadda H. Childhood Apraxia of Speech: A Descriptive and Prescriptive Model of Assessment and Diagnosis. *Brain Sciences*. 2024. Vol. 14, No 6. P. 540. DOI: 10.3390/brainsci14060540.

6. Childhood Apraxia of Speech : Ad Hoc Committee on Childhood Apraxia of Speech / American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/childhood-apraxia-of-speech/#collapse_5

7. Shriberg L. D., Aram D. M., Kwiatkowski J. Developmental apraxia of speech: I. Descriptive and theoretical perspectives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*. 1997. Vol. 40, No 2. P. 273–285. DOI: 10.1044/jslhr.4002.273.

А. Ю. Піонтковська, м. Київ
aypiontkovska.fpsrso22@kubg.edu.ua
Ю. М. Найда, м. Київ
y.naida@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Мовленнєва активність є визначальним чинником розвитку мовлення дитини дошкільного віку. Зниження мовленнєвої активності (мовленнєва пасивність) негативно позначається на опануванні мовою і спілкуванні. На жаль, останніми роками стрімко зростає кількість дошкільників з мовленнєвими порушеннями, що нерідко супроводжуються мовленнєвою пасивністю. Мовленнєва пасивність розглядається як знижений рівень мовленнєвої діяльності дитини, зумовлений недостатньою сформованістю мовленнєвих умінь або негативним ставленням до мовлення [2, с. 11]. Відповідно, діти з особливими освітніми потребами часто мають труднощі у формуванні мовленнєвої активності. Зокрема, дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) та розладами аутичного спектра (РАС) демонструють специфічні порушення мовленнєвої активності, що потребують спеціальної уваги.

Діти із ЗНМ характеризуються системним недорозвитком усіх компонентів мовленнєвої системи, що значно обмежує їхні комунікативні можливості. Дослідження підтверджують, що для дошкільників із ЗНМ притаманні невпевненість у собі, загальна пасивність, низька мовленнєва активність та відсутність ініціативи в спілкуванні [1, с. 127]. Активний мовленнєвий словник таких дітей є обмеженим, фразове мовлення розгортається із запізненням і має спрощений характер. Помічено, що активне мовлення дітей із ЗНМ слугує засобом спілкування лише за умови постійної допомоги дорослого у вигляді навідних запитань, підказок, заохочень [4, с. 240]. Без спеціальної підтримки ці діти залишаються мовчазними та малоініціативними: лише в поодиноких випадках вони самі починають розмову, рідко звертаються із питаннями до дорослих і майже не коментують власні дії у грі [4, с. 241]. Отже, мовленнєва активність дошкільників із ЗНМ істотно знижена, що є наслідком як біологічних чинників порушення мовлення, так і психологічних особливостей (низької самооцінки, тривожності тощо).

У дітей дошкільного віку з РАС спостерігаються якісно інші особливості формування мовленнєвої активності. Розлади аутичного спектра характеризуються насамперед порушеннями у сфері соціальної комунікації, тому мовленнєва діяльність таких дітей значно утруднена. За даними досліджень, до 30% дітей з аутизмом взагалі не використовують усне мовлення для спілкування, а ті, що опановують мовлення, все одно демонструють суттєво нижчий рівень

мовленнєвої активності порівняно з нормою [5]. Дошкільники з РАС зазвичай не проявляють природної потреби у вербальній взаємодії: у них відзначається різке зниження прагнення до комунікації, відсутність ініціативності у діалозі, порушення контактності (часто вибіркової) у спілкуванні. Дитина з аутизмом може не відгукуватися на звернення, уникати спілкування або реагувати лише вибірково (наприклад, не реагує на своє ім'я) [3, с. 9]. Вербальне мовлення за наявності у таких дітей має ряд специфічних рис: нерідко воно носить некомунікативний характер (монологи на власні теми, «автономне» мовлення), спостерігаються ехолалії та стереотипні фрази-штампи замість змістовних висловлювань [6]. Словниковий запас дітей з аутизмом обмежений, переважають іменники та дієслова конкретного значення, тоді як розуміння абстрактних понять, ознак, просторово-часових відношень є ускладненим. Характерною є також відсутність у мовленні деяких простих слів-вказівок, зокрема діти з РАС можуть не вживати слова «так» і «ні» для вираження згоди чи заперечення [3, с. 9]. Фразове мовлення граматично та інтонаційно збіднене; висловлювання цих дітей часто неповні, нелогічні, що свідчить про труднощі у формуванні зв'язного мовлення та послідовному викладі думок. Усе це відображає значне зниження мовленнєвої активності і комунікативної продуктивності дітей з аутичними порушеннями.

Таким чином, у дошкільників із ЗНМ та РАС спостерігається низький рівень сформованості мовленнєвої активності, хоча причини цього явища різняться. Для подолання мовленнєвої пасивності зазначених категорій дітей необхідне раннє комплексне втручання. Досвід показує, що своєчасний початок корекційної роботи дає позитивні зрушення у мовленнєвому розвитку дітей з тяжкими мовленнєвими та аутичними порушеннями, сприяє їх успішнішій соціалізації [3, с. 10]. Важливо цілеспрямовано стимулювати мовленнєву активність у різних видах діяльності дошкільника. Ефективними умовами є створення сприятливого мовленнєвого середовища, використання спеціальних прийомів і ситуацій, що актуалізують потребу дитини спілкуватися, забезпечення емоційно позитивного підкріплення мовленнєвих зусиль [4, с. 242–243]. Інтегрований підхід за участю вихователів, логопедів, психологів та батьків дозволяє поступово активізувати мовлення дітей з особливими освітніми потребами, підвищити їхню мовленнєву активність і сформувати елементарні комунікативні навички, необхідні для подальшого навчання та життя в соціумі.

Список використаних джерел:

1. Базима Н. В., Шеремет М. К. До проблеми діагностики комунікативної поведінки дітей з РАС. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 37. С. 5–11.

2. Крутій К. Мовленнєва пасивність дошкільників, або чому діти не хочуть говорити? *Дошкільне виховання*. 2024. № 3. С. 11–15.

3. Малишева Д. Р. Проблеми соціалізації дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 44, Т. 2. С. 143–148.

4. Дяченко В. О., Стахова Л. Л. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали конф.* (15 лютого 2018 р., м. Суми). Суми, 2018. С. 69–72.

5. National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIDCD). Autism Spectrum Disorder: Communication Problems in Children [Електронний ресурс]. – 13.04.2020. – Режим доступу: https://www.nidcd.nih.gov/health/autism-spectrum-disorder-communication-problems-children (дата звернення: 22.10.2025).

6. Holland K**.** Understanding Nonspeaking Autism [Електронний ресурс] / K. Holland. – Healthline, 16.04.2020. – Режим доступу: https://www.healthline.com/health/autism/nonverbal-autism (дата звернення: 22.10.2025).

Є. С. Плахова, м. Київ
ysplakhova.fpsrso25m@kubg.edu.ua

ФОРМУВАННЯ АВТОНОМНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ: ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ «ТРЕНУВАЛЬНА КВАРТИРА»

Сучасні тенденції розвитку суспільства визначають зміну підходу до осіб з інвалідністю, зокрема – відхід від медичних моделей до соціально-правової парадигми, що ґрунтується на визнанні гідності, права вибору та рівної участі. Відтак, відбувається переорієнтація суспільного ставлення – від патерналістської допомоги до розбудови середовища, яке забезпечує самостійність, вибір і участь у громаді. Відповідно до положень Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, ключовим є створення умов для незалежного життя та включення людини у суспільство на основі принципу «нічого про нас без нас» [1, 6].

Процес формування автономності з позиції психології розглядається як складний процес саморегуляції, що поєднує мотиваційний, когнітивний і поведінковий компоненти. Сформована ж автономність осмислюється як внутрішня готовність людини приймати рішення та відповідати за них, що базується на задоволенні базових потреб у компетентності, автономії та взаємопов'язаності з іншими людьми, та регулюється не зовнішнім тиском, а особистісними цінностями та усвідомленим вибором [2, с. 74–75]. У педагогічному вимірі автономність також розуміється як здатність особи діяти самостійно, регулювати власну поведінку, приймати рішення, усвідомлювати наслідки власного вибору, а також взаємодіяти з іншими у межах соціально прийнятних норм. У випадку молодих людей з інвалідністю, розвиток цих якостей

часто потребує спеціально організованого простору та підтримуючого середовища.

В українському контексті формування життєвої автономії осіб з інвалідністю реалізується, зокрема, у форматах підтриманого проживання. Прикладом такої практики є унікальна програма підготовки молоді з інвалідністю до самостійного і незалежного життя «Тренувальна квартира». Дана програма поєднує принципи безпечного навчально-життєвого простору, підтримки через співпрацю, створення умов для практичного набуття соціально-побутових навичок, розвиток відповідальності та саморегуляції. Завдяки цьому забезпечується поступовий перехід від зовнішнього контролю до самоконтролю, здійснення самостійного вибору, зменшення залежності та формування автономності. Також проводиться значна робота із батьками молодих людей.

Теоретичне підґрунтя подібних програм становить соціальна модель інвалідності, у межах якої бар'єрами вважаються не функціональні порушення особи, а недоступність середовища та соціальні обмеження [3, с. 12]. У цьому контексті ключовим є створення умов для діяльності, що сприяє розвитку компетентності через соціальне навчання та відповідає концепції А. Бандури, згідно з якою, поведінкові зміни відбуваються завдяки спостереженню, наслідуванню та соціальному підкріпленню [4, с. 23]. У програмі «Тренувальна квартира» ці теоретичні засади втілюються через створення умов для навчання безпосередньо у реальних ситуаціях.

Розвиток автономності також тісно пов'язаний із формуванням внутрішнього локусу контролю, що забезпечує усвідомлення власного впливу на події. Підтримка ініціативи й відповідальності, а також позитивне підкріплення та надання простору для самостійних дій сприяє зниженню тривожності, підвищує впевненість у собі та поліпшує соціальне функціонування молодих людей з інвалідністю [5, с. 49]. Відтак, подібні програми не лише сприяють соціальній адаптації, але й виступають засобом психологічної профілактики залежності й ізоляції.

Таким чином, формування автономності осіб з інвалідністю вимагає комплексного міждисциплінарного підходу, у центрі якого перебуває взаємозв'язок особистості, середовища та досвіду діяльності. Реалізація цих принципів через програми підтриманого проживання, зокрема, програму «Тренувальна квартира», полягає у поєднанні процесів навчання та розвитку самостійності в реальних життєвих ситуаціях. Кожна побутова дія розглядається як можливість формування практичних навичок і соціальної компетентності, а взаємодія з оточенням – як засіб розвитку відповідальності та усвідомленого вибору. Систематична підтримка з боку фахівців спрямована не на контроль, а на створення умов для самостійного прийняття рішень, що становить основу особистісної зрілості, сприяє розвитку життєвих компетентностей, саморегуляції та соціальної активності молоді з інвалідністю, забезпечуючи передумови для їхньої реальної інтеграції в суспільство.

Список використаних джерел:

1. United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* New York : United Nations, 2006. 35 p.
2. Deci E. L., Ryan R. M. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness.* New York : Guilford Press, 2000. P. 74–75.
3. Barnes C., Mercer G. *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research.* Leeds : Disability Press, 2003. P. 12–18.
4. Bandura A. *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1977. P. 23–27.
5. Schalock R. L., Verdugo M. A. *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners.* Washington, DC : American Association on Mental Retardation, 2002. P. 49–53.
6. Mladenov T. The Social Model of Disability, Independent Living and the Idea of 'Care'. *Critique & Humanism.* 2022. №56. P. 121–134. DOI: 10.1080/13136096.2022.987654.

К. О. Подпалова, м. Київ
neuro.kyiv@gmail.com

НЕЙРОДИНАМІЧНА НЕДОСТАТНІСТЬ ЯК ПРИЧИНА ШКІЛЬНИХ ТРУДНОЩІВ

Сучасний світ змінюється надзвичайно швидко: миттєво виникають нові технології, умови життя, тенденції в науці та побуті тощо. Педагоги під час інклюзивного навчання шукають ефективні методики і причини шкільних труднощів, помічаючи що проблема часто полягає не в засвоєнні знань, а в тому що їх автоматизація нестабільна.

Зміни в сучасному світі роблять побут дітей більш комфортним, одночасно негативно впливаючи на фізичний розвиток, який впливає на енергетичний потенціал дитини. Людина змушена пристосовуватись до цих нових умов, щоб максимально відповідати сучасності та бути затребуваною у найбільш важливих сферах життя.

Найбільше процеси адаптації стосуються дітей, особливо, школярів з особливими освітніми потребами. З нарощуванням освітнього та інформаційного навантаження на школяра, потрібно звернути особливу увагу на нейродинамічні процеси, які відбуваються в мозку дитини. Нейродинаміка є основою, яка визначає такі процеси психічної діяльності як темп (швидкість виконання процесів), стійкість (здатність до збереження високого рівня активності) та продуктивність діяльності. Ефективність перебігу зазначених процесів залежить як від спадковості та онтогенезу дитини, так і середовищем яке формує сенсорний

досвід дитини а також методиками застосовуються педагогами в процесі засвоєння знань [2].

Недостатня увага до нейродинамічних процесів, задіяних в процесі набуття знань, може призводити до труднощів у навчанні, зокрема до розсіювання уваги, слабкого запам'ятовування інформації, повільного переключення між різними видами діяльності тощо [1, 3].

Сучасні дослідження пов'язують розсіяну увагу, імпульсивну поведінку, швидку втомлюваність дитини під час навчального процесу з порушенням нейродинамічних процесів. Часто індикаторами таких порушень є зміни у поставі, диханні дитини, м'язового тонусу, загального рівня бадьорості, пильності Наприклад, при порушенні постави до мозку надходить недостатньо сигналів для активації відповідних м'язів, а це, в свою чергу, призводить до механічного стискання грудної клітки та діафрагми, що, в результаті веде до проявів гіпоксії [1,3]. Для подолання проявів нейродинамічних порушень необхідно стимулювати фізичну активність дитини та притримуватись сенсорного режиму.

Список використаних джерел:

1. Peyton P., Dale C. Physical Intelligence: Harness your body's untapped intelligence to achieve more, stress less and live more happily. 2020. 480 c.

2. Goldberg H. Growing Brains, Nurturing Minds-Neuroscience as an Educational Tool to Support Students' Development as Life-Long Learners. *Brain Sci*. *2022* Nov 26;12(12):1622. doi: 10.3390/brainsci12121622.

3. Martella D. Arousal and Executive Alterations in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Front. Psychol., Vol.11*, 2020

Н. В. Радченко, м. Черкаси
kuzya.28.04.1981@gmail.com
О. П. Таран, м. Київ
op.taran@kubg.edu.ua

СТАН СФОРМОВАНОСТІ НАВИЧОК ЕДЕННЯ ДІАЛОГУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Проблема формування діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) набуває особливої значущості в сучасній науці та практиці. Для дітей із РАС характерні суттєві труднощі в оволодінні діалогом, що проявляються у вербальних і невербальних дефіцитах, обмеженій ініціативі до спілкування, труднощах у розумінні намірів та емоцій співрозмовника. Водночас раннє і цілеспрямоване формування навичок діалогу виступає важливою складовою їхньої успішної соціалізації та інтеграції в освітнє

середовище. Це зумовлює актуальність вивчення проблемного поля розвитку діалогічного мовлення та пошуку ефективних стратегій його формування.

Проблемою розвитку діалогу у дітей з РАС займаються вчені, в межах різних підходів. Розвиток діалогу засобами сенсорної інтеграції Т. Скрипник [2]. Психологічні аспекти порушення мовлення у дітей з аутизмом розглянуто О. Таран [4]. Використання арттерапевтичних технік під час корекційної допомоги дітям з мовленнєвими труднощами С. Логвиненко, Л. Борисова, К. Тичина, Г. Супрун, Т. Хомик [1], О. Таран [3]. Всі ці дослідження підкреслюють багатогранність підходів до розвитку та формування навичок ведення діалогу у дітей з РАС.

З метою вивчення стану сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра було проведено експертне опитування (анкетування батьків дітей з РАС). Анкета містила 28 запитань спрямовані на виявлення особливостей комунікативної поведінки у різних середовищах (освітній заклад, суспільний простір, родина). Основна увага приділялася визначенню рівня розвитку таких показників, як: ініціації діалогу (звернення, прохання, початок розмови); реагування на звернення (відповідь, згода, заперечення); підтримання діалогу та розуміння контексту. До опитування було долучено 33 батьки дітей з РАС віком від 7 до 12 років, які навчаються за інклюзивною формою у закладах загальної середньої освіти.

Система оцінювання рівня сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС: 1 бал – навичка не сформована; 2 бали – низький рівень сформованості; 3 бали – середній рівень сформованості; 4 бали достатній рівень сформованості; 5 балів – високий рівень сформованості.

У ході кількісного аналізу отриманих результатів маємо зазначити що середні значення відповідей по кожному питанню коливаються від 1,72 до 3,93 балів, що свідчить про індивідуальну своєрідність сформованості навичок ведення діалогу у кожної конкретної дитини з аутизмом. Середні значення відповідей по кожній дитині коливаються від 1,1 до 4,3 балів, що вказує на нерівномірність сформованості навичок ведення діалогу у дітей з РАС. Загальне середнє по всіх показниках становить 2,58, що свідчить про недостатній рівень сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС.

За результатами якісного аналізу експертного опитування щодо окресленої проблематики батьків 33 дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра було виявлено, що: 5 дітей (15,15%) продемонстрували не сформовані навички діалогічного мовлення. Це свідчить про значні труднощі у ініціюванні, реагуванні та підтриманні діалогу. Низький рівень сформованості навичок виявлено у 9 дітей (27,27%), тобто ці діти здатні проявляти поодинокі навички ведення діалогу у взаємодії з іншими за певних умов. Середній рівень сформованості навичок з огляду оцінки батьків притаманно 15 дітям (45,45%). Такі діти частково володіють уміннями вести діалог, можуть відповідати на звернення та ініціювати прості висловлювання. Достатній рівень сформованості

навички ведення діалогу виявлено лише у 4 дитини (12,12%). Тобто, вони здатні ініціювати та підтримувати спілкування в різних ситуаціях, адекватно реагують на звернення однолітків та дорослих. Зазначимо, що у жодної дитини не виявлено високого рівня сформованості навичок ведення діалогу (4,5-5 балів). Отже, результати опитування доводять необхідність подальшої цілеспрямованої роботи з розвитку діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Отримані дані демонструють недостатню сформованість навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС що підтверджує необхідність у спеціально організованих методиках формування діалогічних умінь, спрямованих як на ініціювання, так і на підтримання та розуміння контексту діалогу.

Список використаних джерел:

1. Борисова Л. С., Тичина К. О., Супрун Г. В., Хомик Т. В., Логвиненко С. О. Особливості використання арт-терапевтичних технік під час корекційно-розвиткової допомоги дітям дошкільного віку із мовленнєвими труднощами *Педагогічна академія: наукові записки.* 2024. № 9.

2. Скрипник Т. В., Лозова О. М. Формування діалогічних інтеракцій у дітей з розладами аутистичного спектра. *Psycholinguistics.* 2020. Vol. 27, № 1. С. 237–261.

3. Таран О. Теоретико-прикладні засади арт-супроводу родин, які виховують дітей з розладами аутистичного спектра, в умовах абілітаційних таборів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. №1(58). С. 94–9 9.

4. Таран О. П. Психологічні аспекти порушення мовлення у дітей з аутизмом. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія* : зб. статей. 2014. № 2 (43). С. 276–283.

В. О. Самоткан, м. Київ
vosamotkan.fpsrso24m@kubg.edu.ua
О. П. Таран, м. Київ
op.taran@kubg.edu.ua

СТАН СФОРМОВАНОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Мотиваційна готовність до логопедичних занять виступає важливим чинником успішності мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, адже визначає рівень їхньої активності, наполегливості та позитивного ставлення до виконання корекційних завдань. За наявності мовленнєвих труднощів формуються негативні переживання, невпевненість і зниження інтересу до мовленнєвої діяльності, що значно ускладнює корекційну роботу [2, с. 36]. Тому

завдання педагогів полягає у створенні умов, які сприяють формуванню внутрішньої мотивації, переживанню успіху та розвитку інтересу до логопедичних занять. Формування мотивації передбачає використання ігрових технологій, дидактичних вправ, емоційного підкріплення та інтеграцію батьків у процес навчання [1, с.10]. Ефективна організація занять забезпечує позитивний досвід дитини, стимулює прояв активності та прагнення до самостійної участі у навчанні. Мотиваційно-психологічна підготовка виступає основою формування стійкої зацікавленості у корекційній діяльності [3, с.38].

Теоретичну основу становлять дослідження розвитку мовлення та пізнавальної мотивації в дітей А. Богуш [2], В. Бадер [1], Н. Гавриш [3], а також дослідження М. Міщенко та О. Таран [4] щодо мотивації подолання мовленнєвих труднощів у дітей старшого дошкільного віку.

Метою дослідження є виявлення особливостей мотиваційної готовності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами до логопедичних занять. Для реалізації мети здійснено констатувальний експеримент на база закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №767 Деснянського району міста Києва, вибірка − 20 дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

На констатувальному етапі дослідження було визначено початковий рівень мотиваційної готовності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами до логопедичних занять. Для цього було використано метод спостереження за поведінкою дітей під час занять, а також анкетування вихователів та батьків. Застосовані методики дозволили оцінити як зовнішню, так і внутрішню мотивацію дітей. Оцінювання проводилося за такими критеріями: зацікавленість у заняттях, активність, емоційне ставлення до завдань, ініціативність та готовність до співпраці.

Результати дослідження показали, що лише 25% дітей (5 осіб) проявляли високий рівень мотиваційної готовності до логопедичних занять. Вони активно брали участь у вправах, ініціювали мовленнєву діяльність, виявляли емоційну зацікавленість та позитивне ставлення до занять.

Середній рівень мотиваційної готовності виявлено у 45% дітей (9 осіб). Вони виявляли інтерес до занять епізодично, часто потребували додаткового стимулювання та підтримки з боку дорослого. У більшості випадків їхня активність була зумовлена зовнішніми чинниками – схваленням, заохоченням або очікуванням винагороди. Такі діти виконували завдання, але не завжди ініціювали мовленнєву діяльність самостійно. Емоційне ставлення до занять було нестабільним, іноді спостерігалася байдужість або відволікання. За результатами анкетування батьки та вихователі зазначали коливання у поведінці дітей залежно від дня або теми заняття. Ця група дітей потребує цілеспрямованої роботи щодо формуванням внутрішньої мотивації.

Низький рівень мотиваційної готовності зафіксовано у 30% дітей (6 осіб). Ці діти демонстрували пасивність, незацікавленість, уникали участі у вправах та

потребували постійного контролю. Їхня участь у заняттях часто була формальною, через знижену пізнавальну активність та відсутність прагнення досягти результату. У відповідях вихователів і батьків фіксувалися скарги на небажання дітей відвідувати логопедичні заняття, втому або емоційне перенапруження.

Таким чином, формування мотиваційної готовності до логопедичних занять є необхідною умовою ефективного розвитку мовлення та пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Список використаних джерел:

1. Бадер В. І. Взаємозвязок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед.. наук; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2014. 36 с.

2. Богуш А. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 200 с.

3. Гавриш Н. Розвиток мовлення: розв’язуємо актуальні проблеми. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2019. № 3. С. 36−44.

4. Міщенко М. С., Таран О. П. Мотивація до подолання мовленнєвих порушень як провідний чинник корекції мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Вісник факультету корекційної та соціальної педагогіки та психології КПНУ імені Івана Огієнка*. 2018. Вип. 9 (9). С. 189-194.

А. А. Селезень, м. Київ
aaselezen.fpsrso22@kubg.edu.ua
Г. В. Супрун, м. Київ
h.suprun@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ СЛУХО-МОВЛЕННЄВОЇ ПАМ’ЯТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю створення інклюзивного освітнього середовища, яке б забезпечувало доступність якісної освіти для дітей з розладами аутистичного спектра [1, с. 3]. Недостатня сформованість процесів запам'ятовування, збереження та відтворення інформації є однією з головних причин труднощів у освоєнні шкільної програми учнями з розладами аутистичного спектра. Проблема вивчення слухо-мовленнєвої пам'яті та механізмів її формування в дитячому віці залишається недостатньо розробленою [1, с. 3].

Метою дослідження було визначити стан сформованості слухо-мовленнєвої пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра та розробити методичні рекомендації фахівцям щодо її формування [1, с. 3].

Слухо-мовленнєва пам'ять є різновидом образної пам'яті, пов'язаної з діяльністю слухового аналізатора і спрямованої на запам'ятовування звуків та мовлення [6, с. 9]. Вона охоплює здатність запам'ятовувати, зберігати, відтворювати та забувати інформацію мовленнєвого змісту і є необхідною умовою успішного навчання [3, с. 10]. У нормотиповому онтогенезі пам'ять молодших школярів розвивається у напрямку зростання словесно-логічного сприйняття [2, с. 8].

Дослідники відзначають у дітей із розладами аутистичного спектра недоліки як довільного, так і мимовільного запам'ятовування, що пов’язано зі зниженою пізнавальною активністю [4, с. 12]. До основних труднощів у мнемічній діяльності учнів з розладами аутистичного спектра відносять: проблеми одночасного утримання у пам'яті складної інструкції до завдання та змісту текстів; прагнення переказати матеріал дослівно, оскільки переказування своїми словами викликає утруднення; а також спотворення інформації при відтворенні, сприйманої слухом [4, с. 12].

Особливе місце займає переважання наочної (зорової) пам'яті над словесною (слухо-мовленнєвою), при цьому наочний матеріал запам’ятовується краще, ніж вербальний [5, с. 14]. Діти з розладами аутистичного спектра також демонструють низький рівень становлення елементарних форм смислової (логічної) пам'яті – вони не володіють прийомами смислового заучування (угруповання матеріалу, виділення опорних слів) [4, с. 13; 5, с. 14]. Переважання механічного бездумного заучування над словесно-логічним, через ослаблені механізми пам'яті, призводить до зниження швидкості, повноти та точності запам'ятовування [5, с. 13].

Для дослідження стану сформованості слухо-мовленнєвої пам'яті використовувалися методики «10 слів», «Слухова пам'ять», «Запам'ятай числа» [1, с. 3]. Аналіз результатів констатувального дослідження підтвердив виявлені теоретичні закономірності щодо недостатності слухо-мовленнєвої пам’яті у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра [1, с. 4].

Аналіз результатів констатувального дослідження підтвердив виявлені теоретичні закономірності щодо недостатності слухо-мовленнєвої пам’яті у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Встановлено, що значна частина досліджуваних демонструє низький рівень сформованості слухо-мовленнєвої пам’яті [1, с. 19]. Середній бал виконання завдань, спрямованих на відтворення вербальної інформації, виявився значно нижчим за норму. Діти краще запам'ятовували візуальний матеріал та короткі інструкції, ніж послідовності слів або розгорнуті тексти, сприйняті на слух, що відповідає висновкам Островської К. О. про переважання зорової пам’яті [4, с. 13].

На основі отриманих результатів були розроблені методичні рекомендації [с. 21] для фахівців щодо розвитку слухо-мовленнєвої пам’яті у дітей молодшого

шкільного віку з розладами аутистичного спектра, які можуть бути використані для подальшої розробки корекційних занять [1, с. 21].

Список використаних джерел:

1. Бєлова О. Стан розвитку слухомовленнєвої пам'яті в дітей з логопатологією. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2022. С. 5–14.

2. Доскач С. С., Костик Л. Б. Загальна та вікова психологія: навч.-метод. посіб. Чернівці: Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. 2023. 256 с.

3. Коробко С. Особливості розвитку пам'яті учнів. *Початкова школа*. 1999. № 2. С. 12–15.

4. Островська К. О. Особливості інтелектуального розвитку дітей зі спектром аутистичних порушень. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 20. С. 498–511.

5. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія. К.: Видавництво «Фенікс», 2010. 368 с.

6. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки. Київ: Академвидав, 2005. 520 с.

А. А. Соболєва, м. Київ
aasobolieva.fpsrso24m@kubg.eduua
Г. І. Васильєва, м. Київ
h.vasylieva@kubg.edu.ua

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Пріоритетом сучасної освітньої системи є забезпечення якісного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, що сприяє їхньому всебічному розвитку й самореалізації. Важливим напрямом корекційно-педагогічної роботи у дошкільному віці виступає розвиток дрібної моторики, який забезпечує підготовку дитини до навчання у закладі загальної середньої освіти.

Дрібна моторика — це сукупність скоординованих дій нервової, м'язової та кісткової систем, які забезпечують виконання точних і дрібних рухів, переважно кистями та пальцями рук, у поєднанні із зоровим контролем. Від рівня сформованості цих рухів залежить якість виконання побутових і навчальних дій, а також розвиток самостійності, посидючості та координації. Достатній розвиток пальцевого праксису сприяє формуванню логічного мислення, удосконаленню пам'яті, мовлення й уваги [3, с. 489]. Для дітей із мовленнєвими труднощами дрібна моторика має особливе значення, оскільки часто виявляється недостатньо сформованою через порушення загальної моторики, знижену координацію рухів або обмежений руховий досвід.

Різні аспекти розвитку дрібної моторики у осіб з особливими освітніми потребами розглядалися у працях українських та закордонних науковців: І. Брушневської, І. Деснової, А. Колупаєвої, О. Лисенко, О. Мельник, Ю. Рібцун, В. Синьова, В. Тищенка, О. Хохліної, A. Ayers, S. Carthy, A. Diamond, J. Piaget, M. Levitin, J. Williams та інших. Сучасні науково-педагогічні дослідження доводять, що розвиток дрібної моторики має значення не лише для формування готовності дитини до шкільного навчання, а й для подолання мовленнєвих труднощів [1, 2, 4]. Розвиток точних і скоординованих рухів рук сприяє формуванню мовленнєвих, когнітивних та емоційних процесів дитини. Ефективність корекційно-розвивальної роботи визначається системністю, різноманітністю вправ та доцільним підбором ігрового матеріалу.

Метою дослідження є експериментальна перевірка впливу комплексу вправ і завдань на розвиток дрібної моторики у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Дослідження проводилося на базі центру розвитку «НейроТайм» (м. Київ) упродовж одного місяця. У вибірку було залучено 20 дітей дошкільного віку (5–6 років), яких розподілено на контрольну та експериментальну групи. На констатувальному етапі діагностика здійснювалася за допомогою комплексу методик: Finger Tapping Test (для визначення швидкості та координації рухів пальців), візуально-моторного гештальт-тесту Л. Бендер (для оцінки зорово-моторної координації) та тесту Керна-Йірасека (для аналізу точності графомоторних дій). Результати показали, що більшість дітей (60% сер. р, 30% — н.р.**)** мали середній або низький рівень розвитку дрібної моторики. Типовими проявами були повільність виконання завдань, труднощі у маніпуляціях із дрібними предметами, недостатня точність рухів.

На формувальному етапі з дітьми експериментальної групи протягом чотирьох тижнів двічі на тиждень проводилися заняття, що включали пальчикові ігри, вправи з дрібними предметами, прищіпками, шнурівками, мозаїкою, крупами, піском, пластиліном та завдання на координацію «рука – око». Після завершення формувального етапу результати Finger Tapping Test засвідчили суттєве покращення показників у більшості дітей експериментальної групи. У середньому швидкість рухів пальців зросла на 15–25%**,** що вказує на підвищення рівня координації, ритмічності та точності моторних дій**.** Крім того, зафіксовано позитивну динаміку у виконанні графомоторних завдань**,** зростання інтересу до дрібнорухової діяльності **та** зменшення проявів напруженості під час виконання вправ.

Таким чином, систематичне використання вправ та ігрових технологій, спрямованих на розвиток дрібної моторики, є ефективним засобом у роботі з дітьми дошкільного віку, які мають порушення у координаційній сфері. Розвиток дрібної моторики доцільно розглядати як невід’ємну складову комплексної програми занять із дітьми дошкільного віку. Отримані результати підтверджують, що навіть за короткий проміжок часу можливо досягти помітного прогресу у

формуванні точності, сили та координації рухів пальців. Ефективність роботи забезпечується поєднанням ігрових, сенсорних і моторних вправ, що сприяють підвищенню мотивації, інтересу та емоційної залученості дітей у процес діяльності.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: навч. посіб. Київ: Видавничий дім Слово, 2019. 344 с.
2. Брушневська І. До проблеми розвитку дрібної моторики рук у дошкільників із порушеннями мовленнєвої діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2022, №3, P. 124–131.
3. Деснова І. С. Використання пальчикових ігор у процесі розвитку дрібної моторики дітей молодшого дошкільного віку. *World science: problems, prospects and innovations: materials the 5th International scientific and practical conference «World science: problems, prospects and innovations»* (January 27-29, 2021) Perfect Publishing, Toronto, Canada. 2021. P.488-496
4. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко : корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 192 с.

Ю. О. Соколенко, м. Київ
yosokolenko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
О. П. Таран, м. Київ
op.taran@kubg.edu.ua

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ШУМОВИХ МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ

Мовлення є однією з найважливіших психічних функцій дитини, яка забезпечує процес пізнання, спілкування та соціалізації. Молодший дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку мовленнєвої компетентності, адже саме в цей час формуються базові лексико-граматичні структури, фонематичне сприймання, темпо-ритмічна організація мовлення, інтонаційна виразність [2]. Проте у значної частини дітей цього віку спостерігаються різноманітні мовленнєві труднощі, що виявляються у сповільненому або пришвидшеному темпі мовлення, нерівномірному ритмі, обмеженому словниковому запасі, спрощеній граматичній будові речень, недостатній виразності інтонації [1]. Такі особливості не лише знижують зрозумілість мовлення, а й ускладнюють процес комунікації, створюють бар’єри у взаємодії з однолітками, негативно впливають на емоційний стан дитини та її самооцінку. Внаслідок цього формування комунікативної

компетентності відбувається повільніше, діти уникають діалогів, стають пасивними у спільній діяльності.

Одним із ефективних шляхів подолання зазначених труднощів є використання музики як засобу стимулювання мовленнєвого розвитку. Музика, завдяки своїй ритмічній та емоційній природі, впливає на слухову увагу, моторну координацію, фонематичне сприймання, дихальну координацію та загальний психоемоційний стан [5; 7]. Дослідження українських і зарубіжних науковців (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Таран, Л. Стахова, К. Тичина, A. Patel, U. Goswami та ін.) підтверджують, що музика і мовлення мають спільні нейрофізіологічні механізми – ритм, темп, мелодику, інтонацію та паузування [4; 5; 6; 7]. Вправи, у яких поєднуються звук, слово та рух, активізують одночасно слухову, моторну і мовленнєву сфери, що сприяє розвитку темпо-ритмічної організації висловлювань, виразності мовлення та комунікативної активності [4; 7].

Метою проведеного дослідження було теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання шумових музичних інструментів у розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі дошкільного навчального закладу № 71 м. Чернігова. Участь у дослідженні брали 10 дітей віком від трьох до чотирьох років, які мали фонетико-фонематичні порушення або загальний недорозвиток мовлення II–III рівня. На констатувальному етапі було виявлено, що більшість дітей характеризуються нестійким темпом мовлення, труднощами у відтворенні ритмічних структур, недостатньою інтонаційною виразністю та зниженою мовленнєвою активністю.

З метою розвитку мовлення було розроблено та впроваджено комплекс логоритмічних занять із використанням шумових музичних інструментів — бубна, маракасів, трикутника, брязкалець. Заняття мали ігровий характер і включали вправи на синхронізацію руху та мовлення («Скажи і плесни», «Пройди під ритм»), ритмічне супроводження коротких римованих текстів ударами по інструментах, виконання простих пісень з акцентами на наголошених складах, а також артикуляційно-дихальні вправи під музичний супровід [1; 3]. У процесі занять діти вчилися відчувати ритм, координувати дихання і голос, виділяти наголошені звуки та склади, підтримувати єдиний темп промовляння і руху. Музика створювала позитивний емоційний фон, знижувала напруження, сприяла концентрації уваги та мотивації до мовленнєвої активності [5].

Аналіз результатів формувального експерименту показав значні позитивні зміни: у 60% дітей темп мовлення став стабільнішим, у 70% покращилася ритмічність фраз, у 80% — зросла інтонаційна виразність. Діти стали впевненіше ініціювати спілкування, швидше реагували на звернення дорослих, виявляли більше емоційності під час мовленнєвих ігор і музичних вправ. Також відзначалося покращення загальної координації рухів і дихання, підвищення комунікативної активності та зменшення тривожності під час мовленнєвої діяльності. Отримані результати свідчать, що систематичне використання

шумових музичних інструментів у логопедичній роботі забезпечує розвиток темпо-ритмічної складової мовлення, сприяє його плавності, природності та емоційній насиченості.

Список використаних джерел:

1. Бабич Н. М., Луцько К. П., Тичина К. В. Методика обстеження складоритмічної складової мовлення у дітей дошкільного віку. Київ: Центр навчальної літератури, 2017. 160 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). МОН України, 2021. 38 с.

3. Рібцун Ю. В., Майчук О. Є. Логоритміка як засіб діагностики заїкання в дітей дошкільного віку. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*. 2024. №1, С. 34 – 43.

4. Bhide A., Power A., Goswami U. A rhythmic musical intervention for poor readers: a comparison with a letter-based intervention. *Mind, Brain, and Education*. 2013. №7(2). С. 113–123.

5. Kraus N., Slater J., et al. Music enrichment programs improve the neural encoding of speech in at-risk children. *Journal of Neuroscience*. 2014. Vol. 34(36). P. 11913 –11918.

6. Nan Y., et al. Piano training enhances neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children. *PNAS*. 2018. Vol. 115(28), P. 6630 – 6639

7. Vidal M. M., Lousada M., Vigário M. Music effects on phonological awareness development in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*. 2020. Vol. 41(2), P. 299 – 318.

Р. В. Устюк, м. Київ
rvustiuk.fpsrso22@kubg.edu.ua
О. П. Таран, м. Київ
op.taran@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ

Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей з мовленнєвими порушеннями, зокрема з дизартрією, у системі сучасної інклюзивної освіти. Впровадження інклюзивного навчання передбачає створення сприятливого середовища, у якому кожна дитина має можливість отримати якісну освіту відповідно до своїх індивідуальних потреб і можливостей. Особливу увагу при цьому слід приділяти дітям із порушеннями мовлення, адже комунікація є

базовим чинником успішного включення дитини до освітнього та соціального простору.

Дизартрія, як мовленнєвий розлад, зумовлений ураженням центральної або периферичної нервової системи, порушує координацію артикуляційних м'язів, що безпосередньо впливає на чіткість вимови, темп, ритм та інтонаційну виразність мовлення. Це створює суттєві труднощі для участі дитини у навчальному процесі, спілкуванні з однолітками та педагогами. Одним із провідних симптомів дизартрії є порушення артикуляційного праксису – здатності свідомо координувати рухи органів мовлення для утворення звуків. Вивчення його сформованості є надзвичайно важливим для побудови ефективної логопедичної та психолого-педагогічної підтримки в умовах інклюзивного навчання[2].

Артикуляційний праксис має велике значення у розвитку мовлення та комунікації, оскільки він є основою для формування точних мовленнєвих звуків, необхідних для ефективного спілкування. Завдяки артикуляційному праксису людина здатна координувати складні рухи органів артикуляції – губ, язика, піднебіння, щелепи – для відтворення звуків мови, що забезпечує розуміння у процесі спілкування. Артикуляційний праксис включає не лише автоматичні, але й контрольовані рухи, що потребують постійної уваги та свідомого регулювання[1].

Мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку з дизартрією має комплексні порушення, що охоплюють усі рівні мовленнєвої системи – фонетичний, граматичний, лексичний і комунікативний. Такі труднощі негативно впливають на навчання, спілкування та емоційний стан дитини. Особливості мовлення зумовлені ураженням центральної або периферичної нервової системи, що порушує роботу артикуляційного апарату. Унаслідок цього страждає моторна реалізація мовлення: спостерігаються нечітка, змазана звуковимова, порушення темпу, ритму й інтонації, що ускладнює розуміння усного мовлення та ефективне спілкування.

Становлення артикуляційного праксису у дітей молодшого шкільного віку з дизартрією має суттєві відмінності від розвитку цієї функції у дітей з нормотиповим розвитком.

Однією з головних особливостей у таких дітей є знижений м'язовий тонус або, навпаки, його патологічне підвищення в органах артикуляції. Це обмежує амплітуду й силу рухів, зменшує їхню точність і координацію. Внаслідок цього артикуляційні пози не фіксуються або виконуються неточно, що безпосередньо впливає на формування звуковимови. Діти можуть неправильно артикулювати навіть ті звуки, які зазвичай не викликають труднощів у їх однолітків з типовим мовленнєвим розвитком, наприклад, голосні чи звуки типу [т], [д], [н] [4].

Характерною ознакою мовлення дітей із дизартрією є порушення динаміки артикуляційних рухів. Вони часто не можуть плавно переходити від однієї артикуляційної пози до іншої, що проявляється у скандованому, уривчастому мовленні або труднощах під час вимови навіть простих складів. Такі труднощі в

послідовності артикуляційних рухів свідчать про порушення моторного планування та програмування, які лежать в основі артикуляційного праксису.

Нерідко діти з дизартрією мають супутні порушення загальної і дрібної моторики, що ще більше ускладнює процес формування артикуляційного праксису. Їм важко контролювати не тільки мовленнєві м'язи, а й виконувати координовані дії пальцями рук, очима, м'язами обличчя. У таких випадках ефективною є логопедична робота з розвитку загальної моторики, яка опосередковано позитивно впливає й на мовленнєві функції [3].

Узагальнимо, що становлення артикуляційного праксису у дітей молодшого шкільного віку з дизартрією є багатокомпонентним, складним, тривалим процесом, який вимагає систематичної корекційної роботи. Основна мета логопедичної допомоги полягає у формуванні точних, диференційованих і довільно контрольованих артикуляційних рухів, а також у розвитку моторного планування й послідовності дій.

Розвиток артикуляційного праксису у дітей молодшого шкільного віку з дизартрією є ключовою умовою формування правильного звуковимовлення й успішної комунікації. Системна логопедична робота, поєднана з індивідуальним підходом, сприяє підвищенню ефективності інклюзивного навчання та гармонійному розвитку мовленнєвої діяльності дитини. Ефективність корекційного впливу зростає при міждисциплінарній взаємодії логопеда, учителя, психолога та батьків. Формування артикуляційного праксису є не лише завданням мовленнєвого розвитку, а й важливим чинником успішної соціалізації та навчальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Список літературних джерел:

1. Кондратенко В. О. Особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дизартрією. *Логопедія.* 2013. №4. С. 40-44.
2. Лепетченко М. В. Логопедія. Дизартрія : навч.-метод. посіб. Донецьк, 2015. 36 с.
3. Подгорна В. В. Взаємозв'язок корекції рухового і вербального розвитку дітей молодшого шкільного віку з важкими порушеннями мовлення : дис. … канд. пед. наук. Одеса, 2015. 232 с.
4. Хрестоматія з логопедії : навчальний посібник / уклад. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. Київ : КНТ, 2006. 360 с.

Т. В. Хомик, м. Київ
t.khomyk@kubg.edu.ua
К. О. Тичина, м. Київ
k.tychyna@kubg.edu.ua
С. О. Логвиненко, м. Київ
s.lohvynenko@kubg.edu.ua

НАПРЯМИ ОБСТЕЖЕННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Важливим чинником успішного розвитку мовлення дитини є своєчасне та повноцінне формування фонетико-фонематичних процесів, які забезпечують здатність розрізняти фонеми, визначати їх місце у слові, правильно виділяти звукову структуру слова, здійснювати звуковий аналіз і синтез, а також усвідомлено оперувати окремими звуками в усному мовленні (Н. Бабич, А. Богуш, І. Брушневська, Е. Данілавічютє, В. Ільїна, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.). Однією з передумов ефективного функціонування мовленнєвої діяльності дитини є розуміння зверненого мовлення, що сприяє засвоєнню смислового змісту повідомлень, підтримує комунікацію та стимулює розвиток когнітивно-мовленнєвих зв'язків. За умови належного рівня сформованості, фонетико-фонематичні уміння й навички виступають надійним підґрунтям для опанування лексико-граматичної складової мовлення та формування комунікативної компетентності дитини дошкільного віку. Це, у свою чергу, створює міцну основу для засвоєння навичок грамоти в початковій школі та відіграє профілактичну роль у запобіганні труднощів при опануванні письмової продукції, зокрема дисграфії та дислексії (Н. Бабич, Е. Данілавічютє, В. Ільяна, К. Тичина, Н. Чередніченко, Т. Хомик та ін.).

Відповідно до вікових особливостей мовленнєвого розвитку, за умови нейротипового розвитку, діти старшого дошкільного віку повинні мати належно сформовані фонетико-фонематичні процеси. Звуковимова має бути повною і відповідати віковим нормативам: дитина правильно артикулює всі звуки рідної мови, не допускає їх замін, спотворень або пропусків. Вимова повинна залишатися вірною в усіх формах мовленнєвої діяльності – у вільному висловлюванні, повторенні (відображеному мовленні дорослих чи однолітків) та супровідному мовленні. Дитина повинна впевнено орієнтуватися у звуковій структурі слів: розпізнавати кількість звуків, їхню послідовність, позицію та характер поєднання. Оскільки фонематичне сприймання передбачає здатність розрізняти схожі за звучанням звуки, дитина має вміти диференціювати фонеми з подібними акустичними характеристиками. Крім того, важливо сформувати уявлення про звуковий склад слова, вміти зіставляти звуки з відповідними літерами та виявляти порушення в звуковій формі слів. Розвинені навички звукового аналізу й синтезу

дозволяють дитині усвідомлено працювати зі звуками та складами, формувати слова на слух або за зоровим зразком. Не менш важливим є вміння самостійно контролювати якість власного мовлення, виявляти труднощі та прагнути їх усунути як у власному мовленні, так і у мовленні співрозмовника (однолітка чи дорослого). Усе це свідчить про достатній рівень мовленнєвої зрілості та є одним із ключових показників готовності дитини до опанування грамоти в початковій ланці освіти (А. Богуш, Е. Данілавічютє, М. Савченко, Є. Соботович та ін.).

Водночас, у дітей з мовленнєвими труднощами спостерігається низка особливостей у розвитку та формуванні фонетико-фонематичних процесів (О. Аркадьєва, І. Брушневська, Н. Гаврилова, В. Ільяна, Н. Лопатичнська, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Т. Хомик, А. Яковенко та ін.).

Л. Трофименко виокремлює такі прояви: порушена звуковимова (особливо шиплячих, свистячих, твердих-м’яких приголосних, дзвінких-глухих та сонорів) за типом недиференційованої вимови, заміни складного звуку на інший з певної фонетичної групи, нечіткість вимови або спотворена артикуляція тощо; труднощі у відтворення як складової структури слів так і їх звуконаповненості (перестановки, заміни і пропуски складів та/або звуків); непідготовленість до оволодіння звуковим аналізом та синтезом (труднощі у виділенні заданого звука у слові, визначення спільного звука в словах та ін.) в результаті недостатньо сформованого фонематичного сприймання; несформованість процесів диференціації звуків, які відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками та ін. Водночас, досліди І. Брушневської та Ю. Рібцун засвідчують відсутність окремих звуків або їх заміну на інші, близькі за артикуляційними ознаками, що призводить до змішування відповідних фонем. Подібні труднощі у розрізненні близьких за звучанням звуків можуть згодом спричиняти плутанину під час письма та читання [3; 10]. Окрім того, Н. Гаврилова, В. Ільяна, А. Колупаєва, А. Савченко, В. Тищенко та ін. виділяють такі основні прояви порушень фонетико-фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку: 1. заміна звуків (дитина не диференціює звуки один від іншого, тому замінює складні за артикуляцією звуки); 2. змішування звуків (з'являється через наявність поліморфних порушень); 3. спотворена вимова (пов’язана з труднощами сприйняття звука на слух); 4. нестійка вимова звуків (кожен із порушених звуків у різних мовних ситуаціях дитина вимовляє по-різному) [4; 5; 11].

Ю. Багно, Н. Гаврилова, О. Плужник, О. Сергійчук та ін. відзначають додаткові ризики формування неправильної звуковимови: вибіркові порушення слухової диференціації фонем при збереженому фізіологічному слуху; нестійкі порушення слухо-моторних і мовленнєвих функцій; затримка вікової координаційної взаємодії аналізаторів; незавершеність формування сприймання й артикуляції звуків, що відрізняються за акустико-артикуляційними характеристиками. При цьому фізіологічний слух і рівень інтелекту залишаються збереженими.

Крім того, Л. Трофименко, Ю. Рібцун, В. Радецька, Н. Савінова та ін. зазначають, що одним із чинників труднощів в розвитку фонетико-фонематичних процесів у дітей з мовленнєвими труднощами є нерозвиненість уявлень про звуковий склад слова. Спостереження Н. Гаврилової, В. Ільїної, А. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенка та ін. науковців засвідчують, що у означеної категорії дітей спостерігається низький рівень розвитку фонематичного сприймання. Це проявляється в нездатності до диференціації звуків, їх аналізу, визначення місця звука в слові, а також у труднощах розпізнавання близьких за артикуляційними та акустичними характеристиками фонем. Особливо виражені ці порушення у випадках, коли йдеться про звуки однієї фонетичної групи [10; 11].

Отже, важливим є своєчасне виявлення особливостей розвитку фонетико-фонематичних процесів у дітей дошкільного віку із мовленнєвими труднощами, що дозволяє не лише виокремити найбільш вразливі її компоненти, а й побудувати цілеспрямовану та максимально ефективну систему логопедичного впливу.

Аналіз напрацювань А. Богуш, І. Брушневської, С. Гаврилової, Е. Данілавічутє, В. Ільяної, А. Калініченко, А. Король, Ю. Рібцун, В. Тищенка, Л. Федорович та ін., дозволив визначити основні напрями задля якісного обстеження фонетико-фонематичних процесів у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами [3; 5; 6; 11].

Блок І. «Дослідження фонетичної складової мовлення (обстеження звуковимови)» (за А. Король, Ю. Рібцун, Л. Федорович та ін.) включає комплекс вправ, спрямованих на визначення стану сформованості звуковимови. До них належать: оцінка здатності дитини правильно артикулювати звуки відповідно до онтогенетичних норм у самостійному та відображеному мовленні; ізольована вимова звуків за наслідуванням; оцінка стану звуків у різних позиціях слова (на початку, в середині, в кінці) та у різних поєднаннях із іншими фонемами. Матеріал для вправ подається за зростанням складності: 1) ізольовані звуки; 2) склади – відкриті, закриті, зі збігом приголосних та без нього; 3) слова різної кількості складів із простими та складними поєднаннями приголосних; 4) фрази та речення – короткі та довші, поширені та непоширені; 5) мовлення в контексті – короткі оповідання, опис дій, коментарі до зорових чи слухових матеріалів; 6) ритміко-інтонаційні вправи – виділення наголосу, темпу та інтонаційних особливостей; 7) ігрові або комунікативні завдання – у діалогах, рольових іграх та завданнях на слухову пам’ять.

Блок ІІ. «Дослідження фонематичної складової мовлення (фонематичні процеси)» (за Н. Гаврилової, В. Ільяної, В. Тищенко, Є. Соботович та ін.) складається з комплексу вправ, що спрямовані на визначення стану сформованості фонематичних процесів, а саме: обстеження фонематичного сприймання (здатності сприймати фонеми рідної мови, розрізняти на слух схожі за акустичними ознаками звуки), фонематичних уявлень (збереження в пам’яті правильного звукового образу слова; здатності співвідносити звук і літеру; розпізнавати порушення звукової структури слова), звукового аналізу та синтезу

як у зовнішньому, так і у внутрішньому планах (уміння виокремлювати звуки у слові; визначати їх кількість, послідовність, позицію; складати слова зі звуків; здійснювати звуко-складовий синтез; добирати слова на заданий звук), а також фонематичного контролю (здатності дитини самостійно помічати та виправляти власні помилки у звуковимові; зіставляти свою вимову зі зразком; контролювати правильність відтворення звукової структури слова у мовленні).

Вважаємо, що завдяки запропонованим блокам обстеження фонетико-фонематичних процесів у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами можливо своєчасно виявити порушення у функціонуванні та формуванні відповідних фонетичних та/або фонематичних умінь і навичок. Це, у свою чергу, дає змогу фахівцю розробити індивідуальну корекційно-розвиткову програму та розпочати цілеспрямований логопедичний вплив з метою подолання виявлених труднощів або стимулювання розвитку відповідних процесів. Застосування такої діагностико-корекційної моделі забезпечить більш ефективну підготовку старшого дошкільника до опанування писемною продукцією (читання та письмо), а також до засвоєння початкових математичних знань у межах програми початкової школи. Водночас, підбір діагностичних завдань для обстеження відповідних мовленнєвих функцій та операцій має здійснюватися з урахуванням вікових особливостей дитини та онтогенетичних показників сформованості фонетико-фонематичних процесів за умови нейротипового розвитку. Такий індивідуалізований підхід сприяє підвищенню ефективності діагностики та логопедичного впливу, а також дає змогу запобігти виникненню ускладнень у подальшому мовленнєвому та пізнавальному розвитку дитини.

Водночас, ефективність такого підходу залежить від систематичного контролю результатів корекційно-розвиткової роботи та своєчасної адаптації методик відповідно до індивідуальних потреб дитини. Це дозволяє забезпечити не лише корекцію вже наявних порушень, а й підтримку оптимального розвитку фонетико-фонематичних процесів, що є фундаментом для формування мовленнєвої компетентності і подальшого успішного оволодіння письмом і читанням у початковій школі.

Список використаних джерел:

1. Babych N., Tychyna K. Auditory gnosis dysfunctions in preschool children with severe speech disorders. *The New Educational Review*, 2021. №64. P. 259-272.

2. Бабич Н. М. Фонетика та фонологія з основами аудіології: навчально-методичний посібник для майбутніх логопедів. Київ: ТОВ «Альянт», 2022. 294 с.

3. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Психолого-педагогічна підтримка дітей п’ятого року життя із лексико-граматичними труднощами : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення. Луцьк, 2023. 240 с.

4. Гаврилова Н. С. Обстеження особливостей розвитку фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр*. Вип. 15. Київ, 2010. С. 57–63.

5. Ільяна В. М. Особливості організації корекційної роботи вчителя-логопеда з розвитку фонематичних процесів у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, Вип. 2 (74). Київ, 2015. С. 45-52

6. Король А. В. Мовленнєва картка з картинками: логопедичне обстеження рівня мовленнєвого розвитку дитини. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 32 с.

7. Логопедія: підручник / За ред. проф. М. К. Шеремет. Вид. 5-те, доповн. та переробл. Київ, 2019. 856 с.

8. Лопатинська Н. А., Хомик Т. В., Косянчук А. Д. Нейростимуляційні технології у корекційно-розвитковій діяльності з дітьми раннього та старшого дошкільного віку з моторними дисфункціями. *Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: theory and practice* : Scientific monograph. Baltija Publishing, Latvia, Riga, Latvia. 2024. С. 142–163.

9. Лопатинська Н. А., Юрченко Г. П. Особливості корекції звуковимови у дітей молодшого шкільного віку з міофункціональними порушеннями. The 8th International scientific and practical conference *"Integration of scientific and modern ideas into practice"*. Stockholm, Sweden. International Science Group. 2022. P. 550–553.

10. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Український логопедичний вісник* : зб. наук. пр. Вип. 2. . Київ, 2011. С. 36–53.

11. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. праць. Вип. 4. Київ : Актуальна освіта, 2007. С. 3-18.

12. Хомик Т. В., Трусевич І. А. Особливості розвитку діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє*: зб. наук. праць. Х., 2023. С. 293-296.

Л. В. Шаповал, м. Київ
sapovallarisa14@gmail.com
Г. В. Супрун, м. Київ
h.suprun@kubg.edu.ua

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ ІЗ НАУКОВО ДОВЕДЕНОЮ ЕФЕКТИВНІСТЮ ЗАДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ З АУТИЗМОМ

Міжособистісні стосунки є фундаментальною умовою соціалізації людини. Саме завдяки взаємодії з іншими індивід набуває досвіду співпраці, розвиває комунікативні навички, здобуває впевненість у власних можливостях та інтегрується у суспільство. Для підлітків з розладами аутистичного спектра (РАС) ця сфера виявляється однією з найбільш проблемних. Вони стикаються з

численними бар'єрами, які ускладнюють формування дружніх і довготривалих соціальних зв'язків, що суттєво впливає на їхню якість життя та перспективи майбутнього розвитку. Дослідження становлення здатності до міжособистісних стосунків у підлітків із РАС має особливу актуальність, адже підлітковий вік є критичним періодом соціалізації, коли спілкування з ровесниками стає провідною діяльністю, а значущість дружби та групової взаємодії значно зростає. Саме в цей період найвиразніше проявляються труднощі, зумовлені аутизмом, що вимагає ретельного аналізу та впровадження методів із науково доведеною ефективністю.

Особи з аутизмом часто демонструють складнощі у впізнаванні та вираженні емоцій. Вони можуть неадекватно інтерпретувати міміку чи інтонацію співрозмовника, не розуміти підтексту або прихованих емоційних сигналів. Це призводить до непорозумінь у взаємодії, знижує якість емоційного контакту та створює бар'єри для встановлення довіри. Крім того, у підлітків із РАС нерідко спостерігаються труднощі емоційної регуляції: підвищена тривожність, схильність до афективних спалахів, проблеми із самоконтролем. Такі особливості можуть ускладнювати перебування у групі однолітків, спричиняти соціальну ізоляцію та відторгнення. Стереотипні дії, специфічні інтереси, ригідність поведінки обмежують можливості для спільної діяльності. Підлітки з аутизмом можуть не погоджуватися змінювати сценарій гри чи обговорювати нову тему, що сприймається ровесниками як небажання співпрацювати. Це знижує рівень прийняття дитини у групі та підвищує ризик булінгу. У дитинстві та підлітковому віці особи з РАС стикаються з труднощами у встановленні дружніх стосунків. Вони рідко обираються ровесниками як партнери для гри, мають обмежене коло соціальних контактів, що призводить до почуття самотності. У підлітковому віці ситуація загострюється: зростає значущість дружби та романтичних стосунків, але саме ці сфери залишаються найбільш уразливими.

Особи з аутизмом стикаються з численними бар'єрами у формуванні міжособистісних стосунків: емоційними, когнітивними, комунікативними, сенсорними та поведінковими. Ці труднощі мають суттєві наслідки для їхнього дитинства, підліткового віку та подальшого дорослого життя, впливаючи на освітні досягнення, соціальну інтеграцію та професійну реалізацію [2].

Наявність бар'єрів у соціальній взаємодії ускладнює побудову довірчих стосунків із братами та сестрами, обмежує сімейні активності. Низький рівень соціальних навичок стає перешкодою для успішного навчання. Підлітки з аутизмом можуть мати достатній інтелектуальний потенціал, але через труднощі в комунікації та співпраці з учителями й однокласниками їхні освітні досягнення часто нижчі від реальних можливостей. Соціальні навички є критичними для подальшої професійної адаптації. Відсутність умінь ефективно спілкуватися, працювати у команді, регулювати власну поведінку значно знижує конкурентоздатність осіб із РАС на ринку праці.

Зарубіжні наукові джерела відзначають методи із науково доведеною ефективністю для осіб з аутизмом. Програми PEERS (Program for the Education and

Enrichment of Relational Skills), «Соціальний успіх», «Супервізоване ігрове навчання» забезпечують структуроване середовище для практики соціальних навичок у групі однолітків під керівництвом професіоналів. Ці програми охоплюють широкий спектр соціальних навичок – від базових (вступ до розмови, підтримка діалогу) до складних (розв'язання конфліктів, розуміння гумору, встановлення дружніх та романтичних стосунків) [3]. Peer-Mediated Interventions (PMI): формування навичок соціальної взаємодії через партнерство з ровесниками, використання рольових ігор, соціальних історій, відеомоделювання[3]. Social Story: формування навичок соціальної взаємодії через короткі підібрані особисто до кожної особі на вимогу її потреб, робота з ключовими сферами розвитку (мотивація, ініціація, самоменеджмент), застосування природного підкріплення, опора на інтереси підлітка [3]. Comic Strip Conversations (CSC) вважають окремим різновидом «соціальних наративів» (Social Narratives) який доволі ефективно можна використовувати в підлітковому віці [3]. Використання цих методів у поєднанні забезпечує системний підхід: одночасно формуються базові соціальні уміння, підвищується мотивація та забезпечується перенесення навичок у реальні ситуації [1]. Застосування методів із доказовою ефективністю створює умови для поступового розвитку соціальних навичок, підвищення впевненості у взаємодії та формування здатності до дружби й партнерства. Це, у свою чергу, відкриває нові можливості для успішної соціалізації, інтеграції в освітнє середовище та підготовки до дорослого життя.

Список використаних джерел:

1. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навч.-наоч. посіб. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.

2. Супрун Г. В. Особливості вивчення міжособистісних стосунків у дошкільників з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2016. № 2. С. 76-82.

3. Steinbrenner Jessica R., et al. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism. *FPG child development institute*. 2020.

Ю. В. Шерепенко, м. Київ
yvsherepenko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Т. В. Хомик, м. Київ
t.khomyk@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Формування мислення на ранніх етапах життя та у дошкільному віці відбувається через контакт з дорослими під час навчально-виховної роботи, повсякденних ситуацій та різноманітних ігор. Як зазначають Р. Павелків та О. Цигипало, на початку дошкільного віку відбувається становлення різних видів розумової діяльності, серед яких поступово формуються основні інтелектуальні процеси. Окрім того, у цей період закладаються передумови до формування словесно-логічного та критичного мислення, що стають основою для подальшого розвитку особистості. Дитина починає ставити запитання, прагне до пояснень і розуміння, здійснює узагальнення, робить висновки, розмірковує, що свідчить про спадкоємний зв'язок між її мисленням і мисленням дорослої людини [1].

У процесі становлення мислення дитина поступово оволодіває інтелектуальними діями, що забезпечують формування логічних висновків і суджень. А саме: вчиться аналізувати та узагальнювати інформацію; встановлювати подібності й відмінності між предметами; об'єднувати їх за спільними ознаками; виокремлювати головне та впорядковувати за певними правилами. Водночас розвиваються індуктивні й дедуктивні форми мислення, що відображає перехід від конкретно-практичного до словесно-логічного рівня пізнання (К. Суятинова). У старшому дошкільному віці за допомогою мовлення дитина починає здійснювати мисленнєві дії в уяві, розширюючи спектр операцій аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. Як зазначають А. Богуш, С. Козлова, Н. Люблінська, Г. Фадіна та ін., на цьому етапі формуються уміння виокремлювати істотні ознаки предметів, здійснювати логічні порівняння, пояснювати причини явищ і робити обґрунтовані висновки [2; 3]. Отже, розвиток мислення дошкільника характеризується переходом до оперування елементами словесно-логічного мислення, що створює основу подальшого інтелектуального зростання.

Очевидним є те, що будь-які труднощі у функціонуванні мовлення справляють негативний вплив на розвиток мислення дітей дошкільного віку. Дані припущення підтверджують численні наукові розвідки українських вчених (І. Брушневська, А. Воронова, Ю. Гаркуша, С. Конопляста, Ю. Рібцун, Т. Сак, Є. Соботович та ін.), наголошуючи на звуженій уяві, обмеженій здатності до створення нових образів та ідей, труднощах у варіативності мисленнєвих дій і пошуку нестандартних рішень, спостерігається слабкість аналітико-синтетичної

діяльності, низький рівень абстрагування та узагальнення, складність у розумінні змістової сторони явищ, тощо. Додатково вченими відзначено уповільнений темп мислення, що ускладнює здатність дітей переключатися з одного виду розумової діяльності на інший [4].

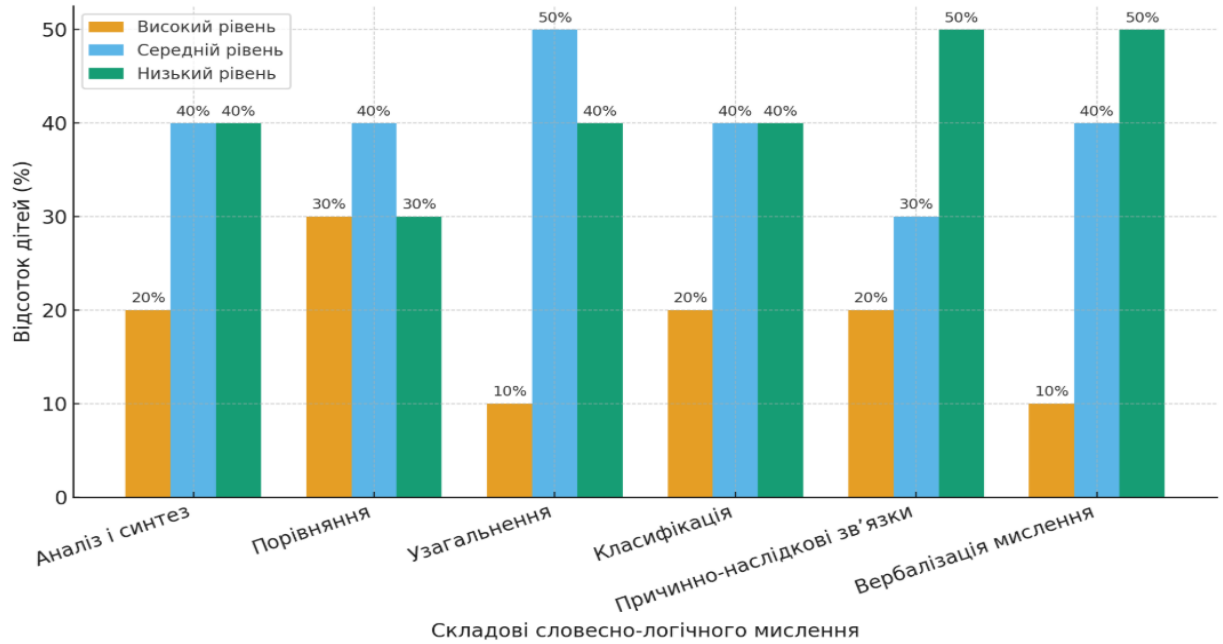

Рис.1 Рівні сформованості основних складових словесно-логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку із мовленнєвими труднощами

Варто зазначити, що означені припущення знайшли своє обґрунтування за результатами проведеного дослідження стану сформованості основних складових словесно-логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, причинно-наслідкові зв’язки та вербалізація) у дітей старшого дошкільного віку із мовленнєвими труднощами (див. Рис.1.).

Отже, найвищі показники спостерігаються у завданнях на порівняння, де 30 % дітей показали високий рівень, 40% – середній і 30% – низький. Дещо нижчі, але також відносно позитивні результати виявлено за компонентом аналіз і синтез (20% – високий, 40% – середній, 40% – низький), що свідчить про достатньо розвинене вміння виокремлювати частини, об’єднувати їх у ціле та знаходити «зайві» об’єкти, особливо за умови опори на наочність.

Натомість, у компонентах узагальнення, класифікації та причинно-наслідкових зв’язків більшість дітей продемонстрували середній і низький рівні (від 40% до 50% низьких результатів). Це свідчить про труднощі у виокремленні суттєвих ознак, встановленні логічних зв’язків між предметами, доборі узагальнюючих понять та формулюванні висновків. Найбільш вразливим компонентом стала вербалізація мислення: лише 10% дітей досягли високого рівня, тоді як половина учасників (5%) показала низький рівень. У більшості

випадків розповіді дітей були неповними, з порушенням послідовності або без логічного завершення.

Узагальнюючи результати, можна зробити висновок, що провідним рівнем розвитку словесно-логічного мислення у дітей із мовленнєвими труднощами є середній, при цьому найбільш сформованими є операції аналізу, синтезу та порівняння, а найменш – вербалізація мислення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Отримані результати підтверджують необхідність спеціально організованої системи корекційно-розвиткового впливу, що спрямований на вдосконалення логічних операцій через мовленнєві ігрові завдання, сюжетно-рольові ігри та використання наочно-практичних технологій (зокрема, конструктивно-ігрових методів типу «LEGO-LOGO»), що сприятимуть підвищенню рівня словесно-логічного мислення та зв'язного мовлення в дітей із мовленнєвими труднощами.

Отже, узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна стверджувати, що формування словесно-логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку є складним і поступовим процесом, тісно пов'язаним із мовленнєвим розвитком та пізнавальною активністю. За умови нейротипового розвитку цей період характеризується формуванням умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати об'єкти й явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та вербалізувати власні судження. Натомість, у дітей із мовленнєвими труднощами спостерігається зниження рівня сформованості логічних операцій, зокрема у процесах узагальнення, класифікації, встановлення логічних зв'язків і вербалізації мислення. Це свідчить про обмеженість їхнього когнітивного досвіду, недостатність мовленнєвих засобів для оформлення думки та потребу в здійсненні цілеспрямованого корекційно-розвиткового впливу.

Список використаних джерел:

1. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: підручник. 2-ге вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 398 с.

2. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 384 с.

3. Суятинова К. В. Розвиток логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогіка та психологія: Вісник Міжрегіональної Академії управління персоналом.* 2024. №3. С. 101–106.

5. Соботович Є. Ф. Психолінгвістичні засади подолання мовленнєвих порушень у дітей. Київ: Логос, 2006. 254 с.

А. О. Ярошевська, м. Київ
aoyaroshevska.fpsrso24m@kubg.edu.ua
К. О. Тичина, м. Київ
k.tychyna@kubg.edu.ua
М. С. Овчаренко, м. Кив
m.ovcharenko@kubg.edu.ua

ДІАГНОСТИЧНА ПРОЦЕДУРА ОБСТЕЖЕННЯ ФОНАЦІЙНОГО ДИХАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Фонаційне дихання розглядається як один із провідних компонентів мовленнєвого розвитку дитини, що забезпечує повноцінне голосоутворення, чітку артикуляцію, плавність і мелодійність мовлення. На відміну від фізіологічного, воно передбачає свідому регуляцію повітряного струменя та координацію дихальних, фонаційних і артикуляційних рухів. Під час мовлення видих повинен бути довшим і керованим, що створює оптимальні умови для фонації та правильного темпоритмічного малюнка висловлювання.

Дослідження Н. Бабич та Я. Гомон [1], Н. Лопатинської та Т. Хомик [4], Т. Осадчої [6], підтверджують, що ефективне формування фонаційного дихання у дітей дошкільного віку потребує системної організації логопедичної роботи, спрямованої на розвиток дихальної координації, сили та тривалості видиху. Недостатня сформованість цієї функції зумовлює порушення звуковимови, ритму, інтонаційної виразності, а також звичку «мовлення на вдосі». Отже, діагностика стану фонаційного дихання у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами є необхідною передумовою для розроблення ефективної індивідуальної стратегії логопедичного впливу.

Метою діагностичної процедури є визначення рівня сформованості компонентів фізіологічного та фонаційного типів дихання, які забезпечують повноцінне функціонування системи дихання, голосоутворення та артикуляції у дитини. Ця процедура дозволяє оцінити стан і функціональні характеристики дихальної функції, що є необхідними для здійснення голосоутворення, артикуляції та забезпечення плавності мовлення, а також визначити ступінь їхньої узгодженості та стійкості під час мовленнєвої діяльності. Завданнями обстеження є: виявлення якісних і кількісних характеристик дихальних процесів (глибини, ритму, тривалості видиху, стійкості дихання); оцінка відповідності компонентів фізіологічного та фонаційного дихання вимогам мовленнєвої діяльності; визначення рівня узгодженості дихання з голосоутворенням і артикуляцією; установлення напрямів подальшої стратегії логопедичного впливу, спрямованої на формування повноцінного фонаційного дихання.

Для дослідження цього аспекту рекомендується використовувати систему спеціально підібраних методик і проб, відібраних за критеріями надійності,

валідності та відповідності віковим можливостям дітей 3-4 років. Кожна методика спрямована на виявлення окремих компонентів дихальної функції: сили, тривалості, координації та цілеспрямованості повітряного струменя.

З метою структурованості аналізу отриманих даних усі діагностичні методики було згруповано у два блоки: «Стан сформованості фізіологічного дихання» та «Стан сформованості фонаційного дихання». Кожен із блоків охоплює низку показників, що дозволяють комплексно оцінити окремі компоненти дихального механізму та взаємозв'язок між ними.

Перший блок діагностичних методик, що охоплює чотири основні показники фізіологічного дихання (*частота, тип, глибина дихання та здатність до носового вдиху*), рекомендовано реалізовувати із застосуванням елементів діагностичних підходів Н. Гаврилової [2] та Ю. Рібцун [7].

Другий блок методик передбачає діагностику фонаційного дихання, що забезпечує координацію дихальних і голосоутворювальних процесів у мовленні. Для оцінки сформованості цього виду дихання використовувалися п'ять показників (*тривалість видиху під час протяжного вимовляння голосного*; *плавність повітряного струменя*; *правильність послідовності дихання та фонації*; *тривалість видиху під час вимови фрази*; *координація дихання та мовлення*), під час вивчення яких рекомендується застосовувати елементи діагностичних проб і завдань Я. Кушки [3], З. Мартинюк [5], Ю. Рібцун [7], Л. Таган [8].

Результати виконання усіх проб фіксуються у відповідних протоколах – для фізіологічного та фонаційного дихання, що дозволяє здійснювати подальший кількісний і якісний аналіз. У процесі аналізу отриманих результатів застосовується комбінований метод обробки даних: якісний (спостереження, характеристика проявів) і кількісний (визначення тривалості у секундах, частоти дихальних рухів, узагальнення за рівнями). Це забезпечує об'єктивність діагностичного висновку.

Таким чином, запропонована діагностична процедура є системним і послідовним процесом, який передбачає поєднання спостережень, спеціально організованих дихальних вправ та ігрових завдань. Її застосування дозволяє об'єктивно оцінити якісні та кількісні характеристики компонентів фізіологічного та фонаційного дихання у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, встановити рівень узгодженості дихання з голосоутворенням та артикуляцією, визначити стійкість і функціональні можливості дихальної системи під час мовленнєвої діяльності. Результати діагностики створюють підґрунтя для прогнозування ефективності логопедичного втручання та добору логопедичних вправ, спрямованих на оптимізацію фонаційного дихання у дітей 3-4 років із мовленнєвими труднощами.

Список використаних джерел:

1. Бабич Н. М., Гомон Я. О. Формування фонації музико-ритмічними засобами у соматично ослаблених дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття*: *Матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. (Україна м. Запоріжжя, 25 лист. 2021 р.)*. Запорізький національний університет, 2021. С. 60-62.

2. Гаврилова Н. С. Анатомо-фізіологічні особливості периферійних органів мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 30-48.

3. Кушка Я. С. Методика навчання співу: посібник з основ вокальної майстерності. Тернопіль. Богдан, 2010. 288 с.

4. Лопатинська Н. А., Хомик Т. В. Особливості логокорекційного впливу на розвиток дихальної функції у дітей дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 4 (116). С. 128-146.

5. Мартинюк З. С. Ринолалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 180 с.

6. Осадча Т. М. Комплексний супровід дітей дошкільного віку з порушенням голосової функції органічного генезу: дис. канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2015. 222 с.

7. Рібцун Ю. На допомогу фахівцям ІРЦ: експрес-діагностика вивчення темпо-ритмічної складової мовлення та її передумов. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2022. № 12. С. 68–71.

8. Таган Л. Основні напрями роботи з формування просодичного компоненту мовлення у дітей з дизартрією. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2022. № 2.29. С.133-137. DOI:10.33842/22195203-2023-29-133-137

СЕКТОРАЛЬНА ДИСКУСІЯ 3

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

О. О. Базилевська, м. Дніпро
nice.bazilevskaya@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ПЕТРИКІВСЬКОГО РОЗПИСУ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Впровадження народного мистецтва є важливою складовою збереження культурної спадщини та формування національної свідомості і духовного розвитку особистості. Петриківський розпис, який є окрасою духовної культури Дніпропетровщини, виник разом із першим поселенням на мальовничих берегах притоки Орілі. Цей самобутній декоративний розпис, що спочатку носив побутовий характер і прикрашав житло, базується на образному сприйнятті природи, турботі про красу рідної землі та прагненні до гармонії й затишку в родині. Мистецтво петриківського розпису поєднує світ фантазії із реальністю, використовуючи мотиви польових квітів, калини, мальви, півоній та інших рослин. Техніки виконання мальовок, створених за допомогою саморобних пензликів чи пальців, відзначаються насиченою палітрою яскравих кольорів.

Яскраві візерунки завжди відображали багатство внутрішнього світу людини і її прагнення до краси. У Петриківці найбільш вправних майстринь називали «чепурушками», які передавали традиції розпису з покоління в покоління, зберігаючи унікальність української культурної самобутності. У сучасних умовах, коли природні шляхи передачі народних традицій обмежені, особливо важливо залучати дітей, зокрема з особливими освітніми потребами, до занять петриківським розписом. Навчатись українському народному мистецтву можна у будь-який час на віртуальній майстерні Петриківського розпису, де є навчальні курси «Перші кроки», «Петриківський стандарт» а також уроки для малят «Казкова Петриківка» [2]. Цей онлайн-проєкт дозволяє освоїти традиційну техніку розпису у зручному форматі та стимулює творчий розвиток учнів різного віку, у тому числі з особливими освітніми потребами.

Майстри пропонують покрокові інструкції, цікаві історії про мистецтво Петриківки та можливість створити власні унікальні роботи вдома, що сприяє

глибшому пізнанню української культури і формує любов до національного мистецтва.

Популяризація петриківського розпису та інших видів українського народного промислу є стратегічним напрямом культурної політики. Організовуються виставки, майстер-класи, освітні програми для широкого загалу, що підтримує збереження та поширення культурної спадщини. Особливе значення мають художні студії, гуртки та інклюзивні центри, які відкривають доступ до традицій і дають можливість кожній людині додати власну індивідуальність у живу культурну традицію.

Використання петриківського розпису в освітньому процесі активно сприяє формуванню громадянських цінностей шляхом залучення дітей до національної культури. Це проявляється у створенні творчих робіт із національними символами та традиційними мотивами, що допомагає виховувати почуття гордості за свою країну, її історію і культуру. Формування громадянської ідентичності, яке здійснюється через збереження та передання культурних цінностей молодому поколінню, є надзвичайно важливим завданням виховання в сучасній Україні [1].

Список використаних джерел:

1. Базилевська О. О. Формування громадянської культури та національної свідомості в учнів з особливими освітніми потребами шляхом упровадження петриківського розпису в позаурочну роботу. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2016. № 2. С. 59– 66.

2. Віртуальна майстерня петриківського розпису. Режим доступу: https://petrikovka.dnepredu.com/

М. Г. Буйняк, м. Кам’янець-Подільський
maryana.buinyak@gmail.com

ЗДАТНІСТЬ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО І СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ЯК КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

Функціонування в Україні великої мережі спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку та зростання кількості закладів освіти з інклюзивним навчанням обумовлює потребу у їх кваліфікованому кадровому забезпеченні. Провідну роль у ньому відіграють корекційні педагоги, які, в межах своєї професійної діяльності, виконують низку функцій (прогностичну, конструктивно-проєктувальну, діагностичну, корекційну, комунікативно-стимулюючу, аналітико-оцінювальну, дослідницько-творчу та ін.) [2]. Для їх успішної реалізації сучасний корекційний педагог має володіти як фаховими знаннями й уміннями, так і соціальними навичками (soft skills) (комунікабельність, вміння працювати в команді, психологічна гнучкість,

стресостійкість та ін.), які є складовими його професійної компетентності. Однією з таких компетентностей є здатність до педагогічного та соціального партнерства.

Значущість зазначеної компетентності для професійної діяльності корекційного педагога підтверджують чинні Стандарти вищої освіти України першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, в яких однією зі спеціальних (фахових) компетентностей визначено здатність до взаємодії з учасниками освітнього процесу (учнями, батьками, колегами та іншими фахівцями) на засадах партнерства [3; 4]. Це обумовлено, з одного боку, реформами, що відбуваються в українській освіті (зокрема, Концепцією НУШ), а з іншого – необхідністю забезпечення ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу з метою надання якісних психолого-педагогічних послуг дітям з особливими освітніми потребами (далі – з ООП).

Сформованість у корекційного педагога компетентності «здатність до педагогічного і соціального партнерства» передбачає володіння ним знаннями (зокрема, про завдання та зміст психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в різних типах закладів і формах навчання, функції членів команди супроводу та ін.), уміннями (прийняття професійних меж свої компетенції та визнання компетентності інших членів команди, здатність обґрунтовувати власну думку, й дослухатися і брати до уваги думку колег, конструктивно розв’язувати конфлікти та ін.) та особистісними якостями (толерантність, емпатія, психологічна гнучкість тощо) [2].

Оскільки освіта дітей з ООП передбачає міждисциплінарну взаємодію фахівців різних галузей (корекційні педагоги, медики, психологи, вчителі загальноосвітньої підготовки, асистенти вчителів та ін.), то партнерська взаємодія корекційного педагога з учасниками освітнього процесу виходить за межі загальноприйнятого трикутника «вчитель – учень – батьки» і відбувається на таких рівнях:

- «корекційний педагог – учень» – спілкування з учнями з ООП на «суб'єкт-суб'єктному рівні», розуміння індивідуальності кожної дитини, усвідомлення її актуальних можливостей і потенціалу;
- «корекційний педагог – батьки дітей з ООП» – залучення батьків до активної співпраці з закладом освіти, участі в навчанні, вихованні та корекційно-розвитковій роботі;
- «корекційний педагог – члени команди психолого-педагогічного супроводу» – професійна співпраця у межах педагогічного колективу закладу освіти, яка ґрунтується на взаємній повазі, рівності, усвідомленні меж професійної компетентності кожного задля забезпечення ефективності психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП;
- «корекційний педагог – позашкільні організації та установи» – співпраця з установами, що надають додаткові освітні або соціальні послуги дітям з ООП,

яка покликана підвищити якість їхньої освіти та створити сприятливу соціальну ситуацію розвитку з метою покращення процесів соціалізації;

- «корекційний педагог – громадські організації» – співпраця, спрямована на поширення інформації про осіб з ООП, їхні потреби, проблеми та знаходження спільних шляхів їх вирішення [1].

Отже, здатність корекційного педагога до педагогічного та соціального партнерства є значущою компетентністю, яка відображає сучасні тенденції в освіті дітей з ООП. Її формування розпочинається на етапі підготовки майбутніх корекційних педагогів у ЗВО та є вагомим напрямом професійного розвитку фахівців-практиків.

Список використаних джерел:

1. Буйняк М. Г. Теоретичні засади партнерської взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні. *«Inclusion and Diversity»:* науковий журнал. Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 3. С. 15-19.

2. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 136 с.

3. Стандарт вищої освіти України другого (магістерського) рівня вищої освіти – ступеня магістра – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/79199/

4. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – ступеня бакалавра – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf

Т. Василенко, м. Київ
tsvasylenko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Н. Д. Вінник, м. Київ
n.vinnyk@kubg.edu.ua

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗІЇ

Ця тема є надзвичайно актуальною для сучасної української освіти, оскільки вона поєднує дві критично важливі сфери: інклюзивне навчання вимагає від учителів значно більших психоемоційних і професійних ресурсів, що підвищує ризик вигорання; професійне вигорання може звести нанівець усі зусилля з впровадження інклюзії, оскільки виснажений вчитель не здатний надати якісну та емоційно підтримуючу освіту.

Відомо, що професійне вигорання є багатовимірним феноменом, який охоплює емоційні, когнітивні та поведінкові прояви. Воно розвивається поступово

під впливом тривалого стресу, надмірних вимог, дефіциту психологічної підтримки та інших несприятливих факторів. Результатом стають втрата інтересу до роботи, зниження мотивації, емоційне виснаження та відчуження у взаємодії з іншими людьми [1; 2].

У широкому розумінні вигорання розглядається як «стан хронічного фізичного та емоційного виснаження, що є наслідком тривалого впливу професійних стресорів» [2, с. 47–49]. У вузькому розумінні воно визначається як специфічний психологічний синдром, пов'язаний з емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням особистісних досягнень, тобто, особлива форма психологічної дезадаптації, що проявляється у зміні ставлення до себе, інших і професії [1; 6].

Слід зазначити, що дослідженням професійного вигорання займалися багато зарубіжних та українських вчених. Так, термін *«вигорання»* (burnout) уперше ввів американський психіатр Г. Фройденбергер у 1974 році, спостерігаючи втрату енергії, ентузіазму та мотивації в працівників волонтерських і медичних організацій. Учений визначив вигорання як стан фізичного й емоційного виснаження, що виникає внаслідок тривалого напруження та інтенсивної взаємодії з людьми [8]. Згодом він описав цей стан як поступовий процес виснаження, пов'язаний із надмірною самовідданістю роботі та ідеалізованими очікуваннями, які зрештою призводять до розчарування [8].

Подальший розвиток наукових уявлень про феномен вигорання пов'язаний із працями К. Маслач, яка розробила системну тривимірну модель цього явища [9; 10]. К. Маслач і С. Джексон визначили три взаємопов'язані компоненти синдрому вигорання:

1. Емоційне виснаження – почуття спустошення, втрати енергії та емоційних ресурсів;

2. Деперсоналізація – розвиток байдужого, цинічного чи відчуженого ставлення до людей;

3. Редукція особистісних досягнень – зниження відчуття професійної компетентності та ефективності.

Саме ця модель дала змогу створити стандартизований інструмент діагностики – Maslach Burnout Inventory (MBI), який широко застосовується в дослідженнях серед представників «професій допомоги», зокрема педагогів, психологів і медиків. Підхід К. Маслач дозволив перейти від описового розуміння феномену до його структурно-функціонального аналізу, що стало ключовим кроком у розвитку теорії вигорання.

Українські науковці Л. Карамушка, Т. Грубі, Н. Пов'якель, Л. Орбан-Лембрик розглядають професійне вигорання як наслідок тривалого некерованого стресу, що виснажує внутрішні ресурси людини [3; 4; 5]. На їхню думку, цей феномен є психофізіологічною реакцією на дисбаланс між вимогами діяльності та можливостями особистості. У працях вітчизняних дослідників підкреслюється

системний характер вигорання, який проявляється не лише на емоційному рівні, але й у когнітивних, поведінкових і соматичних змінах [3; 5].

Сучасні українські дослідження трактують професійне вигорання як універсальний захисний механізм, що тимчасово допомагає зменшити емоційне навантаження, але з часом призводить до дезадаптації, втрати професійної мотивації та зниження ефективності діяльності.

Згідно з класифікацією С. Малікової (на основі моделей В. Еверса та В. Томіча) вигорання розвивається поступово, проходячи низку послідовних фаз [6, с. 103–104]:

1. Попереджувальна фаза – надмірна активність і відмова від особистих потреб, що призводить до виснаження.
2. Зниження рівня участі – відстороненість, втрата емпатії, зростання розчарування.
3. Емоційні реакції – депресивний настрій, почуття провини, апатія.
4. Деструктивна поведінка – зниження концентрації, соціальне відчуження, конфліктність.
5. Психосоматичні прояви – фізична втома, головний біль, безсоння.
6. Розчарування – відчуття безнадії, знецінення професії, екзистенційний відчай.

Розуміння фазового розвитку синдрому дозволяє своєчасно виявляти критичні точки професійного стресу та розробляти ефективні програми профілактики та підтримки, зокрема для інклюзивної освіти.

Соціально-психологічна підтримка розглядається нами як ключовий інструмент, що може включати: підтримку з боку адміністрації та колег (командна робота); наявність психологічного супроводу та супервізії; ефективну взаємодію з батьками інклюзивних дітей. Саме такий підхід дозволить знизити рівень емоційного виснаження та деперсоналізації вчителів, які працюють в інклюзивних класах, і, навпаки, підвищить їхню особистісну і професійну самореалізацію.

Список використаних джерел:

1. Бегун-Трачук Л. Дослідження професійного та емоційного вигорання у психолого-педагогічній теорії та практиці. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2020. №5. С. 128–133.

2. Булах В. Синдром професійного вигорання як складний психофізіологічний феномен. *Медсестринство*. 2015. №4. С. 47–51.

3. Грубі Т. Взаємозв’язок між особистісними чинниками та складовими професійного вигорання працівників Державної фіскальної служби України. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2016. №2-3(5-6). С. 46–53.

4. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителі / Л. Карамушка та ін. Київ : Міленіум, 2004. 24 с.

5. Карамушка Л., Зайчикова Т. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології. *Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2002. Т. 1. С. 210–217.

6. Малікова С. Особливості професійного емоційного вигорання педагогів. *SWorldJournal*. 2022. №16. С. 100–105.

7. Мащак С. Професійне вигорання особистості як соціально психологічна проблема. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. № 2(1). С. 444–452.

8. Freudenberger H. Staff burnout. *Journalof social issue*. 1974. №30. P. 159–165.

9. Maslach C., Golberg J. Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and preventive psychology*. 1998. №7. P. 63–74.

10. Maslach C., Schaufel W., Leiter M. Job burnout. *Annual review of psychology*. 2001. №52. P. 397–422.

О. М. Денисюк, м. Київ
o.denysiuk@kubg.edu.ua
О. П. Таран, м. Київ
op.taran@kubg.edu.ua

РЕСУРСИ АРТТЕРАПІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

В сучасних умовах дії воєнного стану в Україні та необхідності розбудови інклюзивної освіти, одним із пріоритетних підходів в діяльності фахівців соціально-психолого-педагогічного супроводу постає ресурсний підхід.

Так, В. Кобильченко та І. Омельченко зазначають, що діти з особливими освітніми потребами (ООП) перебувають в несприятливих життєвих обставинах, які, крім поліфакторної депривації, характеризуються усіма трьома типами кризових ситуацій: віковими кризами, системою міжособистісних відносин й зміною звичного способу життя. Саме, тому на думку цих науковців вивчення фахівцями внутрішньо-особистісних ресурсів дитини з ООП щодо їх адаптації та реалізації особистісних потреб є важливою передумовою щодо розроблення корекційно-розвиткових програм підвищення їх життєстійкості [3, с. 207-208]. Про роль батьків, важливість пошуку способів допомогти дитині з особливими освітніми потребами усвідомити свою значущість, спираючись на її сильні сторони наголошують, науковці М. Лехолетова, Т. Лях, С. Сапіга [5].

М. Лахад з огляду на здорові способи подолання людиною кризових ситуацій запропонував модель «BASIC *Ph*», що реалізується в шести модальностях: 1. B – Belief & values – віра, переконання, цінності, філософія життя. 2. A – Affect – вираження емоцій та почуттів. 3. S – Socialization – соціальні зв’язки, соціальна підтримка, соціальна приналежність, спілкування. 4. I –

Imagination – уява, мрії, спогади, творчість. 5. C – Cognition, thought – розум, пізнання, когнітивні стратегії. 6. Ph – Physical – фізична активність, тілесні ресурси [4, с. 117-118].

На нашу думку, є доцільним врахування та розвиток окреслених модальностей фахівцями у роботі з дітьми з ООП. Відповідним засобом щодо розвитку та активізації модальностей за моделлю «BASIC *Ph*» у дітей з ООП вбачаємо саме в арттерапії. Оскільки арттерапія завжди надає ресурс, тому що апелює до творчого компоненту психіки, відбувається пошук можливостей самозцілення, залучення внутрішніх ресурсів людини. Ресурси пробуджують цілющі можливості саморегуляції, в ході якої народжуються глибокі ресурсні переживання [1, с. 6]. Поряд з цим, арттерапевтичні принципи роботи з дитиною передбачають: толерантне прийняття і сприйняття, опору на позитивне, опору на унікальність, безпечну творчість, спонтанну творчість та імпровізацію [1, с. 12].

О. Бедіченко, Я. Раєвська наголошують, що арттерапія в Україні стрімко набуває популярності як інструмент психологічної підтримки та реабілітації, зокрема, осіб з особливими освітніми потребами. Українські заклади вищої освіти дедалі частіше долучають арттерапію до своїх навчальних програм для майбутніх психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників [2, с. 10].

Міжнародні освітні ініціативи відіграють важливу роль у поширенні інноваційного досвіду, підвищенні професійної компетентності фахівців і розвитку гуманістичної моделі інклюзивної освіти в Україні. Однією з таких ініціатив є міжнародний навчальний проєкт «Застосування арттерапії в інклюзії», який реалізується Товариством «Європа без кордонів» (Німеччина) у співпраці з ВГО «Арттерапевтична асоціація».

Міждисциплінарний формат навчання забезпечує обмін професійним досвідом, сприяє формуванню системного розуміння ролі кожного фахівця в інклюзивному процесі, розвитку навичок командної взаємодії та виробленню спільного бачення стратегії підтримки дитини з ООП. Важливим результатом участі є ознайомлення з міжнародними практиками арттерапії, актуалізація базових понять інклюзії, а також опанування арттерапевтичних методик, спрямованих на релаксацію, стабілізацію нервової системи, емоційний розвиток, формування незалежності та позитивної самооцінки дитини.

Досвід участі в міжнародному проєкті «Застосування арттерапії в інклюзії» активно впроваджується в Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка О. Денисюк в межах дисциплін «Артпрактики в соціально-педагогічній роботі» та «Тренінг батьківської компетентності» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» ОПП «Соціальна педагогіка» та О. Таран в межах дисциплін «Тренінг командоутворення» та «Співпраця фахівців з родинами дітей з РАС» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Спеціальна освіта» ОПП «Логопедія».

Важливим завданням сучасної вищої освіти є підготовка компетентних фахівців які здатні гармонійно поєднувати володіння арттерапевтичними інструментами та вмінням працювати в команді задля забезпечення цілісного підходу до підтримки дитини з ООП, поєднуючи освітні, соціальні й терапевтичні ресурси.

Список використаних джерел:

1. Арттерапія дітей у часи війни : методичний посібник / за заг. ред. О. Вознесенської, О. Луценко, М. Петрун. Київ : ФОП Назаренко Т.В., 2023. 118 с.
2. Бедіченко О., Раєвська Я. Концепції та методики арт-терапії: розвиток і впровадження в Україні. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія.* 2024. Вип. 3 (64). С. 5–11.
3. Кобильченко В. Омельченко І. Спеціальна психологія. Київ : Академія, 2020. 224 с.
4. Ковальчук М. С. Необхідність дослідження і розвитку стресостійкості особистості як позитивного ресурсу особистості. *Психічне здоров'я та резильєнтність особистості : колективна: монографія.* Академія праці, соціальних відносин і туризму / За заг. ред. : Г. А. Пріба, Л. Є. Бегези. Київ : Ф-ОП Гуляєв О.В., 2025. С. 114–122.
5. Лехолетова М. М., Лях Т.Л., Сапіга С.В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2024. Вип. 1(12). С. 89–96.

Л. М. Дибань, м. Київ
lmdyban.fpsrso24m@kubg.edu.ua

ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ ВОЄННОГО СТРЕСУ У СТОСУНКАХ ПОДРУЖЖЯ

В умовах війни подружні стосунки стають особливо вразливою сферою, оскільки саме у сімейному колі концентруються як ресурси підтримки, так і прояви емоційного напруження. Виявлено, що воєнний стрес у шлюбі проявляється через підвищення конфліктності, емоційну дистанцію, порушення комунікації, а також через ослаблення здатності партнерів підтримувати одне одного. Охарактеризовано, що основними психологічними чинниками дестабілізації подружніх стосунків під час війни є невизначеність, втрата почуття безпеки, емоційне виснаження та трансформація сімейних ролей.

Сучасна психологічна наука приділяє значну увагу вивченню впливу стресових факторів на сімейні системи. У працях О. Абрамюк [1] підкреслюється, що у кризових ситуаціях сім’я стає одночасно джерелом як підтримки, так і додаткової напруги. Дослідження С. Бялонович [2] вказують на те, що

ефективність подолання наслідків стресу в родині залежить від здатності партнерів зберігати емоційний контакт та розвивати навички конструктивного спілкування. Психологічні механізми відновлення подружніх стосунків після травматичних подій висвітлено у роботах О. Ващенко [3] та І. Сингаївська, Н. Осауленко [4; 5], які доводять важливість інтеграції ресурсних стратегій, таких як підтримка, емпатія, рефлексія та спільна діяльність.

Попри наявність наукових досліджень, питання подолання наслідків воєнного стресу саме у подружніх стосунках залишається недостатньо опрацьованим у сучасній практичній психології. Це зумовлює потребу у створенні програм психокорекційної допомоги, спрямованих на зниження емоційної напруги, відновлення взаєморозуміння та зміцнення подружніх зв'язків у післятравматичний період [6; 7].

З огляду на це розроблено програму психологічної підтримки жінок, спрямовану на подолання наслідків воєнного стресу в подружніх взаєминах (табл. 1). Програма побудована за принципом послідовного розгортання тематичних модулів, які відображають основні вектори впливу воєнного стресу: порушення емоційної стабільності, дефіцит комунікації, ослаблення емпатії та втрату почуття спільності.

Описано, що структура програми включала шість тематичних вебінарів, які поєднували психоедукаційні елементи, вправи емоційної саморегуляції, арт- і тілесно-орієнтовані практики, а також інтерперсональні техніки («Коло цінностей», «Дерево життя», «Мій життєвий компас»). Основні завдання полягали у зниженні рівня внутрішнього напруження, розвитку емоційної чутливості, формуванні навичок безпечної комунікації та підвищенні відчуття зв'язку у парі.

Таблиця 1

Програма психологічної підтримки жінок у подоланні екзистенційної кризи

№	Назва вебінару	Зміст	Практичні вправи	Додаткові елементи
1	«Стрес і його вплив на подружжя»	Психоедукація: механізми стресу, особливості воєнного стресу; усвідомлення його впливу на шлюб.	Вправа «Мій стрес-профіль» (самодіагностика тригерів).	Групове обговорення: які зміни у стосунках учасниці помітили під час війни.
2	«Техніки самодопомоги та емоційної регуляції»	Навчання технікам релаксації: дихальні практики, прогресивна м'язова релаксація, майндфулнес.	Арт-терапевтична вправа «Мій ресурс».	Домашнє завдання: ведення «щоденника емоцій».
3	«Подружня	Освоєння	Техніка «Я-	Обговорення

	комунікація: як говорити і чути»	інструментів ефективної комунікації в парі.	повідомлення», вправа «Активне слухання».	типових комунікативних бар'єрів у подружжі.
4	«Конфлікти у шлюбі: від суперечок до діалогу»	Моделі конструктивного вирішення конфліктів у парі.	Рольова вправа «Мій звичний стиль конфлікту», техніка «Пошук спільних точок».	Аналіз ефективності різних стилів реагування на суперечки.
5	«Емоційна близькість і підтримка у подружжі»	Розвиток емоційної чутливості та здатності підтримувати партнера.	Практика з EFT: «Виявлення первинних емоцій», вправа «Карта потреб».	Створення ритуалів сімейної єдності.
6	«Створення особистої програми самодопомоги»	Інтеграція індивідуальних і парних стратегій подолання стресу.	Вправа «Мій план підтримки стосунків у кризових умовах».	Обмін досвідом, групова рефлексія та підбиття підсумків програми.

Запропоновано модель психологічної допомоги, що реалізується у груповому форматі з періодичністю один вебінар на тиждень протягом шести тижнів. До програми було залучено 20 жінок віком від 25 до 55 років, які перебували у стані воєнного стресу.

Таблиця 2

Середні показники до і після психологічної програми допомоги у форматі циклу вебінарів, спрямована на подолання наслідків воєнного стресу у стосунках подружжя за шкалою сприйняття стресу (PSS), (n=30) жінок віком від 25-55 років

Шкали	**Середнє значення до**	**Середнє значення після**	**Стандартне відхилення (до/після)**	***t*-критерій**
Шкала сприйняття стресу	27,00	13,76	2,449/ 1,906	23,353*

Позначення таблиці:

*- відмінності виявлено на рівні статистичної значущості при $p \leq 0,01$.

Таблиця 3

Середні показники до і після психологічної програми допомоги у форматі циклу вебінарів, спрямована на подолання наслідків воєнного стресу у стосунках подружжя за шкалою взаємної адаптації в парі (Dyadic Adjustment Scale, DAS) Г. Спанієр (n=30) жінок віком від 25-55 років

Шкали DAS	Середнє значення до	Середнє значення після	Стандартне відхилення (до/після)	*t*-критерій
Згода	9,83	24,77	3,464 / 3,169	-17,417*
Задоволеність відносинами	8,1	17,4	2,708 / 3,450	-11,614*
Згуртованість	11,87	15,67	2,177 / 0,758	-9,028*
Емоційна експресія	6,13	6,27	2,029 / 2,016	-0,255

Позначення таблиці:

*- відмінності виявлено на рівні статистичної значущості при $p \leq 0,01$.

У кінці роботи встановлено, що апробація програми засвідчила її ефективність: за результатами повторного тестування спостерігалося суттєве зниження рівня сприйняття стресу з 27,00 до 13,76 балів (табл. 2) та зростання показників взаємної адаптації в парі підвищення згоди з 9,83 до 24,77 балів, задоволеності відносинами — з 8,10 до 17,40 (табл.3). Це свідчить про позитивний вплив запропонованої програми на гармонізацію подружніх стосунків і підвищення психологічної стійкості жінок у кризових умовах війни.

Список використаних джерел:

1. Абрамюк О. Психологічні особливості подолання стресу у подружніх стосунках: досвід застосування опитувальника Dyadic Coping Inventory. *Психологія і суспільство*. 2021. №3. С. 67–73.

2. Бялонович С. Теоретико-методологічні засади дослідження щоденного воєнного стресу та створення «української шкали щоденних стресорів війни». *Вісник Львівського університету*, 2024. №19, С. 3-10.

3. Ващенко О. Соціально-психологічні чинники подружніх конфліктів в умовах війни. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. Сер. Соціальні та поведінкові науки. Сер. Управління та адміністрування* ПОЧАТОК, 2024. №28(57), С. 27-43.

4. Сингаївська І. В., Осауленко Н. В. Особливості комунікативних проблем в шлюбних партнерських стосунках переселенців під час війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2023. №3(71), С. 125-134.

5. Сингаївська І., Осауленко Н. Комунікативні виклики в подружніх парах під час вимушеного переселення. *Психологія і суспільство*. 2023. № 2. С. 55–61.

6. Шинкаренко І. Сім’я в умовах війни: психологічні, психосоціальні та психопатологічні проблеми. *Науковий вісник Дніпровського державного університету внутрішніх справ*, 2022. №2, С. 554-562.

7. Шинкаренко І. Психологічні особливості деструктивної комунікації у шлюбі в умовах воєнного часу. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 4, вип. 2. С. 89–97.

С. С. Жорова, м. Київ
s.zhorova@kubg.edu.ua

ПЕРЕЖИВАННЯ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ВТРАТИ БЛИЗЬКОЇ ЛЮДИНИ

З початком військових дій в Україні набуває критичної значущості збільшення кількості дітей, які переживають втрату близької людини. За даними опитування отриманими у лютому 2025 року, яке опубліковано дитячим фондом UNICEF зазначено, що кожна п’ята дитина в Україні втратила родича або друга від початку повномасштабної війни [5, с. 10]. Серед цих дітей найбільш вразливою групою на нашу думку є діти з особливими освітніми потребами (далі ООП), для яких процес горювання ускладнюється когнітивними, емоційними та комунікативними особливостями розвитку.

За даними досліджень українських і зарубіжних науковців, у дітей у різні періоди часу, можуть з’явитися проблеми у сфері психічного та фізичного здоров’я через переживання психотравматичої події. Такі прояви можуть спостерігатися одразу або через декілька тижнів/місяців, іноді років після кризової ситуації.

У своїх роботах такі науковці, як: С. Болтівця, О. Васильєва, В. Войціцького, Л. Гармаш, О. Гайдей та ін. вивчали психофізіологічні особливості впливу стресу на організм дитини. Українські вчені досліджували вплив стресу Л. Гармаш, Н. Коцур, Т. Панько, М. Скорик, Л. Товкун на розвиток психосоматичних захворювань у дітей шкільного віку. Проводили аналіз поведінки дітей, які потрапили в зону стихійних лих Н. Макарчук, І. Марциновська [2; 4].

Отримані дані сучасних досліджень М. Бабич, (2024), І. Левченко (2023), Н. Ярмола (2024) підтверджують, що діти з ООП мають підвищений ризик розвитку тривожних і депресивних станів унаслідок втрати [1; 2; 4]. Так, наприклад, у осіб із порушеннями інтелектуального розвитку нерідко може спостерігатися часткове усвідомлення поняття смерті, що супроводжується поведінковими регресами. У дітей із розладами аутичного спектру емоційне реагування може бути прихованим (ззовні невираженим) через обмежену здатність до емоційної комунікації. Діти з порушеннями мовлення нерідко відчувають труднощі у вербалізації своїх емоцій або почуттів, що посилює емоційне напруження [2; 4]

За результатами психотерапевтичної практики, нами було проаналізовано, що переживання втрати близької людини під час війни у таких дітей супроводжується значними труднощами, що зумовлені не лише самим фактом горя, а й нерівномірністю розвитку емоційної, когнітивної та соціальної сфер. Часто виявляються несформовані або недостатньо розвинені навички, які є необхідними для переживання етапів дитячого горювання.

Необхідно враховувати те, що у дітей з особливими освітніми потребами переживання втрати близької людини часто супроводжується порушеннями саморегуляції, що проявляються емоційною нестійкістю, імпульсивністю, регресивною поведінкою та труднощами у вираженні почуттів. Недостатній розвиток навичок емоційного контролю й подолання стресу ускладнює адаптацію до різких змін, спричинених втратою. Часто спостерігаються також фізіологічні зміни такі, як: порушення сну, апетиту, психосоматичні прояви. Це вимагає індивідуалізованої психологічної підтримки та стабілізації психоемоційного стану дитини.

Несформовані навички вербалізації, унеможливлюють повне вираження емоцій та пояснення власного стану. Нездатність говорити про пережите посилює внутрішнє напруження й не дозволяє їм словесно виразити свої переживання щодо втрати, а це може призводити до емоційного напруження й поведінкових реакцій замість усвідомленого проживання.

Ще одною недостатньо розвиненою навичкою у дітей з ООП є несформована рефлексія, що проявляється у недостатній здатності усвідомлювати власні переживання, усвідомлювати зміни та встановлювати зв’язок між подією і власним емоційним станом. Дитині складно зрозуміти свої емоції, відчуття, думки, чому її поведінка змінюється і як впоратися зі складними почуттями, що може призводити до хаотичних емоційних реакцій та труднощів адаптації.

Важливою залишається роль батьків й опікунів під час переживання втрати близької людини дитиною з особливими освітніми потребами, адже саме вони забезпечують емоційну підтримку, стабільність щоденних рутин, доступність пояснень події простими словами та створюють безпечний простір, у якому дитина може поступово проживати горе. Не потрібно недооцінювати стан представників дитини, їх психоемоційний стан при переживанні втрати може бути розбалансованим. Через горювання вони можуть не приділяти достатньо уваги дитині або не звертати увагу на її стан. Також, можуть не знати як з нею розмовляти: виступати ініціатором або чекати коли дитина сама почне говорити.

Підсумовуючи вище сказане можемо зазначити, що переживання втрати близької людини дітьми з ООП характеризується поєднанням типових етапів горювання та специфічних труднощів, зумовлених індивідуальними особливостями розвитку. Важливим є обговорення (вербалізація) в сім’ї переживань та легалізація емоцій дитини щодо травматичної події або ситуації.

На нашу думку, психологічна підтримка таких дітей має бути системною, індивідуалізованою та орієнтованою на відновлення почуття безпеки, довіри й емоційного балансу.

Отже, подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення адаптованих психокорекційних програм і методик роботи з дітьми з ООП, які пережили втрату, із залученням міждисциплінарних команд фахівців. Наразі дослідження особливостей переживання втрати близької людини дітьми з особливими освітніми потребами є актуальним завданням сучасної психології та інклюзивної педагогіки.

Список використаних джерел:

1. Бабич М. О. Психолого-педагогічна допомога дітям з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Habitus*, 2024. № 68. С. 32–39.

2. Грандт В. В. Психологія травмуючих ситуацій : навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти магістра спеціальності «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологія». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. 107 с.

3. Левченко І. В. Психологічна підтримка дітей з інвалідністю в умовах воєнного конфлікту. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. XVI, вип. 2. С. 123–130.

4. Міндей Ю. В. Механізми психологічного відновлення внаслідок травматичної події. Кривий Ріг : КДПУ, 2023.

5. Програма гуманітарної грошової допомоги ЮНІСЕФ для українців URL: https://www.unicef.org/ukraine/press-release/3-year-mark-of-war?utm_source=chatgpt.com (Дати звернення 14.10.2025)

6. Ярмола Н. С. Стан і потреби осіб з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану в Україні. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Т. 6, № 1. URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/523 (Дати звернення 14.10.2025)

Я. Загутіна-Візер, м. Київ
y.zahutinavizer.asp@kubg.edu.ua

ПРИНЦИПИ УСПІШНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ У МІЖДИСЦИПЛІНАРНІЙ КОМАНДІ СУПРОВОДУ

Міждисциплінарна взаємодія в команді супроводу учня з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному закладі освіти є системною інтеграцією професійних компетентностей фахівців і батьків для створення індивідуальної освітньої траєкторії учня, що відповідає його потребам і можливостям. Ефективна комунікація, чіткий розподіл ролей і спільна

відповідальність у такій команді забезпечують успішну реалізацію Індивідуальної програми розвитку (ІПР). Злагоджена взаємодія відіграє ключову роль у соціально-педагогічному супроводі, сприяючи адаптації, соціалізації та успішності учня. Натомість відсутність скоординованих дій може мати негативні наслідки на забезпечення оптимальних умов навчання та розвиток учня з ООП у закладі освіти [4; 5].

Ефективна міждисциплінарна взаємодія у команді супроводу учнів з ООП базується на таких принципах:

1. *Партнерство:* Рівність усіх членів команди, визнання професійної значущості їхніх ролей і залучення батьків як рівноправних учасників. Цей принцип формує спільну відповідальність за результати роботи команди, сприяючи узгодженій взаємодії.

2. *Відкрита та конструктивна комунікація:* Прозорий обмін інформацією між учасниками команди, обговорення нагальних потреб дитини, регулярні зустрічі та спільні наради, спільне планування та активне слухання. Особливу увагу приділено комунікації з батьками, врахуванню їхніх запитів і підтримці у критичних ситуаціях, що посилює батьківські компетентності та сприяє ефективності супроводу.

3. *Інтегроване планування:* Узгодження спільних цілей і очікуваних результатів для створення дієвої Індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка відповідає потребам учня з ООП і забезпечує його індивідуальну освітню траєкторію.

4. *Зворотний зв'язок і рефлексія:* Постійна оцінка дій команди та їхньої результативності дозволяє вчасно коригувати ІПР відповідно до змінних потреб учня. Рефлексія сприяє відстеженню досягнень, професійному розвитку фахівців і підвищенню якості соціально-педагогічного супроводу.

5. *Довіра, толерантність і етичність:* Створення безпечного освітнього середовища, де фахівці можуть вільно висловлювати думки без ризику знецінення. Це сприяє синергії в команді, професійному зростанню та відкритості батьків до діалогу.

6. *Взаємодопомога:* Постійна професійна підтримка між фахівцями та залучення батьків до цього процесу допомагає вирішувати складні кейси, запобігати професійному вигоранню та компенсувати брак окремих спеціалістів у команді.

Отже, ефективність міждисциплінарної команди супроводу учнів ООП в інклюзивному закладі освіти залежить не лише від складу фахівців, а й від впровадження дієвих механізмів взаємодії. Регулярні наради, супервізії, мозкові штурми, педагогічні консиліуми та круглі столи сприяють спільному пошуку рішень і моніторингу прогресу учня, наприклад, щомісячні консиліуми дозволяють оцінити ефективність ІПР і скоригувати її відповідно до потреб учня.

Чіткий розподіл ролей запобігає дублюванню функцій і конфліктам, як-от коли учитель адаптує навчальний матеріал, а психолог підтримує емоційний стан

учня. Використання засобів інформаційних технологій, таких як, онлайн-платформи (наприклад, Google Classroom) і групові чати в месенджерах, забезпечує оперативний і прозорий обмін інформацією між фахівцями та батьками [3].

Важливу роль відіграє також адміністрація закладу освіти, яка координує роботу команди, забезпечує стратегічне лідерство та медіацію в спірних ситуаціях, наприклад, організовуючи тренінги для фахівців і батьків для посилення партнерства.

Призначення координатора команди сприяє узгодженості дій, стимулює використання принципів ефективної взаємодії та забезпечує виконання поточних і довгострокових завдань, наприклад, шляхом розробки графіку консультацій. Ці механізми створюють атмосферу довіри, взаємоповаги та відкритого діалогу, що є основою якісного соціально-педагогічного супроводу учня з ООП.

Таким чином, впровадження принципів ефективної взаємодії в міждисциплінарних командах супроводу учнів з ООП в інклюзивному закладі освіти підвищує узгодженість спільних дій фахівців, зміцнює взаємну довіру та відповідальність за прийняті рішення і загальний результат [2]. Це сприяє також професійному розвитку членів команди та активному залученню батьків на засадах партнерства, наприклад, через їхню участь у розробці ІПР [1]. Як наслідок, покращується якість соціально-педагогічного супроводу, що позитивно впливає на навчальні досягнення, соціалізацію та розвиток учнів з ООП.

Це дозволяє зробити висновок, що вище зазначені принципи міждисциплінарної взаємодії є методологічною основою діяльності команд супроводу, забезпечуючи злагодженість, цілісність і результативність соціально-педагогічного супроводу учнів з ООП в інклюзивному закладі освіти.

Список використаних джерел:

1. Бойчук Ю. Організація партнерської взаємодії сім'ї і школи в контексті інклюзивної освіти. *Джерело педагогічних інновацій.* 2021. №2 (34). С. 12-19.

2. Завітренко Д., Жигора І. Взємодія фахівців з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні записки*. 2021. Вип. 194. С. 116–119.

3. Загутіна-Візер Я., Денисюк О. Інформаційно-комунікаційні технології у міждисциплінарній взаємодії спеціалістів під час супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. № 2 (13). С. 83–96.

4. Коломоєць Т. Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (Педагогічні науки).* Вип. 14. 2019. С. 115 – 125.

5. Лях Т., Спіріна Т., Рогожинська В. Принципи міждисциплінарної взаємодії у соціальній роботі. *Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 27, том 3, 2020. С. 224 – 228.

Н. М. Захарова, м. Запоріжжя
zaharovanatalia@ukr.net
Н. В. Мацейко, м. Запоріжжя
211nataliya.mikhaylenko105@gmail.com
Н. О. Борисенко, м. Запоріжжя
borisenkon148@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЯК АКТУАЛЬНА СУСПІЛЬНА ПРОБЛЕМА

Актуальні соціальні виклики, спричинені військовими діями та масштабним переміщенням населення, зумовили необхідність перегляду підходів до надання підтримки найуразливішим категоріям – зокрема внутрішньо переміщеним дітям з інвалідністю. Ця група дітей зазнає подвійного навантаження – як носії особливих освітніх і психофізичних потреб та як учасники процесу примусової адаптації до нових життєвих обставин. Діти часто реагують на стрес дезадаптацією, істериками, сльозами, підвищеною вередливістю, демонструють подібні емоційні прояви у спілкуванні, грі. Соціально-психологічна адаптація є особливим різновидом соціальної активності особистості, що полягає у входженні до нового середовища та в узгодженні індивідуальних особливостей особистості з новими соціальними умовами [3]. А отже, відсутність цілісної системи соціально-психологічного супроводу процесу адаптації ускладнює їхню інтеграцію в нове середовище та поглиблює ризики соціальної ізоляції.

Вітчизняні дослідники акцентують увагу на ширшому розуміння категорії дітей з особливими освітніми потребами: це не лише діти з інвалідністю, а й ті, хто з різних причин мають труднощі з емоційною регуляцією, поведінкою, соціальною адаптацією чи перебувають в кризових життєвих ситуаціях – таких як переселення, сирітство або втрата рідних [2].

У цьому контексті особливої потреби набуває створення науково обґрунтованої моделі, яка б забезпечувала комплексну підтримку адаптаційних процесів на індивідуальному, соціальному й інституційному рівнях; дозволяла ефективно супроводжувати адаптаційні процеси внутрішньо переміщених дітей з інвалідністю у новому соціальному й освітньому середовищі. Комплексний теоретико-практичний підхід сприятиме зниженню ризику соціального виключення та появи «втраченого покоління», збереженню дитячого населення та сталому психосоціальному розвитку дітей як основи для відбудови країни. Створення моделі соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених дітей з інвалідністю та інструментів її реалізації дозволить узгодити зусилля учасників освітнього процесу, соціального середовища у напрямі індивідуалізації підходів та сприяти повноцінному включенню внутрішньо переміщеної дитини з інвалідністю у життя громади [1].

Усебічний аналіз монографічної, нормативної літератури, наукових статей у провідних періодичних виданнях (І. Бандурка, О. Блинова, Ю. Жданович, Н. Завацька, Н. Захарова, Ю. Удовенко та ін.) дозволяє зробити певні узагальнення щодо даної теми.

По-перше, акцент у наукових дослідженнях робиться здебільшого на характеристиці категорії внутрішньо переміщених осіб, обмеженнях ментального здоров'я, описі сімей, поведінці батьків дитини з особливостями психофізичного розвитку, аналізі чинників, що впливають на розвиток дітей.

По-друге, існуючі дефініції адаптації не враховують комплексного впливу травматичного досвіду переселення та особливих освітніх і соціальних потреб, подвійної вразливості цієї категорії дітей; відсутнє чітке розуміння процесу «соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених дітей з інвалідністю» та моделі соціально-психологічної підтримки даної категорії дітей в умовах освітнього простору.

Таким чином, окреслено завдання подальшого наукового дослідження:

- сформулювати поняття «соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених дітей з інвалідністю», що дозволить створити чітке теоретичне підґрунтя для подальших емпіричних досліджень, розробки психолого-педагогічних програм супроводу процесу адаптації;
- розробити модель соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених дітей з інвалідністю у фокусі основних складових: ментальне здоров'я дитини, адаптація, освіта;
- запропонувати комплекс практичних інструментів соціально-психологічної підтримки адаптації, що дозволить зробити цей процес наближеним до реальних викликів та потреб дітей (наприклад, «Індивідуальний адаптаційний маршрут дитини ВПО з інвалідністю – ІАМ»).

Таким чином, соціально-психологічна підтримка адаптації внутрішньо переміщених дітей з інвалідністю – це цілісна теоретико-практична конструкція з урахуванням ресурсів дитини, інструментів подолання стресогенних наслідків переміщення, інтеграції в нове соціальне середовище.

Прийде час і Україна повернеться до мирного життя, відродиться, відбудується. Але зараз мусимо зберегти найцінніше – дітей, бо саме на їх долю випаде така місія.

Список використаних джерел:

1. Бандурка І. О. Психологічна підтримка дітей під час війни. *Особистість, суспільство, війна* : тези доп. учасників міжнар. психолог. форуму (м. Харків, Україна, 26 квіт. 2024 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ ; Нац. акад. правових наук України. Харків : ХНУВС, 2024. С. 21-23.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повоєнної відбудови: навч.-метод. посіб.

Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2023. 192 с.

3. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). Київ : Стилос, 2000. 336 с.

Т. Звіряк, м. Житомир
zviryak.tanya@gmail.com
Л. Котлова, м. Житомир
Kotlova-L@zu.edu.ua

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Соціально-психологічна підтримка інклюзивного навчання є одним із ключових чинників успішної реалізації інклюзивної освіти в сучасному суспільстві. Інклюзивна освіта передбачає забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від особливостей їхнього психофізичного розвитку, соціального статусу чи стану здоров'я. Її основна мета полягає не лише в адаптації навчального процесу, але й у створенні сприятливого середовища для всебічного розвитку кожної дитини. У цьому контексті соціально-психологічна підтримка виконує надзвичайно важливу роль, оскільки допомагає не лише дітям з особливими освітніми потребами, а й педагогам, батькам та учням навчальних закладів ефективно взаємодіяти та будувати гармонійні стосунки.

Соціально-психологічна підтримка – це цілісна система заходів, спрямованих на створення комфортного психологічного клімату, розвиток позитивних міжособистісних відносин і формування у дітей відчуття власної цінності та приналежності до колективу. Одним із найважливіших аспектів такої підтримки є формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Для цього у навчальних закладах проводяться спеціальні тренінги, інтерактивні заняття, проєкти та бесіди, що навчають учнів повазі, умінню співпрацювати та підтримувати одне одного.

Згідно з Положенням про інклюзивне навчання, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України №957 від 21.10.2021, соціально-психологічна підтримка є невід'ємною складовою частиною інклюзивного навчального процесу, що забезпечує психологічну та соціальну адаптацію учнів з особливими освітніми потребами. Вона спрямована на подолання бар'єрів у взаємодії між дітьми з особливими потребами та їхніми однолітками, створення атмосфери довіри та взаємоповаги, що дозволяє кожній дитині реалізувати свій потенціал [3].

Психолог є одним із ключових учасників інклюзивного освітнього процесу. Його завдання полягає у виявленні особливостей емоційного стану та потреб кожного учня, а також у допомозі педагогам знайти ефективні методи взаємодії з

дітьми [1]. Психолог проводить індивідуальні та групові консультації, допомагає розв'язувати конфлікти, сприяє формуванню в учнів позитивної самооцінки та соціальної компетентності. Крім того, психологічна підтримка охоплює роботу з батьками, адже саме вони є важливою ланкою у процесі виховання й адаптації дитини до навчального середовища.

Не менш значущим аспектом є підготовка педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному середовищі. Учителі повинні не лише володіти методиками диференційованого навчання, а й бути психологічно готовими до співпраці з дітьми, які мають різні потреби. Для цього організовуються семінари, курси підвищення кваліфікації, тренінги з розвитку емоційного інтелекту та комунікативних навичок. Учитель у системі інклюзивної освіти – не просто передавач знань, а насамперед наставник, який підтримує, надихає та допомагає кожному учню розкрити свій потенціал.

Соціально-психологічна підтримка також спрямована на профілактику соціальної ізоляції та булінгу. Діти з особливими освітніми потребами часто можуть відчувати себе відокремленими від інших через відмінності у поведінці, сприйнятті або спілкуванні. Завдання школи полягає в тому, щоб створити таке середовище, де всі учні відчувають себе прийнятими, потрібними та важливими. Це досягається через спільні інтерактивні проєкти, ігри, заходи, які сприяють командній роботі та взаєморозумінню. Атмосфера прийняття є запорукою того, що діти зможуть розвиватися не лише інтелектуально, а й соціально та емоційно.

Окрему увагу слід приділити психологічному благополуччю дітей з особливими освітніми потребами. Вони нерідко стикаються з почуттям тривожності, невпевненості або страху через труднощі у навчанні чи спілкуванні. Тому важливо організовувати психокорекційні заняття, арт-терапію, ігротерапію, вправи на розвиток саморегуляції та самооцінки. Такі методи допомагають дитині краще розуміти власні емоції, адаптуватися до нових умов і відчувати підтримку з боку дорослих.

Невід'ємною частиною соціально-психологічної підтримки є взаємодія з батьками. Їхня активна участь у навчальному процесі позитивно впливає на розвиток дитини, сприяє ефективному партнерству між сім'єю та школою. Батькам надаються консультації, рекомендації щодо виховання та підтримки дітей, організовуються групи взаємодопомоги та батьківські клуби. Спільна робота педагогів, психологів і родини забезпечує системність підтримки та підвищує ефективність інклюзивного навчання [2].

Соціально-психологічна підтримка інклюзивної освіти також передбачає використання інноваційних технологій та інтерактивних методів роботи. Серед них – розвиток комунікативних навичок через рольові ігри, використання мультимедійних засобів для адаптації навчального матеріалу, створення дружнього інформаційного простору. Такі підходи дають змогу зробити навчання цікавим, доступним і зрозумілим для кожного учня.

Отже, соціально-психологічна підтримка є основою ефективного функціонування інклюзивного навчання. Вона забезпечує не лише адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до шкільного середовища, а й сприяє формуванню гуманного, толерантного та згуртованого суспільства. Коли всі учасники освітнього процесу – учні, вчителі, психологи, батьки – діють спільно, інклюзія перестає бути лише формальністю, а стає реальністю, де кожна дитина має право на якісну освіту, розвиток і щасливе дитинство. Саме завдяки системній соціально-психологічній підтримці школа може стати простором рівних можливостей, взаємоповаги та підтримки для всіх.

Список використаних джерел:

1. Блог автоматизованої інформаційної системи «Я-ПСИХОЛОГ». *Автоматизована інформаційна система «Я-ПСИХОЛОГ»*. URL: https://xn----ftbomobdq1b9f.xn--j1amh/blog/post-46 (дата звернення: 23.10.2025).

2. Основні напрями діяльності практичного психолога - Комунальний заклад «Харківська гімназія № 59 Харківської міської ради». *Головна - Комунальний заклад «Харківська гімназія № 59 Харківської міської ради»*. URL: http://www.school59.edu.kh.ua/napryami_roboti_shkoli/psihologichna_sluzhba/storinka_psihologa/osnovni_napryami_diyaljnosti_praktichnogo_psihologa/?pvi=pvi (дата звернення: 23.10.2025).

3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text (дата звернення: 23.10.2025).

О. В. Зінченко, м. Київ
o.zinchenko@kubg.edu.ua
А. О. Стасевич, м. Київ
aostasevych.fpsrso24m@kubg.edu.ua

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ІЗ ТОЛЕРАНТНІСТЮ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У РОЗРІЗІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

На тлі фізичного та екзистенційного винищення української нації Російською Федерацією постає питання психологічного забезпечення стійкості суспільства. Багаторівнева система резильєнтності виступає як мапа ресурсів та надає відчуття опори у складні часи. Впровадження даної системи у модель інклюзивного навчання в Україні може сприяти успішній адаптації до стресових ситуацій.

Резильєнтність стає синонімом інстинкту самозбереження людини, новим ключем до взаємодії з реальністю. У сучасному світі, де руйнуються міжнародні

системи порядку, а інтереси експансивних держав домінують над гуманістичними цінностями, стійкість має стати психологічною опорою [1, 112].

Оскільки війна породжує відсутність необхідної інформації для планування майбутнього, забезпечення стабільності соціально-психологічної підтримки у сфері інклюзивного навчання є важливою. Адже війна породжує почуття невизначеності. У цьому контексті важливо досліджувати феномен толерантності до невизначеності.

У складній та невідомій ситуації, особистість, що демонструє розуміння неоднозначності та складності проблем, враховує потреби інших, демонструє високий рівень емпатії, не поспішає з висновками та не виявляє катастрофічного мислення, характеризується толерантною до невизначеності. Здатність толерувати невизначеність стає бажаною можливістю (як і резильєнтність) для збереження ментального та фізичного здоров'я українців [2].

У межах магістерської роботи ми досліджували характер взаємозв'язку резильєнтності із толерантністю до невизначеності. Аналіз емпіричних даних демонструє значущі факти, що мають потенціал бути корисними у розрізі соціально-психологічної підтримки інклюзивного навчання.

Було встановлено, що загальні показники резильєнтності респондентів (вибірка n-50) негативно корелюють із загальним показником інтолерантності до невизначеності. Також, було виявлено, що високі показники загальної інтолерантності до невизначеності переважають у респондентів з низьким рівнем резильєнтності.

Відповідно, можна зробити висновок, що чим менша інтолерантність до ситуацій, що передбачають невизначеність – тим вищий рівень резильєнтності. Згідно дослідження, між змінними спостерігається чіткий зв'язок.

Вивчаючи резильєнтність як концепцію, що є важливою у складних життєвих умовах, дослідникам варто наголошувати, що набуття навичок стійкості є профілактикою від надмірної тривожності, яку може викликати невизначеність. У зв'язку з соціально-психологічною підтримкою інклюзивного навчання, ці дані можуть свідчити про важливість психоедукації щодо набуття навичок стійкості для педагогів, батьків і самих дітей.

Варто наголосити, що розглядаючи толерантність до невизначеності як «чинник», «компонент» та «захисний фактор» в системі стійкості, її можна також розвивати окремо. Тобто є два шляхи:

1) Культивувати толерантність до невизначеності, працюючи з окремими компонентами стійкості (позитивне мислення, емоційна та когнітивна гнучкість, пошук сенсу та мети, якісна соціальна підтримка тощо)

2) Розвиток толерантності до невизначеності безпосередньо, для посилення стійкості (цього можна досягти за допомогою різних психологічних технік, наприклад: «кола контролю», «майндфулнес» тощо).

Отже, толерантність до невизначеності може бути чинником резильєнтності особистості, як і будь-який компонент стійкості, що утворює її цілісну структуру.

Цей аспект є допоміжним інструментом у сфері соціально-психологічної підтримки інклюзивного навчання.

Список використаних джерел:

1. Федорчук В. М., Комарницька Л. М., Сторожук Н. Р. Resilience: the main challenges and development of resilience competencies in the educational paradigm : scientific monograph. Riga : Baltija Publishing, 2023. 112 p.
2. Томаржевська І. В. Феномен «толерантність до невизначеності» і його психологічний аналіз. *Психологічний журнал*. 2018. Вип. 1. С. 63-68.

С. М. Каліщук, м Київ
s.kalishchuk@kubg.edu.ua
М. Французова, м. Київ
mmfrantsuzova.fpsrso24m@kubg.edu.ua

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ЗВ'ЯЗКУ У ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКАХ

Емоційний зв'язок між батьками і дітьми є фундаментальним чинником здорового психоемоційного розвитку дітей, а крім того, визначальною умовою стабільного емоційно-підтримуючого тла родинного життя. Ставлення батьків до дитини є «системою різноманітних почуттів, емоційних контактів, поведінкових стереотипів, якими батьки керуються під час взаємодії з дітьми» [1, с. 20]. Разом з тим, не менший вплив на дітей, зокрема, на складання уявлення дітей про сім'ю здійснює ставлення батьків до виконуваної сімейної ролі. Саме виконання батьківської ролі зумовлює несвідоме наслідування дітьми поведінки членів батьківської системи. Метою тез є окреслення головних детермінант емоційного зв'язку, до яких віднесено взаємозв'язок рівня емоційного інтелекту батьків та установки батьківського виховання. На констатувальному етапі дослідження була сформована вибірка з 22-х досліджуваних (мам та бабусь) віком від 36 до 67 років. Використовувались такі діагностичні інструменти:

1. Методика «Емоційний інтелект» Н. Холла (EI), що призначена для виявлення здібності особистості розуміти стосунки, які репрезентується в емоціях і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Методика складається із 30 тверджень і містить п'ять шкал: «Емоційної обізнаності», «Управління своїми емоціями і гнучкість емоцій», «Самомотивація і довільне керування своїми емоціями», «Емпатія», «Розпізнавання емоцій інших людей вміння на них впливати». Шкали методики у своїй сукупності позначаються автором як відбиття рівня розвитку емоційного інтелекту дорослих у стосунках з іншими.
2. Опитувальник батьківських установок PARI Е.С. Шефера, Р.К. Белла [2, с 185-194]. Методика спрямована на аналіз сформованих у дорослих установок

виховання, які безпосередньо впливають на характер їхньої взаємодії із дитиною. Опитувальник містить 115 суджень, які формують 23 шкали. Діагностичні ознаки об'єднані у 4 факторні шкали: «Ставлення до сімейної ролі», «Оптимальний емоційний контакт», «Емоційна дистанція», «Концентрація на дитині».

Після проведення діагностики було проведено статистичну перевірку взаємозв'язку між 6 шкалами EI та 4 факторними шкалами PARI. Для оцінки взаємозв'язків між змінними використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона (r). Аналіз виявив 4 помірні, 13 слабких та 7 дуже слабких кореляцій. Важливо зазначити, що всі виявлені значущі кореляції є позитивними, що вказує на прямий зв'язок між емоційним інтелектом та досліджуваними батьківськими установками.

Найвагоміші результати представлено на графіку (див. Рис 1.).

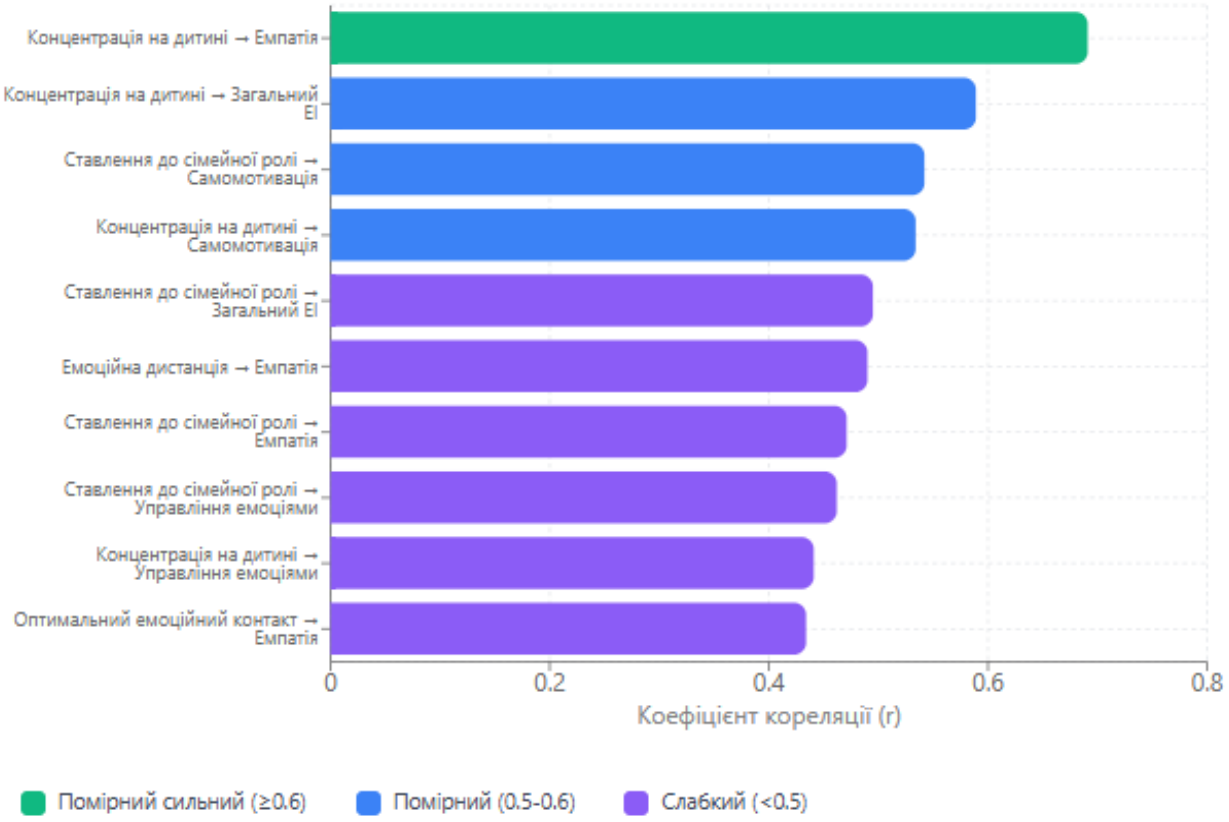

Рис 1. Взаємозв'язок факторів батьківського ставлення та емоційного інтелекту

Найсильніший виявлений зв'язок поєднує батьківську установку «Концентрація на дитині» та компонентом емоційного інтелекту «Емпатія» (r = 0.691). Всі отримані дані підтверджують дослідницьку гіпотезу про залежність між рівнем емоційного інтелекту батьків та наявними у них несвідомими виховними установками. Встановлено, що високий рівень емоційного інтелекту забезпечує кращу здатність батьків розпізнавати, приймати та регулювати власні емоції, що позитивно впливає на емоційний клімат у сім'ї. Такий емоційний баланс сприяє формуванню довірливих і стабільних взаємин із дітьми, знижує

рівень конфліктності та тривожності у сімейних взаємодіях, а також стимулює розвиток емоційної компетентності самої дитини.

Результати проведеної діагностики свідчать про доцільність розвитку емоційного інтелекту у батьків як важливого чинника гармонізації сімейних стосунків. Програми психологічного консультування та тренінгової роботи, спрямовані на підвищення емоційної усвідомленості, можуть сприяти зниженню деструктивних несвідомих виховних установок і підвищенню якості емоційної взаємодії у сім'ї.

Список використаних джерел:

1. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навч. посіб. Київ: Філ-студія, 2006. 320 с.

2. Система практик у професійній підготовці психологів. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Г.К. Радчук. Тернопіль: ТНПУ, 2017. 416 с.

М. О. Ковалевська, м. Кам'янське
mokovalevska.fpsrso24m@kubg.edu.ua
О. П. Таран, м. Київ
op.taran@kubg.edu.ua

РОЗВИТОК КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна система інклюзивної та спеціальної освіти активно досліджує дієві способи розвитку когнітивної сфери дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), бо якраз порушення пізнавальної діяльності найчастіше є основною причиною труднощів у навчанні, соціалізації та комунікації. Недостатня пізнавальна активність, труднощі в переробці сенсорної інформації, обмеженість мисленнєвих операцій та нестійкість уваги значно ускладнюють навчальний процес і соціальну адаптацію дітей з аутизмом. Тому пошук ефективних методик стимулювання когнітивного розвитку набуває особливого значення.

На думку А. Душки під когнітивним розвитком розуміється формування пізнавальних функцій (пам'яті, уваги, мислення, уяви) та базується на двох процесах: виникненні нових психологічних структур в пізнавальній сфері та їхнє подальше удосконалення [1, с. 15].

Вивчення стану психофізичного розвитку дитини здійснюється в діяльності, під час розв'язання нею доступних пізнавальних завдань. Саме це дозволить отримати якісну характеристику її пізнавальних можливостей.

На основі дослідження інтелектуального розвитку дітей з аутизмом встановлено, що рівень розумового розвитку дітей із РАС є на щабель нижчій, ніж біологічний вік, віковій категорії дітей [3, с. 498].

Саме тому, для вивчення особливостей когнітивної сфери дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом та контролю ефективності формувального експерименту була використана «Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників» Н. Стадненко , Т. Ілляшенко, Л. Борщевська, А. Обухівська.

Треба зазначити, що одним із перспективних напрямів розвитку когнітивної сфери дітей з РАС є використання ігрової діяльності, як дієвого засобу формування базових когнітивних процесів – сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення та уяви. Особливу увагу пропонуємо звернути на квестову форму корекційних занять, яка дозволяє поєднати мотиваційну складову гри з корекційно-розвивальним спрямуванням.

Саме корекційно-розвивальні та навчальні програми для дітей з розладами аутистичного спектра є незамінною складовою успішного функціонування та самореалізації цих дітей у суспільстві [2, с. 127].

З метою розвитку когнітивної сфери дітей з аутизмом старшого дошкільного та молодшого шкільного віку нами була розроблена програма «Ігроквест», яка реалізовувалась через серію занять у вигляді квестів з корекційно-розвитковою складовою.

У дослідженні ефективності застосування цієї програми брали участь 6 дітей віком від 6 до 9 років – троє старшого дошкільного віку та троє молодшого шкільного віку, які мали різний рівень когнітивного розвитку та мовленнєвих можливостей. Для дітей з труднощами вербальної комунікації були підібрані завдання спрощеного візуально-маніпулятивного характеру, а для дітей з розвиненою вербальною комунікацією – ускладнений варіант завдань із включенням вербальних компонентів.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів показав позитивну динаміку у розвитку когнітивних можливостей досліджуваних дітей. На вихідному етапі середні показники коливалися в межах 1,2-2,9 балів за рівень виконання діагностичних завдань, що відповідало низькому та нижче середньому рівням розвитку когнітивної сфери, а після впровадження ігрових занять-квестів, він підвищився до 1,3-3,6 бали, що дозволило деяким дітям досягти середніх показників розвитку. З метою залучення та активізації батьків до кожного заняття був розроблений чеклист із завданнями для дітей для закріплення у домашньому середовищі отриманих на занятті знань і вмінь. Таке поєднання педагогічної та сімейної взаємодії допомогло отримати більш сталі результати.

Треба зазначити, що найбільший приріст виявився у дітей з відносно збереженими когнітивними передумовами, що вказує на високу адаптивність до ігрових форм навчання. Діти з початково низькими показниками сформованості когнітивної сфери продемонстрували незначні позитивні зміни, але навіть мінімальна динаміка свідчить про активізацію пізнавальної діяльності за умови систематичної та індивідуалізованої роботи.

Результати дослідження підтвердили, що впровадження ігрових технологій, а саме квестових форм, сприяє розвитку базових когнітивних процесів у дітей з РАС, підвищує їхню мотивацію до навчальної діяльності, допомагає формувати навички саморегуляції та соціальної взаємодії.

Наше дослідження підтвердило можливість застосування фахівцями занять у вигляді квестів у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з РАС у закладах інклюзивної та спеціальної освіти.

Список використаних джерел:

1. Душка А. Л. Діагностика і корекція аутизму: метод. реком. Одеса : Астропрінт, 2013. 45 с.

2. Олексюк В. Р., Павелко О. П. Особливості розвитку та психокорекції пізнавальної сфери дітей з РАС. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. 2022. Том 33(72). № 1. С. 124-129

3. Островська К. О. Особливості інтелектуального розвитку дітей зі спектром аутистичних порушень. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. Праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 2013. №20. С. 498–511.

О. О. Когут, м. Київ
Aleksandra13-76@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ЧИ РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА ПІД ЧАС ВІЙНИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Інклюзивне навчання − це система освіти, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти всім дітям, незалежно від особливостей розвитку, стану здоров’я чи соціального статусу. Соціально-психологічна підтримка є ключовим чинником ефективності інклюзивного процесу за для формування позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Актуальним нині є питання впливу війни на дітей з «аутизмом» та «аутичним спектром».

Аутизм (від грец. autos − «сам») − це нейророзвитковий розлад, який має такі ознаки: труднощі у встановленні та підтриманні соціальних контактів; порушення або особливості мовлення й невербальної комунікації; схильність до одноманітності, повторюваних дій, ритуалів; підвищена або знижена чутливість до сенсорних стимулів (звуків, світла, дотиків тощо). Аутизм не є хворобою, а особливістю розвитку нервової системи, що впливає на сприйняття світу, обробку інформації та взаємодію з іншими. Аутизм (або розлад аутичного спектра) − це нейророзвитковий стан з біологічними чинниками, що впливають на розвиток мозку ще до народження або в ранньому дитинстві, ознаки зазвичай з’являються в дуже ранньому віці (до 3 років).

Аутичний спектр (або розлад аутичного спектра, РАС / англ. Autism Spectrum Disorder − ASD) − охоплює всі форми аутизму та споріднених станів, що мають різний ступінь прояву та широкий діапазон: від людей, які мають значні труднощі у спілкуванні й потребують постійної підтримки, до тих, хто має високий рівень інтелекту, комунікації й може бути успішним у навчанні чи професійній діяльності. Спостерігаючи дитину з аутизмом, ми маємо справу з порушеннями поведінки й комунікації. При аутичному спектрі ми маємо індивідуальні відмінності і рівні підтримки.

Війна та пов'язані з нею фактори можуть ускладнити розвиток дитини, підвищити ризик нейропсихологічних затримок. Але на сьогодні немає надійних наукових даних, які б довели, що війна безпосередньо викликає аутичний спектр у дітей, які попередньо не мали передвісників. Натомість, війна може посилити прояви РАС у дітей, у яких він вже є / чи в яких є схильність, через: втрату підтримки, втручань, терапій (логопед, психолог, спеціальна освіта), порушення стабільності повсякденного життя − зміни житла, школа, рутина, емоційного стресу у родинах, в тому числі у батьків − може знизитися здатність до підтримки, взаємодії, що важливо для розвитку комунікації, соціальних навичок.

Висновки. Війна може бути каталізатором для вияву або поглиблення симптомів аутичного спектра, але вона не є причиною аутизму в дитині без попередніх біологічних чи розвиткових передумов. Дуже важливо, щоб в умовах війни була доступна соціально-психологічна підтримка, стабільна рутина, терапевтичні сервіси, допомога сім'ям − ця підтримка може мінімізувати негативні наслідки і допомогти дитині максимально розкрити потенціал.

Список використаних джерел:

1. Сильченко В. Дитячий аутизм – проблема сучасності [Електронний ресурс] *Освітологічний дискурс*. 2021. № 4. С. 57–63. Режим доступу: https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33612

2. Закалик Г., Шувар Н. Психологічні особливості дітей із спектром аутизму: шлях до розуміння [Електронний ресурс] *Вісник Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2022. № 13. С. 102–110. Режим доступу: https://visnyk.nuou.org.ua/article/view/317998

3. Харченко І., Мельник Л. Життєві наративи у контексті травм війни [Електронний ресурс] *Психологічний журнал Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2023. № 2. С. 77–86. Режим доступу: https://psyj.udpu.edu.ua/article/view/306794

4. Національна академія педагогічних наук України. Війна і травма: міжнародний досвід, українські підходи та практика: матеріали науково-практичного семінару [Електронний ресурс]. Київ: НАПН України, 2023. Режим доступу: https://naps.gov.ua/ua/press/releases/3529

Н. О. Козак, м. Київ
nokozak.fpsrso24m@kubg.edu.ua
І. А. Власенко, м. Київ
i.vlasenko@kubg.edu.ua

ЕФЕКТИВНА ПОДРУЖНЯ КОМУНІКАЦІЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Воєнні події в Україні зумовили глибокі трансформації соціально-психологічного клімату, особливо у функціонуванні сім'ї як базової системи емоційної безпеки та підтримки. Зростання рівня стресу, розлуки, втрати та невизначеність підвищують посилення напруження у подружній комунікації. Водночас саме здатність партнерів до конструктивного діалогу, емпатії та взаємної підтримки є одним із ключових чинників психологічної стійкості в період війни. Як зазначає Т. Титаренко [1], ефективна психологічна допомога в умовах воєнних подій полягає у відновленні внутрішніх ресурсів особистості, розвитку здатності до саморегуляції та смислотворення, що забезпечує інтеграцію травматичного досвіду в особистісний розвиток.

Тож значущою наразі є психологічна підтримка сім'ї, яка стає джерелом емоційної стабільності та відчуття безпеки. Дослідження О. Столярчук, О. Сергєєнкової та І. Власенко [2] підтверджує, що в українських подружніх парах під впливом війни зростає емоційна напруга, посилюється тривога та страх, що ускладнює комунікацію й підвищує ризик сімейних конфліктів. Водночас збереження емоційної підтримки й взаєморозуміння в родині виступає чинником подолання кризових станів. Отже, як українські, так і зарубіжні дослідження (Shamai M. та ін. [3]) свідчать, що комунікативна резильєнтність, емпатія й взаємна підтримка є ключовими передумовами стійкості подружніх стосунків у кризових умовах війни.

Емпіричне дослідження мало на меті визначити рівень ефективності подружньої комунікації та виявити психологічні чинники, що сприяють або перешкоджають конструктивному діалогу в умовах дії воєнного стану. У вибірку увійшло 20 подружніх пар (40 осіб), які перебувають у шлюбі від 2 до 11 років. Для комплексного вивчення когнітивного, емоційного й поведінкового компонентів спілкування використано тест «Комунікативні вміння» (Л. Міхельсон, адаптація Ю. Гільбуха), методику «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, Н. Епштейн) та авторську анкету «Особливості подружньої комунікації в умовах війни». Отримані результати засвідчили, що більшість пар характеризуються середнім (62,5 %, n=25) і відносно високим (25 %, n=10) рівнем комунікативної компетентності. Лише 12,5 % (n=5) респондентів виявили недостатню комунікативну гнучкість і труднощі в емоційній саморегуляції. За шкалами емоційної емпатії понад половина учасників (55 %) мають виражену здатність до співпереживання, тоді як у 30 % спостерігається емоційна

вибірковість – партнери реагують на переживання один одного лише в окремих ситуаціях. Це свідчить про потребу в розвитку емпатійної чутливості й толерантності до емоцій партнера.

Результати анкетування показали, що у більшості пар комунікація зберігає стабільність навіть за умов розлуки чи психологічного напруження, однак приблизно 25% демонструють схильність до дистанціювання або уникають обговорення конфліктних тем (зокрема війни, фінансів і планів на майбутнє). Такі форми поведінки виконують захисну функцію, водночас знижують рівень емоційної близькості. Виявлено закономірність: у пар із більшим подружнім стажем спостерігається вища емоційна стійкість і довіра, тоді як молодші сім'ї частіше демонструють імпульсивність і труднощі у вербалізації почуттів, що свідчить про залежність ефективності комунікації, зокрема, від досвіду спільного життя.

Отримані дані підтверджують, що навіть за загалом задовільного рівня взаєморозуміння в подружніх парах існує потреба у психологічній підтримці, спрямованій на розвиток емоційної гнучкості, відкритості у спілкуванні та подолання схильності до уникання складних тем. Саме ці результати стали підґрунтям для розроблення та апробації програми психологічного супроводу «Разом попри все», яка включала вісім онлайн-занять і поєднувала тренінгові, рефлексивні та інтерактивні (з елементами онлайн-взаємодії) форми роботи.

Учасники програми відзначили покращення сімейного емоційного клімату, зростання рівня відкритості у спілкуванні, розвиток асертивності й довіри до подружжя. Узагальнення результатів засвідчило, що ефективна подружня комунікація в умовах війни є інтегральним чинником психологічної стійкості та ресурсом відновлення сімейної системи. Психологічна допомога подружжю має бути спрямована на розвиток навичок емоційного прийняття, відкритого діалогу й усвідомленого реагування на стресові фактори в умовах війни.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання програми «Разом попри все» у психологічному консультуванні, груповій роботі з парами та підготовці фахівців, які здійснюють підтримку сімей у кризових умовах.

Список використаних джерел:

1. Столярчук О. А., Сергєєнкова О. П., Власенко І. А. Особливості переживання українцями сімейних криз в умовах війни. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 2025. № 6 (52). С. 1538-1549.

2. Титаренко Т. М. Як допомогти свідкам і учасникам травматичних подій: горизонти соціально-психологічної реабілітації. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* 2015. № 4. С. 136-142.

3. Shamai M., Enosh G., Machmali-Kievitz R., Tapiro S. Couples in the Line of Fire: Couples' Resilience in Preserving and Enhancing Their Relationships. *Journal of Couple and Family Psychology.* 2024. P. 92-107.

Л. С. Козій, с. Грунь
lskozii.fpsrso24m@kubg.edu.ua
О. П. Таран, м. Київ
op.taran@kubg.edu.ua

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Сучасна інклюзивна освіта в Україні стрімко розвивається. За останні п'ять років відбулися значні зміни у цій сфері. Перехід від медичної моделі супроводу до нової класифікації (Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків), затвердження Стратегії розвитку інклюзивної освіти до 2029 року, зміни в організації інклюзивного навчання, організації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) значно підвищують якість надання послуг дітям з особливими освітніми потребами.

Фахівці ІРЦ отримують низку викликів, що пов'язані з недостатньо напрацьованим алгоритмом психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Так, О. Матвєєва, О. Юрченко стверджують, що для забезпечення перебування дітей з РАС в освітньому середовищі потрібно забезпечити реалізацію «паралельно трьох глобальних процесів: 1) опанування дітьми з РАС знаннями, уміннями та навичками у загальноосвітніх закладах; 2) корекційно-розвивальна робота з ними; 3) професійну допомогу батькам дітей з РАС [2, с.44].

Нами було опитано 36 фахівців ІРЦ задля визначення актуальних проблем психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС в умовах ІРЦ. Представимо основні результати опитування відповідно шести діагностичним блокам.

Блок 1. Загальна інформація. Так, 75% опитаних фахівців мають стаж роботи в ІРЦ більше 5 років, а 47 % педагогів мають досвід роботи з дітьми з РАС від 5 до 10 років, що говорить про достатній рівень навичок роботи респондентів з дітьми даної категорії.

Блок 2. Використання діагностичного інструментарію для комплексного оцінювання освітніх потреб. Зокрема, 44% респондентів вважають, що в ІРЦ достатня кількість діагностичних методик, але поряд з цим 28% говорять про недостатній і, навіть, низький рівень забезпечення. Так, дійсно наразі ІРЦ мають діагностичний інструментарій, спрямований на визначення розвитку осіб з РАС – PEP-3, CASD, але актуальною є потреба у його розширенні. В ІРЦ відсутні такі

сучасні інструменти міжнародного рівня, як ADOS, VB-MAPP чи ABLLS-R і не використовуються через високу вартість та необхідність спеціальної підготовки.

Блок 3. Психолого-педагогічний супровід осіб з РАС в умовах ІРЦ на думку фахівців є в рівній мірі високим, достатнім та недостатнім. Основними труднощами є: відсутність дієвих програм/методик для роботи з дітьми з РАС, недостатність кількості фахівців у сфері освіти дітей з аутизмом, обмежене матеріально-технічне забезпечення, відсутність підтримки з боку батьків. Забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС в ІРЦ варто розпочинати з постановки SMART-цілей та планування роботи міждисциплінарної команди супроводу.

Блок 4. Співпраця з батьками дітей з РАС, на думку 50% фахівців, налагоджена на достатньому рівні і відбувається у вигляді індивідуальних консультацій. Водночас було зазначено наявні труднощі: неприйняття батьками діагнозу, недостатній рівень поінформованості та неготовність родин до співпраці. Як зазначає А. Душка, фахівці мають сприяти формуванню здатності батьків дітей з аутизмом до самоорганізації, що передбачає можливість батьків планувати життєдіяльність дитини і сім'ї, досягати успіху в ситуації з дитиною, набувати оптимальну самореалізацію в мікросоціумі (сім'ї) та макросоціумі (суспільстві) [1, с.58].

Блок 5. Співпраця із закладами освіти налагоджена переважно на достатньому (36%) та середньому (36%) рівнях. Також 17% опитаних вважають, що взаємодія з педагогами закладів освіти заслуговує на високу оцінку і лише 11% зазначають про рівень співпраці нижче середнього. Фахівцями окреслено низку труднощів: недостатня підготовка педагогів до роботи з дітьми з РАС, зокрема відсутність спеціальної освіти та досвіду, складнощі при адаптації/модифікації програмового матеріалу та освітнього середовища.

Блок 6. Щодо підвищення професійної майстерності 100% респондентів зазначають про наявність потреби у методичному супроводі та підвищенні кваліфікації з питань роботи з дітьми з РАС. Найбільш актуальними для них є питання проведення якісної комплексної оцінки розвитку дитини, методи керування поведінкою, використання засобів АДК, системний супровід дітей з РАС. Основними труднощами залишаються висока вартість навчання, відсутність спеціалізованих курсів та брак часу. Для подолання цих проблем фахівці пропонують створення спеціалізованих навчальних модулів, впровадження державних програм підвищення кваліфікації з даного напрямку.

Отже, актуальними проблемами залишаються: недостатня кількість сучасних діагностичних інструментів; домінування індивідуальних занять над груповими; відсутність цілісних корекційних програм; неготовність частини батьків і педагогів до взаємодії; потреба у системному професійному та методичному супроводі.

Список використаних джерел:

1. Душка А. Л. Психологічний супровід родин дітей з розладами аутистичного спектра в умовах стресу [Текст]: метод. реком.; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ., 2022. 99 с.
2. Матвєєва О., Юрченко О. Професійна допомога фахівців ІРЦ батькам дітей з РАС – запорука партнерських відносин та безбар'єрність в освіті. *Education, philology, literature: the main factors in the development of the outlook of a child and an adult.* International Science Group. Boston : Primedia eLaunch, 2024. P. 44-73.

О. В. Коломійчук, м. Київ
ovkolomiichuk.fpsrso24m@kubg.edu.ua
О. Р. Ткачишина, м. Київ
o.tkachyshyna@kubg.edu.ua

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Постановка наукової проблеми. У контексті сучасного дизайну інклюзивного навчання, що передбачає інтеграцію студентів з особливими освітніми потребами, викладачі, як ключові офісні працівники університетів, зазнають значного професійного стресу, особливо в умовах воєнного стану в Україні. Цей стрес зумовлений поєднанням організаційних, соціальних і психологічних факторів, таких як адаптація до дистанційного формату, забезпечення універсального доступу до навчання, високе емоційне навантаження від роботи з різноманітними групами студентів та вплив воєнних стресорів (сигнали повітряної тривоги, економічна нестабільність). Теоретичне вивчення соціально-психологічних детермінант професійного стресу є важливим для розуміння його причин і розробки ефективних стратегій підтримки викладачів, що сприяють успішному інклюзивному навчанню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження професійного стресу мають глибоке теоретичне підґрунтя. Г. Сельє [9] заклав основи концепції стресу, розробивши теорію загального адаптаційного синдрому, що описує фізіологічні та психологічні реакції організму на стресори. Р. Лазарус [7] підкреслив роль когнітивної оцінки у формуванні стресових реакцій, акцентуючи на взаємодії людини з середовищем. К. Маслач [8] досліджувала професійне вигорання, що є критичним у соціономічних професіях, таких як викладання. В Україні проблему стресу в професійній діяльності аналізували Г. Дубчак [1], О. Кокун [2], В. Крайнюк [3], акцентуючи на стресогенності соціономічних професій. Дослідження Н. Цибуляк, О. Бондарчук [5] висвітлюють специфіку стресу в

умовах високої невизначеності, що актуально для викладачів в інклюзивному навчанні під час війни.

Виклад основного матеріалу. Аналіз основних наукових досліджень з вивчення особистісного стресу дає підстави стверджувати, що більшість дослідників трактують його як реакцію особистості, яка створюється під час взаємодії із зовнішніми та/або внутрішніми факторами, що призводить до дестабілізації. дезорганізація) пристосувальних регуляторних механізмів та розвиток патологічного стану [3, с.54]. Таким чином, внаслідок стресу організм людини відчуває стресове напруження, завдяки якому людина практично відразу здатна мобілізувати всі свої внутрішні ресурси та подолати перешкоду. Але буває, що стресова ситуація стає хронічною, а потім настає стадія виснаження, що призводить до емоційного вигорання та психосоматичних захворювань. Тому важливо знати, які методи саморегуляції та оздоровлення допомагають гармонізувати фізичний та психоемоційний стан людини.

Професійний стрес – це емоційний стан людини, який зумовлений несподіваною, напруженою ситуацією у робочому колективі, конфліктними стосунками, інтелектуальним та емоційним перевантаженням [1, с.23]. Стресогенність професійної діяльності випливає зі специфіки діяльності. Це висока ступінь невизначеності, характерна для суб'єкт-суб'єктних відносин, що знижує контрольованість розвитку ситуації з боку офісних працівників. Тому вивчення феномену стресостійкості є важливим для даної теми. Несподіванка кризових ситуацій у житті людини та недостатня сформованість його адаптаційних можливостей вимагає оптимізації даних можливостей через психологічну корекцію.

Професійний стрес викладачів в умовах інклюзивного навчання є емоційним станом, зумовленим напруженими ситуаціями в освітньому процесі, конфліктними стосунками, інтелектуальним та емоційним перевантаженням [5, 154]. У контексті воєнного стану стрес посилюється через зовнішні фактори (сигнали тривоги, економічна нестабільність) та внутрішні (обмежена автономія, високі вимоги до адаптації навчальних методик) [1, с.86]. Теоретична модель дослідження базується на класичних теоріях стресу: фізіологічній моделі Г. Сельє, що описує стрес як адаптаційну реакцію організму, та когнітивній моделі Р. Лазаруса, яка наголошує на оцінці ситуації та копінг-стратегіях [7, 9]. Соціально-психологічні детермінанти включають: організаційні фактори (відсутність чітких цілей, обмежені ресурси), міжособистісні (конфлікти в колективі, недостатня підтримка), особистісні (емоційна нестабільність, низька самооцінка) та воєнні (страх за безпеку, невизначеність) [6, с.659]. У межах інклюзивного навчання стресогенність посилюється необхідністю адаптації до потреб студентів з інвалідністю, що вимагає додаткових компетенцій і ресурсів. Відсутність належної психологічної підтримки може призводити до хронічного стресу та вигорання, що знижує ефективність викладання.

Висновки. Професійний стрес викладачів в умовах інклюзивного навчання під час воєнного стану є складним феноменом, зумовленим взаємодією організаційних, соціальних і психологічних детермінант. Теоретичний аналіз показує, що стрес виникає через невідповідність між вимогами роботи та ресурсами викладачів, посилюючись воєнними стресорами. Класичні теорії Г. Сельє та Р. Лазаруса, доповнені сучасними дослідженнями, створюють основу для розуміння природи стресу та розробки стратегій його подолання, що є критично важливим для забезпечення ефективності інклюзивного навчання.

Список використаних джерел:

1. Дубчак Г. М. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій: дис.. … д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України 2018. 168 с.

3. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіол. аспекти забезпечення діяльності: монографія. Київ: Міленіум, 2019. 265 с.

4. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. К.: Ніка-Центр, 2021. 432 с.

5. Максименко С. Д. Психологія особистості: Підручник. С.Д. Максименко, К.С. аксименко, М.В. Папуча. К. ТОВ «КММ». 2021. 296 с.

6. Цибуляк Н. Ю., Бондарчук О. Є. Структура професійної стресостійкості фахівця. *Педагогічна та вікова психологія*. 2017. №. 14-13. С. 154.

7. Baum A. Stress, intrusive imagery and chronic stress. *Journal Health Psychology.* 1990. Vol. 9. P. 653-675.

8. Lazarus R. S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company, 1984.

9. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring. Cambridge, MA: Malor Books. 2003.

10. Selye H. The stress of life. New York: McGraw-Hill, 1956.

Б. В. Кондратюк, м. Тернопіль
kondratiukdana2527@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ПРИ ЗАРАХУВАННІ ДО ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

За оперативними статистичними даними Міністерства освіти і науки України станом на 1 січня 2025 року, в закладах загальної середньої освіти функціонує 33 397 інклюзивних класів, у яких навчається 47 610 учнів з особливими освітніми потребами [6]. Наведені цифри обумовлюють актуальність розроблення психолого-педагогічних умов для забезпечення ефективної адаптації

учнів з особливими освітніми потребами (ООП) при зарахуванні до закладу загальної середньої освіти. Цей етап є особливо кризовим для дітей з ООП, оскільки пов'язаний із різкою зміною освітнього середовища: якщо в початковій школі дитина зазвичай має справу з одним учителем і невеликою кількістю педагогів, то в базовій школі з'являється багато вчителів-предметників, що суттєво ускладнює комунікацію. Крім того, змінюється організація навчального процесу та підвищуються вимоги до самостійності учня.

Ефективна адаптація учнів з особливими освітніми потребами до освітнього процесу у закладах базової середньої освіти потребує комплексного підходу, що реалізується на кількох рівнях взаємодії. На макрорівні (організаційному рівні) важливо створити універсальний дизайн освітнього середовища, який включає фізичну доступність приміщень, адаптацію навчальних матеріалів, впровадження інклюзивних принципів організації навчання та формування культури взаємоповаги в школі. На мезорівні (класному рівні) актуально сформувати продуктивних видів взаємодії між учнями з ООП та їхніми однокласниками, що забезпечує соціальну інтеграцію, розвиток соціальних навичок, толерантності та емпатії. На мікрорівні (індивідуальному рівні) важливо реалізувати психолого-педагогічний супровід сім'ї та учня з ООП, який включає індивідуальну діагностику, консультування батьків, корекційну роботу та персоналізовані рекомендації щодо розвитку та адаптації дитини.

Такий багаторівневий підхід відповідає сучасним концепціям соціального розвитку дитини. Зокрема, теорія соціального навчання А. Бандури підкреслює роль оточення та моделювання поведінки у формуванні соціальних навичок і цінностей, що є особливо актуальним для дітей з ООП [8]. Взаємодія з однолітками та дорослими у спеціально організованому середовищі сприяє формуванню позитивних звичок, розвитку мотивації до навчання та внутрішньої саморегуляції. Крім того, доцільним є взяття до уваги концепції екології розвитку (У. Бронфенбреннер), яка визначає дитину як елемент багаторівневої системи взаємозалежних середовищ (мікросистема, мезосистема, екзосистема), що впливають на її соціалізацію та адаптацію [9].

Саме з урахуванням цих теоретичних основ були визначені психолого-педагогічні умови адаптації учнів з особливими освітніми потребами при зарахуванні до закладів загальної середньої освіти, що забезпечують цілісність і системність процесу:

- створення універсального дизайну закладу освіти;
- формування продуктивних взаємин у класному колективі;
- психолого-педагогічний супровід сім'ї учня з ООП.

Впровадження кожної з цих умов потребує системної та спільної діяльності всіх фахівців, залучених у роботі закладу середньої освіти. Тому доцільно розглянути ці умови детальніше.

Першою визначеною нами умовою є створення універсального дизайну закладу освіти.

Універсальний дизайн в освіті ґрунтується на семи фундаментальних принципах, що визначають його сутність та напрями впровадження: рівність і доступність використання; гнучкість використання; просте та інтуїтивне використання; сприйняття інформації з урахуванням різних сенсорних можливостей; толерантність до помилок − мінімізація ризиків та шкідливих наслідків випадкових або ненавмисних дій; мінімізація фізичних зусиль; наявність необхідного простору та розмірів [7, с. 9].

Тобто універсальний дизайн у закладі освіти передбачає не просто фізичне облаштування освітнього середовища таким чином, щоб він був доступним, гнучким і ефективним для всіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей [7]. Ефективність універсального дизайну в освіті значно підвищується через інтеграцію допоміжних технологій для індивідуалізації навчального процесу [7, с. 17].

Однією з важливих педагогічних умов успішної адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до закладів загальної середньої освіти є формування продуктивних взаємин у класному колективі. Ця умова спрямована на подолання соціально-адаптаційних труднощів, з якими стикаються такі учні, зокрема проблем у взаємодії з однокласниками та залученні до життя колективу. Соціальна інтеграція дітей з ООП безпосередньо впливає на їхній емоційний комфорт, мотивацію до навчання та загальну ефективність освітнього процесу.

Для дитини з ООП, яка прийшла навчатися до закладу загальної середньої освіти, найважливішим є створення загальної атмосфери прийняття та підтримки. Якщо колектив школи ставиться до такої дитини як до звичайного школяра (з урахуванням її особливих потреб), це ставлення передається однокласникам. У результаті діти надають посильну допомогу.

Аналіз наукових джерел [1; 2; 5] дозволяє визначити основні напрями формування продуктивних взаємин для дітей з ООП:

1. Забезпечення соціальної взаємодії та дружби з однолітками.
2. Використання методів тимбілдингу та групової роботи.
3. Створення сприятливого психологічного клімату в колективі.
4. Робота з самооцінкою та самостійністю дітей з ООП.
5. Співпраця з колективом фахівців.

Третьою педагогічною умовою є психолого-педагогічний супровід сім’ї учня з ООП. Сім’ї, що виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП), належать до найбільш уразливих соціальних груп. Поява дитини з порушеннями психофізичного розвитку суттєво впливає на структурно-функціональні особливості сім’ї, зумовлюючи якісні зміни в її життєдіяльності. Науковці визначають кілька ключових чинників, що впливають на психоемоційний стан батьків:

- нервово-психічне та фізичне навантаження через безпорадність дитини в побутових ситуаціях;
- відчуття провини, пов'язане з обмеженою обізнаністю про захворювання;

- руйнація звичного способу життя та зміна рольових стереотипів;
- зниження соціально-економічного статусу сім'ї [3; 4].

Комплексний психолого-педагогічний супровід сімей із дітьми з особливими освітніми потребами ґрунтується на багатовимірному інтегративному підході, що передбачає поєднання інформаційно-просвітницької, психодіагностичної, консультувальної та психокорекційної діяльності.

Отже, запропонований комплекс психолого-педагогічних умов є цілісною системою, орієнтованою на подолання ключових викликів, з якими стикаються учні з ООП на етапі переходу до базової школи. Цей комплекс психолого-педагогічних умов відповідає сучасним теоріям соціального розвитку і забезпечує підтримку учня з ООП на всіх рівнях освітньої екосистеми: від організаційного до індивідуального.

Список використаної літератури:

1. Агресивна дитина: як їй допомогти / упоряд. О. А. Атемасова. Х. : Вид-во «Ранок», 2010. 176 с.
2. Адаптація учнів до шкільного навчання 1–10 кл. Харків: Ранок, 2011. 192 с.
3. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 2–5.
4. Власова О. І. Педагогічна психологія: навчальний посібник. К.: Либідь, 2005. 400 с.
5. Попова, О., Мушниський В., Бондар О. Адаптація учнів і випускників. Київ: Шкільний світ, 2015. 168 с.
6. Статистичні дані. Інклюзивна освіта. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani (дата звернення: 11.10.2025).
7. Універсальний дизайн в освіті: посібник / Під заг. ред. Н. З. Софій. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.
8. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1977.
9. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

О. Є. Кузнєцова, м. Київ
oykuznietsova.fpsrso24m@kubg.edu.ua
А. В. Дуля, м. Київ
a.dulia@kubg.edu.ua

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Формування адиктивної поведінки підлітків є актуальною соціальною та психологічною проблемою сучасного суспільства. Така поведінка у підлітків може виникати через комплекс чинників, а саме: індивідуально-психологічні (підвищений рівень тривожності та стресу, нездатність керувати своїми емоціями, психологічні травми, особливості підліткового віку); освітньо-організаційні (напруження та емоційне виснаження спричинене великим навчальним навантаженням, недостатність комплексної соціально-психологічної підтримки та профілактики, відсутність позашкільної зайнятості), соціальні (негативний вплив друзів, самотність, відчуженість серед однолітків, недостатня підтримка з боку сім'ї, домашнє насильство), культурно-інформаційні (негативний вплив соціальних мереж, реклами й медіа, традиції вживання алкоголю в суспільстві, негативна молодіжна субкультура), генетичні (наявність в сім'ї особи, яка має залежність) чинники. Відтак, вагомого значення набуває створення безбар'єрного, доступного освітнього середовища, безпечного й сприятливого для всебічного розвитку підлітків.

Відповідно до Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання, врахування принципів інклюзивності в освітньому середовищі сприятиме формуванню життєвих компетентностей, розвитку здібностей та обдарувань кожного незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я тощо [3]. В Законі України «Про освіту» інклюзивне освітнє середовище – це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [4]. Так, інклюзивне освітнє середовище виступає не лише як простір рівних можливостей для навчання, а й як простір для створення сприятливих умов для профілактики адиктивної поведінки підлітків, формування здорової особистості, здатної до усвідомленого вибору відповідальної поведінки та конструктивної взаємодії.

У контексті інклюзивного освітнього середовища фахівці закладу освіти (соціальні педагоги, психологи, вчителі предметники) відіграють ключову роль у запобіганні проявів адиктивної поведінки підлітків, шляхом організації й реалізації комплексної соціально-психологічної профілактики цього явища. Зокрема, через інформаційно-просвітницькі заходи, психологічну підтримку, розвиток соціальних навичок та формування здорових моделей поведінки підлітків [1]. Чинники впливу на розвиток адиктивної поведінки та базові потреби

підлітків визначають шляхи соціально-психологічної профілактики деструктивного задоволення підлітками своїх потреб [2]. Також вони складають зміст основних напрямів, форм і методів роботи педагогів, соціальних педагогів, психологів та батьків з підлітками.

Аналіз наукових досліджень українських вчених [1; 2; 5], дозволив нам визначити найбільш ефективні форми та методи соціально-психологічної профілактики адиктивної поведінки підлітків (табл. 1), які передбачають партнерську взаємодію усіх учасників профілактичної роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Таблиця 1

Форми та методи соціально-психологічної профілактики адиктивної поведінки підлітків в інклюзивному освітньому середовищі

Учасники	Форми та методи
Заходи для підлітків	групові, індивідуальні та масові заходи (консультації, бесіди, лекції, тренінги, арт-терапевтичні заняття, квести, форум-театри) спрямовані на формування здорового способу життя, правильної моделі поведінки, розвитку впевненості в собі, комунікативних вмінь, медіаграмотності, навичок самоконтролю емоційного стану та запобігання адиктивної поведінки; індивідуальна робота психолога та соціального педагога із підлітками групи ризику; виховні години із залученням працівників Департаменту превентивної діяльності Національної поліції України, центрів соціальних служб, медико-соціального реабілітаційного центру; створення безпечного, дружнього та психологічно позитивного клімату в освітньому середовищі та умов для активного дозвілля.
Заходи для батьків	підвищення батьківської компетентності (батьківські збори, бесіди, консультації, лекції, тренінги) щодо психологічних особливостей підліткового віку, видів адиктивної поведінки, їх сутності та причин та особливостей їхньої взаємодії і спілкування з підлітками; психологічний практикум щодо правил безпечного тютюнопаління та вживання алкоголю в сім'ї.
Заходи для педагогів	ознайомлення педагогів із сучасними методиками раннього виявлення ризикованої поведінки; підвищення педагогічної компетентності щодо питань профілактики адиктивної поведінки підлітків; розробка і проведення в ході навчального процесу уроків з предметів, які торкаються сутності та впливу психоактивних речовин на життя та здоров'я.

Отже, ефективність та дієвість соціально-психологічної профілактики адиктивної поведінки підлітків в інклюзивному освітньому середовищі залежить від: врахування чинників, які спричинюють прояви адиктивної поведінки;

раннього виявлення та втручання, комплексності її здійснення; налагодження партнерської взаємодії «педагог – підліток – батьки» у питаннях виховання, соціально-психологічної підтримки та профілактики адиктивної поведінки підлітків.

Список використаних джерел:

1. Гук Ю., Столярик О. Профілактика адиктивної поведінки підлітків у діяльності соціального педагога у закладі освіти. *Актуальні проблеми педагогіки, соціальної роботи та соціального забезпечення:* зб. наук. пр. : матеріали XVI Всеукраїнської наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів, 14 травня 2025 р. Луцьк, 2025. С. 23–26.

2. Профілактика деструктивної поведінки підлітків / авт. кол. : Т. Журавель та ін.; ред. Т. Журавель, Ю. Удовенко. Київ : Видавництво ФО-П Буря О.Д., 2022. 144 с.

3. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#Text (дата звернення: 21.10.2025).

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 22 верес. 2025 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 21.10.2025).

5. Ратинська О. М. Соціальна профілактика адиктивної поведінки підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2016. Вип. 1 (38). С. 233–237.

Г. М. Левицька, м. Запоріжжя
levickaa835@gmail.com
Ю. М. Шевченко, м. Запоріжжя
juliashevchenko9611@gmail.com

АСИСТЕНТ ВИХОВАТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ

Запровадження інклюзивного навчання у закладі дошкільної освіти уможливлює надання необхідної корекційно-педагогічної допомоги дітям дошкільного віку з ООП та потребує розширення кадрового забезпечення системи інклюзивного навчання.

Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 20 травня 2016 № 544 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 4 листопада 2010 року № 1055» у закладах дошкільної освіти введено посаду асистента вихователя, яка повинна забезпечити належну організацію навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Асистент вихователя це новий суб'єкт освітнього процесу, який виступає посередником між дітьми і дитиною з ООП, здійснюючи допомогу вихователя у процесі освітньої діяльності.

Треба пригадати, що дитина з особливими освітніми потребами – це дитина, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя.

В інклюзивних групах вводиться посада асистента вихователя закладу дошкільної освіти з розрахунку одна штатна одиниця на одну групу, що дає змогу повною мірою забезпечити належну організацію навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Дана посада передбачає, що асистент вихователя – це педагогічний працівник, який має педагогічну освіту та забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу і повинен володіти знаннями про особливості розвитку дітей, різні види порушень і поведінкових проявів, можливостями врахування специфіки розвитку та вміннями ефективної реалізації стратегії залучення та підтримки дитини з особливими освітніми потребами, стимулювання в освітньому середовищі, дотримуватися принципу конфіденційності стосовно стану здоров'я та іншої особистої інформації про дітей.

При цьому провідну роль в організації освітнього процесу все одно відіграє вихователь. Асистент вихователя не веде заняття самостійно, не дає завдань на власний розсуд, не обирає навчальний матеріал та методики викладання без узгодження.

Головне завдання асистента вихователя допомагати вихователю навчати дітей з ООП.

Основні напрями діяльності асистента вихователя:

1. Разом із вихователем здійснювати соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, зокрема:

- проводити виховні, соціально-адаптаційні заходи, використовуючи різноманітні форми роботи та запроваджуючи ефективні форми їх проведення;
- допомагати дітям з особливими освітніми потребами виконувати навчальні завдання;
- залучати дітей з особливими освітніми потребами до різних видів навчальної діяльності на занятті;
- у складі групи фахівців брати участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами;
- адаптувати навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

4. Спостерігати за дитиною з особливими освітніми потребами з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб.

5. Сприяти формуванню у дітей з особливими освітніми потребами саморегуляції та самоконтролю.

6. Співпрацювати з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

7. Забезпечувати разом з іншими працівниками навчального закладу здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці.

8. Вести відповідну документацію.

Але є те, чого НЕ робить асистент вихователя:

- не надає корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні послуги;
- не надає консультацій та завдань замість учителя-логопед практичного психолога чи інших фахівців;
- не створює індивідуальну програму розвитку самостійно;
- не направляє батьків із дитиною до вузьких спеціалістів;

не змінює самостійно освітню траєкторію дитини.

Ефективність організації та здійснення роботи асистента вихователя з дитиною з ООП залежить від правильного вибору методів і форм освітньої діяльності відповідно до психофізичних та вікових особливостей розвитку дитини, з яким працює. Знаючи особливості дитини з ООП, асистент вихователя має розуміти і бачити, який з методів роботи з більш доцільним для застосування й поліпшить дитиною результативність інклюзивного навчання.

Успішність професійної діяльності залежить від особистісних якостей асистента вихователя, до яких можна віднести: комунікативні та організаційні здібності; здатність співпереживати; ціннісні орієнтації.

Список використаних джерел:

1. Дятленко Н.М. Асистент вчителя в інклюзивному класі: навч.-метод. посіб. Софій Н. М., Дятленко Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М.; Під Ф. Войцеховського – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.

2. Колупаєва А. А. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному закладі. А. А. Колупаєва, Л. В. Коваль, Н. М. Компанець та ін. К. :ТОВ «Атопол», 2014. 285 с.

3. Колупаєва А. А. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з порушеннями розвитку. К. 2010.

М. М. Лехолетова, м. Київ
m.lekholetova@kubg.edu.ua

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В Законі України «Про освіту» (2017) регламентовано засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності. Зокрема, гарантовано забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування [5].

За статистичними даними Міністерства освіти і науки України, станом на 1 січня 2025 року, кількість інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти складає 33 397, в них учнів з ООП – 47 610; кількість спеціальних класів закладів загальної середньої освіти складає 728, в них учнів з особливими освітніми потребами – 6 179 [6]. Так, за останні п’ять років, майже удвічі збільшилась кількість учнів **з** особливими освітніми потребами (ООП) в закладах загальної середньої освіти. У зв’язку з вище означеними даними актуалізується необхідність окреслення напрямів соціальної підтримки інклюзивного навчання в умовах закладу загальної середньої освіти.

Соціальна підтримка розглядається як «система заходів суб’єктів соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг; система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей» [1, с. 161]. На Рис. 1. представлені напрями роботи, які вважаємо, мають реалізовуватись в закладі освіти, в контексті соціальної підтримки інклюзивного навчання. Вони потребують міждисциплінарного підходу, який передбачає комплекс заходів, які проводяться у тісній взаємодії єдиною командою фахівців задля досягнення спільної мети щодо забезпечення соціальної підтримки інклюзивного навчання, поліпшення соціалізації дітей з ООП в умовах закладу загальної середньої освіти. Ефективна міждисциплінарна взаємодія залежить від злагодженої роботи між членами команди через партнерство, узгодженість дій, здатність розв’язувати конфліктні ситуації тощо [2].

Важливою складовою соціальної підтримки інклюзивного навчання є робота з батьками дітей з ООП. Зокрема, соціально-педагогічна допомога з питань: як виходити зі складних ситуацій з дітьми; як їх підтримати, допомогти адаптуватись в освітньому середовищі; як впоратися з власним страхом і тривогою тощо [4]. Налагодження партнерської взаємодії з батьками дитини з ООП передбачає надання їм консультативної допомоги, рекомендацій з питань соціального

розвитку дитини, шляхом поєднання індивідуальних консультацій з груповими заняттями та зустрічами з батьками, залучення їх до спеціальних навчально-просвітницьких програм тощо [3].

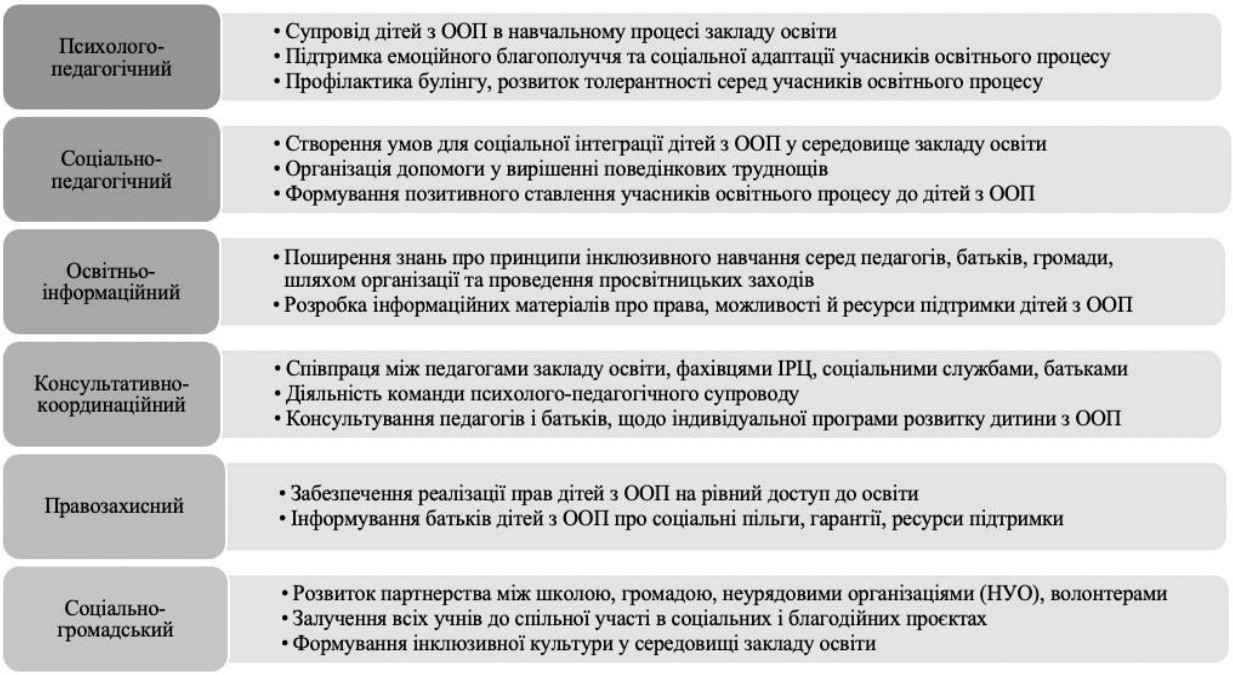

Рис. 1. Напрями соціальної підтримки інклюзивного навчання

Таким чином, реалізація зазначених напрямів соціальної підтримки інклюзивного навчання в умовах закладу загальної середньої освіти забезпечить рівний доступ до освіти, сприятиме всебічному розвитку особистості, підвищить ефективність освітнього та виховного процесу, сприятиме формуванню толерантного середовища, підтримці батьків та педагогів, допоможе розвитку інклюзивної культури в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Звєрєва І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.

2. Карпенко О. Г., Спіріна Т. П., Лехолетова М. М. Міждисциплінарна взаємодія у наданні соціальних послуг вразливим групам населення. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2025. №1. С. 42–50. DOI: https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-1-42-50.

3. Лехолетова М. М., Лях Т. Л., Сапіга С. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. №1(12). С. 89–96. DOI 10.31499/2618-0715.1(12).2024.305129.

4. Лях Т., Лехолетова М., Петрович В., Спіріна Т. Соціально-педагогічна робота з батьками щодо підтримки ними дітей у період війни. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № 2. С. 24–30. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.3

5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (редакція від 22.09.2025). URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 05.10.2025).

6. Статистичні дані / інклюзивне навчання. Міністерство освіти і науки України. URL : https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani (дата звернення: 05.10.2025).

І. О. Літченко, м. Київ
iolitchenko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
Г. В. Супрун, м. Київ
h.suprun@kubg.edu.ua

РЕСУРСИ КОМАНДНОГО СУПРОВОДУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

У сучасній інклюзивній освіті дедалі більшого значення набуває командний супровід дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутистичного спектра. Для таких дітей, які відчувають значні труднощі у сфері соціальної взаємодії, командна робота спеціалістів створює необхідні умови для комплексного впливу на когнітивну, емоційно-вольову, комунікативну та поведінкову сфери розвитку [2].

Для дітей з аутизмом соціальна взаємодія, що зазвичай приносить задоволення звичайним дітям, часто є джерелом роздратування та бажання ізолюватися. Ключові порушення соціальної взаємодії, характерні для дітей дошкільного віку з аутизмом, включають: неправильну інтерпретацію соціальних ситуацій і схильність до усамітнення, підвищену емоційну чутливість та швидку стомлюваність у групі, низький поріг афективного дискомфорту під час контактів з оточуючими, підвищену вразливість та дратівливість, соціальну відчуженість, труднощі у сприйнятті емоційної експресії інших людей, відторгнення або заміщення оточення, надмірну гальмівну реакцію на ситуації соціальної взаємодії, а також фрагментарність і буквальність сприйняття соціальних сигналів. Такі порушення часто призводять до непорозумінь з оточуючими та обмежують можливості дітей задовольняти базові потреби, що, у свою чергу, може спричиняти різноманітні дезадаптивні прояви [2].

Шапочка В. А. визначає технологію командного супроводу як цілісну систему дій фахівців, що спільно планують, реалізують і оцінюють індивідуальний розвиток дитини з особливими освітніми потребами [3, с.34]. Основою такої системи є принцип міждисциплінарної взаємодії, що передбачає рівноправну участь усіх членів команди, узгодженість підходів і активне залучення батьків.

Постійні члени команди супроводу (обов’язкові учасники) включають:

- батьки або законні представники дитини – головні учасники, які надають інформацію про дитину та беруть участь у прийнятті рішень;

- класний керівник / вихователь – організовує освітній процес та адаптує навчальне середовище;

- асистент вчителя / асистент вихователя – допомагає дитині у навчанні та сприяє інклюзії;

- практичний психолог – проводить психолого-педагогічну діагностику, консультує та підтримує емоційний розвиток дитини;

- соціальний педагог – працює з соціальними аспектами розвитку, взаємодіє з родиною та службами;

- корекційний педагог (логопед, дефектолог тощо) – здійснює корекційно-розвивальні заняття відповідно до потреб дитини;

- керівник закладу освіти або уповноважена особа – координує діяльність команди та ухвалює ключові рішення.

Залучені (тимчасові) члени команди супроводу — це спеціалісти, які підключаються за необхідністю для оцінки, діагностики або консультування дитини:

- лікарі (невропатолог, психіатр, педіатр, ортопед тощо) – надають медичні висновки та рекомендації;

- фахівці інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) – проводять комплексну оцінку розвитку дитини та розробляють рекомендації до індивідуального плану розвитку (ІПР);

- спеціалісти центрів соціальних служб – підтримують родину та надають соціальні послуги;

- реабілітологи, ерготерапевти, фізичні терапевти – сприяють розвитку моторики, побутових навичок та самообслуговування;

- представники органів опіки та служб у справах дітей – залучаються у разі складних життєвих ситуацій.

Т. В. Скрипник підкреслює, що ефективний психолого-педагогічний супровід дитини з РАС можливий лише за умови партнерства між батьками, педагогами та фахівцями різних напрямів. Вона акцентує на необхідності розроблення індивідуальної програми розвитку, що включає корекційно-розвивальну складову та постійний моніторинг динаміки [1, с.152].

Ефективність цієї технології залежить від регулярної комунікації між усіма учасниками, організаційної підтримки адміністрації, психологічного супроводу батьків і педагогів, а також наявності ресурсів для реалізації програми.

Таким чином, командний супровід — це не лише організаційна технологія, а й філософія партнерства, взаємоповаги та спільної відповідальності. Його впровадження створює умови для розвитку дитини з РАС, сприяє її успішній соціалізації й водночас підвищує якість інклюзивного середовища загалом.

Список використаних джерел:

1. Скрипник Т. В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. *Актуальні питання* корекційної освіти (педагогічні науки), 2019. №14. С. 302-313.
2. Супрун Г. В., Сантай О. В. Особливості становлення соціальних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. *In The 9 th International scientific and practical conference «Modern research in world science»*(November 28-30, 2022. С. 969-974
3. Шапочка В. А. Технологія командного супроводу як умова успішної інклюзії. *Соціально-гуманітарний вісник*. 2025. С. 34-38.

В. Лях, м. Київ
v.liakh.asp@kubg.edu.ua

БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ ДЛЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ У ПРИЙМАЮЧІЙ ГРОМАДІ: ВИКЛИКИ ДЛЯ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Проблема забезпечення безбар'єрності для внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО) у приймаючих громадах України сьогодні виходить далеко за межі фізичної доступності інфраструктури. Йдеться про створення умов для рівного доступу до соціальних послуг, освітніх і культурних можливостей, працевлаштування, психологічної та правової підтримки. У центрі цього завдання стоїть людина зі своїми унікальними потребами, а громада має бути готовою інтегрувати новоприбулих мешканців у спільний простір життя.

Громадські організації відіграють у цьому процесі провідну роль. Вони першими реагують на виклики, стають посередниками між державними структурами та людьми, допомагають долати невидимі бар'єри [2]. Саме вони запускають соціальні проєкти, орієнтовані на підтримку сімей з дітьми, адаптацію людей з інвалідністю, створення культурних і освітніх платформ для молоді, а також надання психологічної допомоги [1]. Важливо відзначити, що такий проєктний підхід дозволяє структурувати діяльність, чітко визначати мету, завдання, результати й індикатори успіху, що суттєво підвищує ефективність допомоги [3; 4].

Одним із ключових викликів є обмеженість ресурсів. Громадські організації часто функціонують на основі волонтерської праці, мають невелику команду й обмежене фінансування. Це ускладнює реалізацію масштабних програм. Саме тут проєктний підхід стає корисним інструментом: завдяки йому можна поетапно планувати діяльність, залучати партнерів, інтегрувати різні джерела фінансування. Приміром, окремий проєкт може бути зосереджений на розвитку інклюзивного освітнього простору для дітей ВПО, інший – на створенні інформаційного хабу, де люди отримують консультації з правових і соціальних питань.

Другим викликом є інституційна слабкість громадських організацій. Без належних управлінських процедур, системи моніторингу та оцінки вони ризикують втратити довіру донорів і партнерів. Упровадження проєктного менеджменту допомагає вибудовувати логіку діяльності: від аналізу проблеми – до формування дерева цілей, розробки логіко-структурної матриці й контролю за досягненням результатів. Такий підхід дозволяє продемонструвати прозорість і ефективність, що відкриває двері до співпраці з міжнародними організаціями та фондами.

Третій виклик пов'язаний із комунікацією. Часто ВПО не знають, де шукати допомогу, а громадські організації не мають ресурсу для повноцінних інформаційних кампаній. Тут доречним стає запуск соціальних проєктів, які передбачають створення гарячих ліній, онлайн-платформ чи мобільних застосунків, де в режимі «єдиного вікна» люди можуть отримати відповіді на свої запитання. Це не лише підвищує доступність інформації, але й формує довіру між ВПО та місцевими ініціативами.

Не менш важливою сферою є культурна інтеграція. Відмінності у звичках, стилі життя та навіть мовленнєвих практиках можуть спричиняти соціальну напругу. Соціальні проєкти, орієнтовані на міжкультурний діалог, спільні культурні події, волонтерські акції, стають платформою для подолання упереджень і налагодження спільної діяльності. Вони дають можливість ВПО і місцевим жителям не просто співіснувати, а відчувати себе єдиною громадою.

Ще одним викликом є сталість фінансування. Значна частина ініціатив громадських організацій реалізується завдяки короткостроковим грантам. Коли проєкт завершується, зникає і частина послуг. Тому дедалі актуальнішим стає пошук шляхів фінансової диверсифікації: поєднання грантових ресурсів із соціальним підприємництвом, залученням бізнесу до корпоративної соціальної відповідальності, розробкою спільних довгострокових програм із місцевою владою. Проєктний підхід у цьому разі допомагає планувати не лише короткотермінові заходи, але й довгострокові результати та механізми підтримки.

Отже, безбар'єрність для ВПО у приймаючій громаді – це складний комплекс завдань, що потребує системної роботи. Громадські організації є невід'ємними агентами змін у цій сфері, але вони стикаються з низкою викликів: обмеженістю ресурсів, інституційною слабкістю, труднощами комунікації та нестачею фінансової стабільності. Водночас саме застосування проєктного підходу, створення соціальних проєктів і партнерських програм відкриває нові можливості для подолання цих бар'єрів. У співпраці з місцевими громадами, міжнародними донорами, бізнесом і самими ВПО можна сформувати модель підтримки, що стане справді безбар'єрною та сприятиме соціальній згуртованості.

Список використаних джерел:

1. Дуля А., Лютий В. Досвід представництва інтересів внутрішньо переміщених осіб недержавними організаціями. *Humanitas*. 2023. № 3. С. 15–22.

2. Лехолетова М., Дуля А., Спіріна В. Інтеграція внутрішньо переміщених осіб у приймаючі громади. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*. 2025. № 1. С. 30–36. URL: https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-1-5

3. Спіріна Т., Котелевець А., Дуля А. Огляд досвіду проєктної діяльності неурядових організацій щодо соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2025. №12(1). С. 107–110. URL: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-19

4. Шкуро В., Ворона О. Впровадження доступності та інклюзивності в процесі розвитку громад та територій України. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2023. №1(52). С. 242–246. URL: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.242-246

О. С. Охріменко, м. Київ
І. О. Сасіна, м. Київ
i.o.sasina@udu.edu.ua

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО СЕРТИФІКАЦІЇ ІНСТРУКТОРІВ З ОРІЄНТУВАННЯ В ПРОСТОРІ ТА МОБІЛЬНОСТІ В США

Діяльність інструктора з орієнтування в просторі та мобільності (ОіМ) є ключовою для забезпечення самостійності осіб з порушеннями зору. Кваліфікаційні вимоги до сертифікації таких фахівців у США залежать від конкретної сертифікаційної організації, однак обов'язково включають: наявність вищої освіти, професійний досвід, проходження курсів підвищення кваліфікації та складання сертифікаційного іспиту.

Найбільшою авторитетною організацією, що проводить сертифікацію інструкторів з ОіМ у США, є Академія сертифікації фахівців з реабілітації та освіти осіб з порушеннями зору − ACVREP (Academy for Certification of Vision Rehabilitation and Education Professionals) [1]. Компетентності, які мають продемонструвати кандидати, охоплюють знання, спеціалізовані навички, професійну етику та здатність до ефективного навчання осіб з порушеннями зору.

Проаналізуємо основний перелік компетентностей інструктора з ОіМ, сформований на основі вимог до сертифікації та стандартів ACVREP.

І. Фундаментальні знання та професійна інформація, що включає знання законодавчої бази, професійних ресурсів та організацій, медичних знань.

Законодавча база: знання ключових нормативних актів, що регулюють надання послуг ОіМ − IDEA (Закон про освіту осіб з інвалідністю), ADA (Закон про американців з інвалідністю), закони про реабілітацію, а також медичні та соціальні програми (наприклад, Medicare). Розуміння того, як ці закони забезпечують доступ і права осіб з порушеннями зору в освітньому та соціальному середовищі.

Професійні ресурси та організації: знання установ, що надають підтримку особам з порушеннями зору, а також професійних ресурсів для інструкторів ОіМ.

Медичні знання: анатомія, фізіологія та патологія зору; вплив супутніх порушень (слухових, моторних, когнітивних) на процес навчання орієнтування в просторі та мобільності.

ІІ. Оцінка потреб і планування навчання, що включає аналіз медичних, освітніх та реабілітаційних звітів; проведення інтерв'ю з клієнтом та іншими особами з найближчого кола спілкування; а також добір відповідних інструментів, матеріалів, методів і умов для здійснення оцінювання та планування процесу навчання.

Оцінка навичок ОіМ: здатність проводити комплексне оцінювання навичок учня в різних середовищах (місце проживання, заклад освіти, місце роботи, громада).

Оцінка середовища: здатність оцінювати доступність середовища (Environmental Assessment), виявляти небезпеки, різного типу орієнтири та здійснювати аналіз доступності транспортної інфраструктури;

Планування навчання: розробка індивідуальних SMART-цілей на основі результатів оцінювання; вибір стратегій навчання з урахуванням віку, рівня розвитку та особливостей навчання.

ІІІ. Навчання мобільності та орієнтування.

Техніки захисту та фізичного супроводу: демонстрація та навчання захисним технікам для забезпечення безпеки; ефективне навчання техніці фізичного супроводу для безпечного пересування із супроводжуючим;

Використання тростини та інших засобів: навчання правильному вибору та використанню Білої тростини у різних просторах; навчання використанню інших систем мобільності, включаючи собак-поводів (у координації з відповідними організаціями) та електронні допоміжні пристрої.

Навички орієнтування: формування просторових уявлень та навичок планування маршрути руху; навчання ідентифікації та використанню орієнтирів, сторінок світу, адресних систем; навчання самостійному збору інформації від оточуючих та використання карт (тактильних, словесних);

Використання збережених органів відчуття: навчання використання слухового сприймання, включаючи ехолокацію та ідентифікацію орієнтирів за звуком; розвиток тактильного сприймання, пропріоцептивної та кінестетичної сприймання для підтримки безпечного та самостійного руху; використання збережених можливостей зору, а саме навчання використанню залишкового зору з використанням неоптичних та оптичних пристроїв (у співпраці з оптометристами).

ІV. Професійна етика та безпека.

Від інструктора з ОіМ вимагається: ефективно контролювати навчальний процес у реальних умовах; розпізнавати небезпечні ситуації та швидко втручатися; сприяти самостійності учнів/клієнтів та формуванню навичок вирішення проблем у різних життєвих ситуаціях, як у знайомих, так і в

незнайомих умовах; дотримуватися професійної етики відповідно до Кодексу ACVREP.

Загалом, ці компетентності засвідчують, що сертифікований інструктор з орієнтування в просторі та мобільності є висококваліфікованим фахівцем, здатним забезпечити комплексну підготовку осіб з порушеннями зору до самостійного та повноцінного життя в умовах інклюзивного суспільства. Разом з тим, підготовка інструктора з орієнтування у просторі та мобільності має бути системною, багаторівневою та відповідати сучасним міжнародним стандартам професійної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Academy for Certification of Vision Rehabilitation and Education Professionals : [офіційний сайт]. ACVREP. URL: https://www.acvrep.org/ (дата звернення: 18.10.2025).

М. Павленко, м. Київ
ms.pavlenko@kubg.edu.ua
О. Берлюта, м. Київ
o.berliuta@kubg.edu.ua

СПІВПРАЦЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Інклюзивне навчання – інноваційна освітня технологія, яка викликає необхідність перегляду з боку працівників навчального закладу своїх світоглядних переконань та поєднання зусиль. Ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від здатності педагогічного колективу, батьків і фахівців психологічно-педагогічного супроводу працювати спільно, у взаємодії та партнерстві. Саме співпраця спрямована на спільне планування, реалізацію й оцінювання навчального процесу, узгодження педагогічних стратегій стає ключовою умовою забезпечення комфортного психологічного клімату, гармонійного розвитку та успішної соціалізації кожного учня в інклюзивному класі.

ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі у навчанні, культурних заходах і житті громади, зменшення виключення в освіті та навчальному процесі».

Науковці Т. Лорман, Дж. Депплер, Д. Харві відзначають, що в умовах інклюзивного навчання кожен з фахівців може відчувати дефіцит знань, які є прерогативою інших фахівців, що пов’язано з тим, що інклюзивне навчання передбачає: спрямування розвитку закладу освіти у напрямі сприйняття різноманітності; позитивне ставлення персоналу до інклюзії; створення

сприятливого середовища для дітей з особливими освітніми потребами; наявність гнучкого розкладу, який дає змогу проводити додаткові індивідуальні заняття; надання необхідних додаткових послуг (робота учителем-логопедом, психологом, дефектологом); можливості для занять з наставниками-однолітками; заохочування атмосфери турботи й поваги до відмінностей між людьми; підтримку з боку педагогів у формуванні дружніх стосунків [1, с. 49].

З даної точки зору інклюзію варто розглядати як сприятливу основу для ствердження діяльності професійного співробітництва, що є підгрунтям до створення спільноти фахівців, які постійно навчаються. Науковці Boyd and Hord виокремлюють чотири основні чинники, що сприяють змінам і вдосконаленню: зменшення ізольованості працівників, підвищення їхнього потенціалу, створення турботливого й продуктивного середовища, поліпшення якості навчальних програм для учнів. Водночас розвиткові професійного співробітництва перешкоджають низка чинників, що стають джерелом конфліктів: 1) відсутність протидії стереотипам педагогічного співтовариства, яке не виявляє готовності сприймати засади нових освітніх систем через орієнтованість на предметність; 2) відсутність спрямованості на подолання конфліктності установок у професійній свідомості; 3) зосередженість на зовнішньому боці технології, що ускладнює особистісне усвідомлення власних педагогічних дій [1, с. 59].

Шкільна спільнота складається з широкого кола зацікавлених сторін (учнів, педагогів, батьків, фахівців, керівників органів управлінь освітою) й кожна з них має свої погляди, потреби й очікування і у практиці інклюзивної школи принцип представництва означатиме, що голос кожного учасника та його погляди мають цінність та важливі для узгодження єдиного розуміння. Відповідно, постає потребу у віднайденні таких способів співпраці, які дають змогу до процесу вчителів, батьків, самих учнів, допоміжний персонал та інших фахівців та розвиватимуть співпрацю, обмін професійними знаннями та досвідом. [2, с. 98].

Міжнародні дослідження стверджують, що сьогодні концепція спільноти фахівців, яка навчаються, набуває великої популярності. Вона описує структуру , що уможливлює співпрацю та веде до виникнення нової культури – культури дослідження, де систематичне вивчення фактичних даних і критична рефлексія є нормою і де всі є активними учасниками: вчителі, учні, батьки та інші фахівці. До характеристик ефективних спільноти фахівців, яка навчається відносяться [2, с. 100]:

- спільні цінності й бачення зрозумілі всім учасникам;
- акцент на ефективній методиці викладання;
- спільна відповідальність за навчання учнів;
- атмосфера відкритості, довіри та поваги;
- розподіл лідерських функцій у межах школи;
- внесок з боку фахівців, які забезпечують супровід, батьків та інших фахівців шкільної спільноти;
- увага до голосу учнів, визнання цінності їхніх поглядів та ініціатив;

- заохочення професійного навчання, готовності експериментувати та впроваджувати інновації;
- наявні організаційні структури й ресурси використовуються для підтримки співпраці;
- обмін критичними міркуваннями й досвідом щодня.

Таким чином, співпраця в інклюзивній школі може бути побудованою на принципах системності та координації. Основними механізмами, які забезпечують ефективну взаємодію, є:

1. Створення команди психолого-педагогічного супроводу, як ключового органу, що об’єднує всіх необхідних фахівців та батьків для спільної розробки та реалізації Індивідуальної програми розвитку учня. У межах роботи команди відбуватиметься узгодження очікувань, розподіл обов'язків та регулярний перегляд прогресу дитини.

2. Регулярне фасилітоване спілкування та впровадження обов'язкових форм спільної роботи, що створюватиме підґрунтя для конструктивного, довірливого спілкування, спрямованого на пошук спільних рішень: психолого-педагогічні тренінги, міждисциплінарні зустрічі та індивідуальні консультації з батьками.

3. Спільне навчання та професійний розвиток: організація тренінгів, семінарів та майстер-класів, де вчителі, асистенти та фахівці можуть обмінюватися досвідом та опановувати нові інклюзивні технології. Залучення батьків до освітніх заходів, наприклад, навчальних семінарів про особливості розвитку дитини, також посилює їхню компетентність як рівноправних партнерів.

Реалізація цих механізмів забезпечує перехід від декларативного партнерства до дієвого. В результаті, такий цілісний та скоординований підхід не лише сприяє максимальній реалізації потенціалу кожної дитини з особливими освітніми потребами, але й сприяє формуванню у всієї шкільної спільноти культури поваги, толерантності та взаємної підтримки. Це, зрештою, є основою для створення безпечного, демократичного та якісного освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Данилавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Вид. група «А.С.К», 2012. 360 с.

2. Лорман Т., Депплер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. Київ : ТОВ «Фірма «ЕСЕ», 2013. 296 с.

4. Малініна Л. Н. Нова українська школа: психолого-педагогічна підтримка молодших школярів із труднощами в навчанні : навч.-метод. посіб. Київ : Грамота, 2021. 64 с.

5. Скрипник Т. Психологічна допомога дітям з аутизмом та їхнім батькам / упоряд. Т. Шаповал. Київ : Вид. група «Шкільний світ», 2016. 160 с.

О. І. Проскурняк, м. Харків
ponolena.2008@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна українська освіта поступово переходить від медикалізованої до соціально-гуманістичної моделі розвитку дитини. Одним із ключових принципів є забезпечення рівного доступу до якісного навчання всіх дітей, у тому числі тих, які мають особливі освітні потреби. Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) становлять значну частку серед учнів, залучених до інклюзивного освітнього простору.

Психологічний супровід у таких умовах – не просто допоміжна діяльність, а система професійної підтримки, що забезпечує розвиток, самореалізацію і гармонізацію особистості дитини. Особливо актуальним цей напрям стає в умовах воєнних дій, коли освітній простір виконує також стабілізуючу й терапевтичну функцію.

Затримка психічного розвитку у дітей шкільного віку виявляється у зниженій здатності концентрувати увагу, уповільненому запам’ятовуванні, труднощах узагальнення, емоційній нестійкості та підвищеній тривожності. У звичайних шкільних умовах ці особливості можуть призводити до вторинних труднощів навчання: низької мотивації, заниженої самооцінки, відчуття відчуження.

Інклюзивне навчання створює передумови для інтеграції таких дітей у соціум, але вимагає цілісної системи психолого-педагогічного супроводу, що базується на індивідуалізації, адаптації навчального матеріалу й тісній взаємодії фахівців. В умовах війни важливість супроводу посилюється, адже діти з ЗПР переживають втрату звичних орієнтирів, зміну середовища, страх і невпевненість. Психологічна підтримка стає необхідною умовою їхнього стабільного розвитку.

Питання розвитку дітей із затримкою психічного розвитку досліджували українські Л. Даниленко, В. Синьов, І. Омельченко, Т. Сак., Н. Софій, Л. Кузьменко та ін. У працях підкреслюється, що основною особливістю дітей із ЗПР є тимчасова незрілість психічних функцій, а не незворотна недостатність, що відкриває перспективи для корекції.

Однак більшість наукових досліджень зосереджені на загальних принципах інклюзії, тоді як система психологічного супроводу дітей із ЗПР в українських реаліях, особливо в період війни, потребує додаткового теоретичного та практичного обґрунтування.

Метою психологічного супроводу є створення таких психолого-педагогічних умов, які сприяють повноцінному розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей, забезпечують емоційну безпеку та підтримку.

В умовах інклюзивного навчання ці особливості проявляються особливо яскраво. Без адекватної підтримки дитина може відчувати себе неуспішною, уникати навчальної діяльності, демонструвати тривожну або протестну поведінку.

Психологічний супровід допомагає уникнути формування вторинних відхилень**,** пов'язаних із хронічним відчуттям невдачі.

Важливим є охопити усі основні основні напрями психологічного супроводу: діагностичний; **к**орекційно-розвивальний; профілактичний; консультативний.

Війна створює додаткові ризики для дітей із ЗПР: дезорганізація побуту, стрес, втрати, еміграція, розлука з батьками. Такі діти часто демонструють регресивні форми поведінки: повернення до попередніх рівнів розвитку, емоційну залежність від дорослих, труднощі концентрації. Ключовим супровіду завданням стає відновлення відчуття безпеки та поступове відтворення довіри до дорослого світу.

Отже, психологічний супровід дітей із затримкою психічного розвитку в інклюзивному середовищі — це багаторівнева система підтримки, що забезпечує не лише навчання, а й розвиток емоційної стабільності, самооцінки та комунікативних навичок.Успішність інклюзії визначається не кількістю ресурсів, а якістю взаємодії між фахівцями, педагогами, родиною та дитиною.У період воєнних дій психологічна підтримка стає життєво необхідною складовою освітнього процесу, оскільки сприяє відновленню базових почуттів безпеки, довіри й віри у власні сили.

Список використаних джерел:

1. Даниленко Л. І. Інклюзивне навчання: психологічний аспект. Київ: Либідь. 2020. 128 с.

2. Кузьменко Л. В. Психолого-педагогічний супровід дітей із особливими освітніми потребами. Харків: Основа. 2018.

3. Софій Н. З. Інклюзивна освіта: від основ до практики. Київ : Алатон. 2017.

Л. Прядко, м. Суми
Lubovpryadko77@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У XXI сторіччі вміння ефективно і продуктивно працювати з іншими в команді вже не вважається бажаним, а є скоріше необхідним. Важливість вміння працювати в команді неодноразово підкреслюється у звітах західних та інших економік. Таке вміння можна розвивати, підтримувати і вдосконалювати за допомогою ефективної педагогіки командної роботи. Співпраця педагогів та

спеціалістів у реалізації інклюзивної освіти є невід'ємною складовою освітнього процесу в умовах Нової української школи. Щоб забезпечити принцип дитиноцентризму необхідно об'єднати зусилля команди психолого-педагогічного супроводу навколо вирішення проблем дитини з ООП та її родини. Метою спільних зусиль команди психолого-педагогічного супроводу є формування психологічної та соціальної адаптації, успішна соціалізація дітей з особливими потребами.

Важливою умовою успішної співпраці психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами є оптимальна професійна взаємодія всіх задіяних осіб. Інклюзивна компетентність є не лише результатом, але й метою професійної діяльності членів команди. Вважаємо, що вагомим чинником ефективної взаємодії в команді є орієнтування учасників команди на спільну мету, консолідація спільної діяльності (інтенсивне співробітництво), конструктивні міжособистісні взаємини.

Командний підхід є законодавчо визначеним та закладений в основу нової української школи (НУШ) і полягає в забезпеченні плідної співпраці мультидисциплінарної команди супроводу, зокрема: педагогів, батьків, психологів, фахівців інклюзивно-ресурсного центру, адміністрації закладів та інших спеціалістів різного спрямування, які необхідні для забезпечення навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Взаємодія мультидисциплінарної команди супроводу відповідно до принципів педагогіки партнерства, має базуватися на взаємоповазі, довірі, розподільному лідерстві та соціальному партнерстві. готовність самих фахівців до ефективної взаємодії, прийнятті конструктивних рішень, яка передбачає знання та розуміння змісту спільної діяльності, усвідомлення ролі кожного учасника освітнього процесу в його результативності, в орієнтації на співпрацю та вмінні її будувати.

Одним із завдань команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є адаптація освітнього середовища до індивідуальних потреб розвитку та потенційних можливостей кожної дитини. Так команда супроводу представляє собою об'єднання фахівців, вчителів та батьків на засадах партнерства і взаємодії, результатом якого має стати прокладання індивідуальної освітньої траєкторії для кожної дитини з ООП у закладі освіти. Саме модель міждисциплінарної взаємодії фахівців команди супроводу забезпечує ефективне виконання цього завдання, шляхом використання компетентністного підходу, фахових можливостей, знань та практичних вмінь фахівців різного профілю, що входять до міждисциплінарної команди [3].

Дослідниця Л. Прохоренко зазначає, що війна суттєво ускладнила організацію інклюзивного навчання:

− частина дітей з ООП опинилася у зоні бойових дій або вимушено евакуювалася, що потребувало створення мобільних освітніх структур (онлайн-школи, виїзні консультаційні центри, кризові навчальні хаби тощо);

– виникла необхідність у нових формах співпраці між освітніми закладами, волонтерськими та гуманітарними організаціями для забезпечення ресурсів для дітей з ООП;

– інклюзивно-ресурсні центри переорієнтувалися на екстрену психологічну допомогу та соціальний супровід дітей з інвалідністю та посттравматичними розладами [1].

Як показує практика, сьогодні вчителі інклюзивних класів все ще можуть відчувати певну розгубленість щодо командної взаємодії та невпевненість у своїх діях, а також недовіру до дітей з ООП та доцільність їх перебування у загальному закладі освіти.

Підсумовуючи можна стверджувати, що діяльність команди супроводу в мовах воєнного стану відіграє ключову роль контексті безбар'єрності й інклюзивності. наразі залишаються не вивченими питання щодо оцінки ефективності інклюзивного навчання, міждисциплінарного підходу до підтримки інклюзії, адаптація інклюзивного середовища в онлайн-освіті, аналіз політики та нормативного забезпечення інклюзивної освіти, розвиток інклюзивної компетентності педагогів та ін.

Список використаних джерел:

1. Бондар Т. І. Інклюзивна освіта: теорія і практика: навч.-метод. посіб. для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, ступеня доктор філософії за спеціальністю 011 Освітні педагогічні науки (денної та заочної форми навчання). Мукачево: МДУ, 2021. 88 с.

2. Прохоренко Л. Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: експериментальне дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання*, №116(4), 2024. С. 193-210.

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

К. О. Рябокінь, м. Київ
koriabokin.fpsrso24m@kubg.edu.ua
В. П. Кутішенко, м. Київ
v.kutishenko@kubg.edu.ua

ГАРМОНІЗАЦІЯ СТИЛІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ЯК УМОВА ПРОФІЛАКТИКИ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Сучасні підлітки зіштовхуються з високим рівнем стресу через соціальні, економічні та воєнні виклики. Зростаюча тривожність серед дітей та підлітків визнана серйозною проблемою їхнього психічного здоров'я. У ряді наукових досліджень підтверджується, що підвищена тривожність може негативно впливати на навчальну успішність, соціальну адаптацію, формування самооцінки та

загальний розвиток особистості підлітка. Тривожні стани можуть бути пов’язані з виникненням інших психологічних проблем, зокрема депресії, агресії, адиктивної та делінквентної поведінки [1; 2; 3; 5].

Сім'я є первинним соціальним інститутом і головним джерелом формування особистості. Стиль виховання батьків визначає емоційний клімат у сім’ї та засвоювані дитиною моделі реакцій на стрес. Неадекватні стилі виховання (наприклад, гіперопіка, авторитарний стиль, емоційне неприйняття, жорстоке ставлення або непослідовність) можуть стати центральною, «базовою» причиною стійкої тривожності підлітків. Криза ідентичності у підлітковому віці ускладнюється, коли батьки не можуть адаптувати свої моделі виховання до потреби дитини у самостійності та визнанні, що призводить до сімейних конфліктів та посилення тривожності. Надмірний контроль і дефіцит емоційної підтримки в родині створюють у дитині відчуття небезпеки і неефективності, яке може спричинити розвиток хронічної тривожності [4; 6]. Таким чином, стиль сімейного виховання є ключовим чинником у формуванні емоційного стану підлітка та його здатності адаптуватися до зовнішнього світу. Це питання є особливо важливим в інклюзивному навчальному середовищі, орієнтованому на індивідуальні потреби та психологічний комфорт учнів.

Нами було встановлено, що демократичний стиль виховання, який поєднує вимогливість із підтримкою та повагою, сприяє зниженню рівня тривожності сучасних підлітків та розвитку у них стресостійкості і відповідальності. Отримані результати дослідження дозволили визначити роботу з батьками як ключовий стратегічний напрямок у запобіганні розвитку тривожності підлітків. У цьому контексті нами розроблено програму гармонізації стилів сімейного виховання як умови профілактики тривожності підлітків. Програма передбачає проведення ґрунтовної просвітницької діяльності з батьками. Зокрема, акцент зроблено на інформуванні батьків щодо основних стилів виховання, їхніх специфічних аспектів, переваг та ризиків у контексті емоційного становлення підлітків. Одним із завдань програми є формування усвідомленості батьками впливу їхньої виховної стратегії на емоційний стан і поведінку дітей, особливо з огляду на складні життєві обставини, пов’язані з війною. Значна увага приділяється перевагам авторитетного стилю виховання, завдяки якому дитина розвиває відчуття безпеки, довіри, відповідальності та здатність до стійкості у складних життєвих обставинах. Також детально розглядаються наслідки застосування авторитарного типу виховання та типу потуранням, які є найбільш впливовими чинниками, що провокують підвищення рівня тривожності серед дітей. У центральному фокусі нашої програми знаходиться тренінг, організований у вигляді серії комплексних занять. Основним змістом програми тренінгу є практичні вправи, спрямовані на формування навичок усвідомленого батьківства. Вони сприяють розвитку рефлексії батьків щодо власного стилю виховання і озброюють їх інструментами для проведення за необхідності корекції власних виховних стратегій. Таким чином, ця програма спрямована на створення умов для

гармонійного емоційного розвитку підлітків шляхом інтеграції сучасних психологічних підходів у виховну практику батьків.

Отже, реалізація розробленої нами програми допоможе батькам усвідомити вплив власної поведінки на психічне здоров'я дитини, уникнути типових помилок виховання та навчитися надавати адекватну емоційну підтримку. Зрештою, розуміння та усунення чинників тривожності, пов'язаних із сімейним вихованням, сприятиме поліпшенню психологічного благополуччя підлітків, їхньому кращому функціонуванню в соціумі та школі, а також формуванню психологічно здорового дорослого покоління, що критично важливо для запобігання довгостроковим негативним наслідкам для суспільства.

Список використаних джерел:

1. Дмитрієва С. М. Психологічні детермінанти підліткової тривожності. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2018. № 3. С. 13–18.

2. Красуля О. Особливості переживання тривожності дітьми підліткового віку. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2019. Вип. 9. С. 102–107.

4. Міненко О. О. Дослідження особливостей тривожності підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Наукові записки ЦДУ ім. В. Винниченка. Серія : Психологія : зб. наук. праць* / ред. кол. : Гура Т. Є. [та ін.]. Кропивницький : Видавничий дім «Гельветика», 2024. № 3 (5). С. 47-55. https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-7

5. Сидоренко О. О., Федоренко С. В. Вплив стилів сімейного виховання на особливості розвитку особистості дитини. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. № 2. С. 147-150.

6. Шевченко Н. Ф., Калюжна Є. М. Особистісна тривожність та шкільна адаптованість у підлітків: співвідношення та вікова динаміка. *Психологія: Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.* 2006. № 16. С. 166-177.

7. Besteiro E. M., Quintanilla A. The relationship between parenting styles or parenting practices, and anxiety in childhood and adolescence: a systematic review. *Revista Española de Pedagogía*. 2017. Vol. 75, № 267. P. 337-351.

О. Салата, м. Київ
oosalata.fpsrso24m@kubg.edu.ua

АДАПТИВНІ МОЖЛИВОСТІ АТРИБУТИВНОГО СТИЛЮ ОСІБ З ПСИХОСОМАТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

Психосоматика – міждисциплінарний науковий напрямок, який досліджує соціально-культурні, психологічні, медичні, економічні й екологічні чинники виникнення соматичних дефектів. Сьогодення вимагає розвитку і суміжного з психосоматикою вчення, такого як психологія здоров’я, яке обґрунтовує психологічні чинники ризикованої та безпечної поведінки. Цілісність людського

існування – поняття набагато більш складне, ніж поняття «психосоматична єдність» двох аспектів людського існування – психологічного і тілесного. Часто при цьому ігноруються соціальні та культурні чинники. Низка теоретичних досліджень щодо вивчення психосоматики вказує на те, що першочерговими чинниками розвитку захворювань є емоційні й особистісні тригери. За таких умов подальший розвиток психосоматики як наукового напрямку в межах психологічного знання задіює подальші ґрунтовні дослідження тілесності здорової особистості, що і буде становити перспективи наших подальших досліджень.

Отже, багатогранність підходів щодо проблеми класифікацій психосоматичних захворювань ґрунтується на розподілі їх за різними критеріальними ознаками, а саме: органічною симптоматикою, фізіологічними корелянтами тривожності, що посилюються через негативний вплив психологічних чинників, видозмін поведінково-вчинкових патернів (спричинюючи розвиток хвороби), та умовно бажаними симптомами, які зактуалізовують від реагування або розв’язання психологічного внутрішнього конфлікту.

Таким чином, існують докази того, що особистість змінюється залежно від зовнішніх контекстуальних факторів, таких як соціальні ролі та ситуації, і що ці зміни можуть відображати зміни у внутрішніх факторах, таких як цілі та мотивація. Однак для того, щоб довести, що варіативність особистості виконує адаптивну функцію, необхідно продемонструвати не тільки те, що варіативність пов'язана з такими змінами, але й те, що вона позитивно впливає на результати.

Адаптивні функції атрибутивного стилю можна вивчати як цілий комплекс взаємозв’язків атрибутивного стилю та особистісних властивостей людини, що впливають на діалогічність буденної свідомості й адаптивність суб’єкта, які не є лише визначенням позитивного чи негативного типів атрибутивного стилю.

Оптимістичне мислення має множинні впливи на успішність діяльності та особистісного функціонування, сприяючи адаптивним реакціям на труднощі: конструктивна інтерпретація невдач сприяє адаптивним поведінковим та емоційним реакціям на невдачі, використанню проблемно-фокусованих стратегій їх подолання.

Аналіз праць та емпіричних досліджень збагачує уявлення про психологічні передумови для формування поведінкових порушень в особистості на різних етапах адаптації. У дослідженні були використанні методики, які розкривають адаптивні функції, атрибутивного стилю, що відображено у мовленні та поведінці дорослої людини. Орієнтуючись на це було також використано такі методи як:

- тест на атрибутивний стиль Фонхама, спрямований на визначення атрибутивних стилів і дає можливість проаналізувавши чотири непрємні та приємні ситуації, визначивши наскільки будь-яка ситуація, її причина може залежати від дорослої людини, у нашому випадку від педагога;
- Гісенський опмитувальник соматичних скарг,що дав можливість виявити інтенсивність емоційно забарвлених скарг з приводу стану фізичного здоров’я. Він

містить 24 симптоми, розподілені за чотирма шкалами (по 6 на кожну): виснаження, шлункові скарги, болі в різних частинах тіла та серцеві скарги;

- методику «Адаптивні можливості атрибутивного стилю дорослих» (автор Клібайс Т.В.), опитувальник на визначення резильєнтності, спрямовану на вивчення ставлення дорослої людини, в нашому випадку, вчителя закладу загальної середньої освіти, до різних життєвих ситуацій.

Достовірність та об'єктивність результатів забезпечується методичним обґрунтуванням процедури емпіричного дослідження, використанням методів математико-статистичного аналізу та обробки даних.

Статистичну обробку результатів дослідження було розпочато з вивчення взаємозв'язку психосоматичних розладів та атрибутивних стилів особи за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона $\rho_{X,Y} = \frac{\operatorname{cov}(X,Y)}{\sigma_X \sigma_Y}$, що слугує для дослідження взаємозалежності двох змінних в одній вибірці, а також дозволяє визначити наскільки пропорційна мінливість двох змінних. Знак коефіцієнта кореляції дуже важливий для інтерпретації отриманого зв'язку. Якщо зв'язок позитивний – це означає, що при зростанні однієї змінної, буде зростати і значення іншої, в той самий час, коли кореляція негативна – при збільшенні однієї змінної зменшується значення іншої. Для того, щоб підійти до розрахунків коефіцієнта кореляції Пірсона, необхідно зберегти наступні умови: досліджувані змінні мають бути нормального розподілу; також вони мають вимірюватися в інтервальній шкалі та шкалі відношень; останньою умовою є те, що кількість значень у досліджуваних змінних має бути однаковою. Основними значеннями коефіцієнта кореляції є наступні: 0 – 0,3 – слабкий зв'язок; від 0,3 до 0,5 – помірний зв'язок; 0,5 – 0,7 – значний зв'язок; 0,7 – 0,9 сильний зв'язок; 0,9 -1 – дуже сильний зв'язок.

У даному дослідженні коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона було застосовано для визначення особливостей взаємозв'язку психосоматичних розладів та адаптивних можливостей атрибутивних стилів особи. Основною причиною вибору даного статистичного показника став той факт, що для дослідження було обрано малу групу людей, яку складала п'ятдесят людей, при цьому даний коефіцієнт кореляції має визначати кореляцію в малих групах, розміром від тридцяти чоловік. А також через те, що коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона якнайкраще може виявити взаємозв'язок двох показників.

Досліджувану вибірку склали вчителі у віці 27-60 років. Учасники дослідження – вчителі, що працюють у закладах загальної середньої освіти міста Києва у кількості п'ятдесяти осіб. Вибір учасників дослідження обумовлений актуальністю наявності високого рівня особистісного адаптаційного потенціалу саме в цьому віці. Наразі, важливим стало те, що значна частина вчителів мали статус внутрішньо переміщених осіб, а з цим статусом необхідно враховувати і проблеми, які виникають у ході життєдіяльності.

Обробка даних проводилася із застосуванням комп’ютерного пакету статистичних програм Statistical Package for Social Science (SPSS 20.0 for Windows).

Отримані результати дослідження дозволили сформулювати такі висновки:

Виявлено докази того, що особистість змінюється залежно від зовнішніх контекстуальних факторів, таких як соціальні ролі та ситуації, і що ці зміни можуть відображати зміни у внутрішніх факторах, таких як цілі та мотивація. Однак для того, щоб довести, що варіативність особистості виконує адаптивну функцію, було продемонсвтровано не тільки те, що варіативність пов'язана з такими змінами, але й те, що вона позитивно впливає на результати. Доведено, що адаптивні функції атрибутивного стилю можна вивчати як цілий комплекс взаємозв’язків атрибутивного стилю та особистісних властивостей людини, що впливають на діалогічність буденної свідомості й адаптивність суб’єкта, які не є лише визначенням позитивного чи негативного типів атрибутивного стилю.

Виявлено особливості взаємозв’язку адаптивних можливостей та атрибутивних стилів особистості з психосоматичними розладами. У процесі вивчення наукових праць, методологічних матеріалів нами було виокремлено низку індивідуально-психологічних характеристик, які забезпечують появу навченої безпорадності, песимістичного атрибутивного стилю і психосоматичних розладів ососбистості. Зокрема, це, схильність до монохромної категоризації подій, схильність до звинувачення оточуючих людей (екстернальний локус контролю), ілюзія справедливого світу, нездатність до адаптивного подолання стресових ситуацій, депресивний стан, невідповідне до обставин використання механізмів психологічного захисту та використання проективних механізмів психологічного захисту, високий рівень тривоги. Було зазначено, що психологічні особливості особистсості, які виступають в якості певного бар’єру стосовно формування поведінки особистості та песимістичного атрибутивного стилю, серед таких слід виділити пошукову активність, життєстійкість, самостійність, Силу «Я». Отже, варто зазначитиити, що вказані феномени, є тими ідентифікаторами, які дозволяють окреслити відмінності між атрибутивним стилем та його адаптивними функціями та психосоматичними розладами.

Внаслідок здійсненого емпіричного дослідження та за допомогою факторизації масиву даних було встановлено адаптивні можливості атрибутивного стилю осіб з психосоматичними розладами. Було констатовано підвищення адаптивних можливостей атрибутивного стилю у вибірці експериментальної групи – 27-60-річних педагогів різних спеціальностей закладів загальної середньої освіти м. Києва, відбулася суттєва оптимізація показників адаптивних можливостей атрибутивного стилю за всіма складовими, підвищення Сили «Я» зменшення почуття провини, дезадаптивності атрибутивного стилю, невпевненості у собі та підвищення соціальної сміливості.

Здійснено кореляційний аналіз зв’язку між адаптивними можливостями та атрибутивним стилем особистості із використанням коефіцієнту лінійної кореляції

Пірсона. Кореляційний аналіз дозволив підтвердити гіпотезу про існування взаємозв'язку рівня вираженості окремих форм розладів та адаптивних характеристик атрибутивного стилю, врахування яких може сприяти виявленню основних причин психосоматичного розладу та психологічних характеристик досліджуваних осіб.

Розроблено методичні рекомендації щодо профілактики та допомоги особам зі схильністю до психосоматичних розладів. Показано, що вкрай важливо, щоб особистість почувала себе цілісною в будь-якій ситуації, особливо важливо це для вчителя, психологічне самопочуття якого впливає на учнів та суспільство в цілому. Крім особистісної цілісності, самореалізованості і самоврегульованості, важливими також є – адаптивність, збалансованість та креативність, схильність до сенсоутворення, здатність до осмислення набутого досвіду, вміння радіти життю (ціннісно-смисловий рівень), схильність до емпатії, співпраці та відповідальності (соціально-психологічний рівень).

Список використаних джерел:

1. Клібайс Т. В. (2007) Дослідження атрибутивного стилю особистості: новий підхід. *Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей. Ін-т соціальної та політичної психології АПН України*. К.: Міленіум. 2007, Вип. 16 (19). С. 199-204.

2. Клібайс Т. Специфіка становлення атрибутивного стилю дорослих як ресурсного потенціалу особистості. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2021. Випуск 10. С. 91–96.

3. Огоренко В. В., Шорніков А. В. Інтегративний підхід в ґенезі психосоматичних розладів. *Вісник проблем біології і медицини*, 2019, №4(2) (154), С. 14-17.

І. Ю. Сичова, м. Київ
iysychova.fpsrso24m@kubg.edu.ua
В. В. Левченко, м. Київ
vv.levchenko@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ДЕЗАДАПТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ ОСІБ З ПСИХОСОМАТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

Дезадаптивні стратегії поведінки осіб із психосоматичними розладами є багатокомпонентним явищем, що охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти, які впливають на адаптаційні можливості особистості. Актуальність теми зумовлена необхідністю глибшого розуміння механізмів психологічної дезадаптації, що лежать в основі формування психосоматичних розладів, а також розробки ефективних підходів до психологічної допомоги.

Проблематика дезадаптивних стратегій поведінки та їхнього зв'язку з психосоматичними проявами є предметом дослідження як українських (В. Бочелюк, Л. Дідковська, Т. Клібайс, О. Лисенко, Н. Сидоренко) [1; 2; 3; 4; 6], так і зарубіжних учених. Зокрема, Л. Суглані аналізує роль тривожності у формуванні дезадаптивних копінг-стратегій, Дж. Малкольм – вплив дезадаптивної поведінки на психічне здоров'я, Дж. Сміт – її наслідки для фізичного стану [7], а М. Дж. Скотт порівнює адаптивні й дезадаптивні способи подолання стресу та пропонує шляхи їхньої корекції.

Мета наукового дослідження – виявити особливості дезадаптивних стратегій поведінки осіб із психосоматичними розладами та розробити рекомендації щодо їх корекції.

Об'єкт дослідження –дезадаптивні стратегії поведінки.

Предмет дослідження – особливості дезадаптивних стратегій поведінки осіб з психосоматичними розладами.

Відповідно до мети та завдань були використані такі методики дослідження: 1) Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI), 2) опитувальник емоційних типів Плутчика – Келлермана – Конте (англ. Plutchik-Kellerman-Conte Emotion Profile Index, EPI) [5], 3) експрес-опитувальник «Дезадаптивність» (за І. Приходько, О. Колесніченко, М. Байда), 4) авторська анкета на основі Гісенського опитувальнику соматичних скарг

У дослідженні взяли участь 60 осіб віком від 20 до 55 років, які зазнали значних стресових подій протягом останнього року та виявляли ознаки дезадаптивних стратегій поведінки.

Результати аналізу емпіричних даних дозволили виявити низку психологічних особливостей вибірки, а саме переважання помірного рівня дезадаптації, домінування раціоналізації як захисного механізму, емоційної нестабільності, на що вказує домінування шкал невротичності та емоційної лабільності. Стосовно фізичного стану отримані результати свідчать про те, що найінтенсивнішими є скарги на болі в різних частинах тіла (біль у суглобах, головний біль, біль у спині та ін.) та загальна виснаженість, яка проявляється у слабкості, втомі, млявості.

Кореляційний аналіз засвідчив наявність статистично значущих зв'язків між низкою захисних механізмів та дезадаптивними проявами, а саме інтегральний показник дезадаптивних порушень має обернену кореляцію з такими захисними механізмами, як заміщення і компенсація, а компенсація, у свою чергу, корелює з астенічними реакціями та станами.

Проведений кластерний аналіз дозволив виокремити два особистісних профілі досліджуваних, які розрізняються за рівнем емоційної стабільності. Перший кластер характеризується підвищеними показниками невротичності, депресивності, агресивності, емоційної лабільності та активним використанням неадаптивних механізмів психологічного захисту (витіснення, регресія, заміщення), що свідчить про нижчий рівень адаптації. Другий кластер, навпаки,

вирізняється вищою врівноваженістю, соціальною відкритістю та меншою вираженістю астенічних і невротичних проявів, що вказує на відносно кращу адаптивність, хоча й за умов більшої схильності до соматизації.

Висновки. Таким чином, результати дослідження частково підтверджують гіпотезу про те, що дезадаптивні стратегії поведінки осіб з психосоматичними розладами пов'язані з певними психологічними особливостями, серед яких провідну роль відіграють емоційна нестійкість, схильність до депресивності, неврівноваженість, а також неефективність окремих механізмів психологічного захисту.

Список використаних джерел:

1. Бочелюк В., Панов М. & Спицька Л. Психосоматичні розлади: сучасний стан проблеми. *Перспективи та інновації*, 2022. №7(12), С. 542–552.

2. Дідковська Л. І. Психосоматика: основи психодіагностики та психотерапії. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка. 2020. 264 с.

3. Клібайс Т. & Дець О. Психологічні особливості настановлень осіб із психосоматичними захворюваннями. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. №24, С. 145–150.

4. Лисенко О. П. Вплив копінг-стратегій на перебіг психосоматичних захворювань у жінок. *Медична психологія та психосоматика*. 2020. №25(2), С. 34–40.

5. Plutchik R. Emotion: A psychoevolutionary synthesis. New York: Harper & Row. 1980. P. 751-753

6. Сидоренко Н. В. Дезадаптивні стратегії поведінки у жінок з психосоматичними розладами: психологічний аналіз. *Психологія і суспільство*, 2023. 3(2)/ С.89–96.

7. Smith J. Psychosomatic disorders: Approaches to therapy. *Cambridge: Cambridge University Press*. 2017

Т. П. Спіріна, м. Київ
t.spirina@kubg.edu.ua
Я. В. Мартинюк, м. Київ
y.martyniuk.asp@kubg.edu.ua

ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В останні роки зростає актуальність психосоціальної підтримки осіб, які опинилися в кризових чи екстремальних ситуаціях. Особливо це стосується вразливих категорій населення – внутрішньо переміщених осіб, учасників бойових дій, членів їхніх сімей та осіб з інвалідністю. Для останніх, у контексті війни, пандемій чи інших соціальних потрясінь, зростає ризик соціальної ізоляції,

тривожних розладів, зниження самооцінки та ускладнення процесів соціалізації [6].

Повномасштабна війна в Україні спричинила докорінні зміни в освітньому середовищі, зокрема у системі підтримки студентів з інвалідністю. Заклади вищої освіти активно адаптують свої освітні програми, інфраструктуру та комунікаційні механізми з урахуванням принципів інклюзивності, психологічної безпеки та рівного доступу до освіти [3]. У цьому контексті психосоціальна підтримка виступає комплексом заходів, спрямованих на зміцнення психологічного благополуччя, розвиток соціальних навичок, формування позитивної самооцінки та здатності до самореалізації осіб з інвалідністю.

Якщо така підтримка не буде надана вчасно та професійно, це може призвести до формування стійких травматичних наслідків: постійного відчуття тривоги, страху, порушень пам'яті, агресивних реакцій, емоційного оніміння чи девіантної поведінки [4]. Саме тому заклади вищої освіти є ключовими інституціями, здатними забезпечити своєчасне виявлення проблем і надання кваліфікованої допомоги.

Психосоціальна підтримка осіб з інвалідністю у закладах вищої освіти включає:

- розвиток культури підтримки та толерантного ставлення серед усіх учасників освітнього процесу;
- проведення соціально-психологічної діагностики, моніторингу особистісного розвитку та соціальної адаптації студентів з інвалідністю;
- індивідуальне психологічне консультування, корекційну роботу;
- соціальний супровід, спрямований на посилення ресурсності особистості;
- методичну та інформаційну підтримку учасників освітнього процесу [1].

Важливо, щоб адміністрація університету створювала психологічно комфортне та безпечне середовище, у якому кожен студент відчуває себе прийнятим і цінним. До таких умов належать: гнучкий освітній процес, врахування індивідуальних потреб студентів із порушеннями здоров'я, доступ до інформаційних ресурсів, участь у позанавчальних заходах, відсутність стигматизації чи надмірної опіки [5].

Психосоціальна підтримка в освітньому просторі поєднує соціальну роботу, педагогічний супровід, психологічну підтримку та міжсекторальну взаємодію (з органами місцевого самоврядування, центрами соціальних служб, громадськими організаціями). Такий інтегрований підхід сприяє формуванню інклюзивної культури університету, розвитку потенціалу студентів з інвалідністю як активних учасників освітнього процесу та майбутніх фахівців [2].

Таким чином, психосоціальна підтримка осіб з інвалідністю у закладах вищої освіти є невід'ємною складовою сучасної соціальної політики в освіті. Вона забезпечує не лише позитивну соціальну адаптацію та академічну успішність студентів, а й сприяє їх особистісному зростанню, самореалізації та повноцінній соціальній інтеграції.

Список використаних джерел:

1. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О. Денисюк та ін. ; ред.: О. Епель, Т. Лях, І. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с.
2. Карпенко О., Спіріна Т., Нохріна І. Організація освітнього процесу у закладах вищої освіти України в період воєнного стану. *Social Work and Education*. 2025. №12(1). С. 33–43.
3. Лехолетова М. М., Карпенко О. Г., Спіріна Т. П. Міждисциплінарна взаємодія у наданні соціальних послуг вразливим групам населення. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2025. №1. С. 42–50. https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-1-42-50.
4. Лях Т., Лехолетова М., Петрович В., Спіріна Т. Соціально-педагогічна робота з батьками щодо підтримки ними дітей у період війни. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. №2. С. 24–30. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.3
5. Маслянікова І. Соціально-психологічна підтримка осіб з інвалідністю в умовах війни : монографія. Київ : Ун-т «Україна», 2023. 216 с.
6. Спіріна Т., Дорофіна М. Соціальна робота із сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю у територіальній громаді. Ввічливість. *Humanitas*. 2023. № 2. С. 151–156. https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.22

О. В. Старинська, м. Запоріжжя
el.starinskaya@gmail.com

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧАСНИКІВ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У сучасних умовах інклюзивна освіта потребує не лише адаптації навчальних програм, а й розвитку психологічної готовності педагогів до взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Одним із ключових ресурсів цієї взаємодії є соціальний інтелект, який забезпечує розуміння емоцій, мотивів і поведінки інших людей. Соціально-психологічна підтримка стає важливою умовою успішного включення дитини з особливими освітніми потребами в освітній простір, а рівень соціального інтелекту педагогів та асистентів визначає якість такої підтримки.

Соціальний інтелект є ключовим ресурсом для соціально-психологічної підтримки всіх учасників інклюзивного освітнього процесу, включаючи учнів, педагогів та батьків. Він допомагає розуміти соціальні ситуації, інтерпретувати поведінку та ефективно взаємодіяти, що сприяє створенню сприятливого та безпечного середовища. Соціальний інтелект особистості ми розуміємо як складний інтегрований комплекс її здатностей: пізнавати різні соціальні явища, сприймати зовнішні соціальні групові стимули та одержувати знання про актуальні питання соціальних взаємодій; розуміти різні життєві ситуації; розуміти емоції та вербальну

й невербальну поведінкову експресію інших людей і співчувати їм; прогнозувати поведінку як власну, так і інших людей; управляти поведінкою як своєю, так і інших людей різної статі у взаємодіях із ними; ефективно адаптуватися до різних ситуацій соціальних взаємодій; досягати успішного результату у взаємодіях із іншими людьми [1, с.101].

В інклюзивному середовищі соціальний інтелект допомагає дітям з особливими освітніми потребами розвивати соціальні навички, встановлювати контакт з однолітками, адаптуватися до нових умов і запобігати конфліктам. Іншим учням – вчитися емпатії, поваги до відмінностей та формувати позитивні стосунки з однолітками, що має позитивні соціальні та психологічні наслідки. Педагогам – краще розуміти потреби та особливості учнів, створювати атмосферу партнерства та взаємоповаги, ефективно управляти класом. Батькам – усвідомлювати індивідуальні особливості розвитку та освітні потреби дітей, ефективно спілкуватися з педагогами та фахівцями. Соціальний інтелект сприяє створенню комфортного та безпечного інклюзивного середовища, це важливий інструмент для психологічного супроводу всіх учасників освітнього процесу. Дослідники Sharma S., Maharana S., Omprakash H. наголошують, що соціальний інтелект не є вродженою характеристикою, а формується й розвивається в процесі соціальної взаємодії, тому його розвиток має бути одним із пріоритетів підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі [2].

Соціально-психологічна підтримки в інклюзивному освітньому середовищі через призму соціального інтелекту може здіснюватися на наступних рівнях: когнітивному (усвідомлення соціальної ситуації, сприйняття, розуміння і аналіз соціальних сигналів, ситуацій та міжособистісних взаємин); емоційно-емпатійному (співпереживання і прийняття, здатність не лише розуміти, а й відчувати емоційні стани інших, зберігаючи внутрішню рівновагу й емпатійне ставлення); поведінково-регуляційному (взаємодія і підтримка, регуляція емоцій і налагодження ефективної взаємодії в соціальних ситуаціях). Такий підхід інтегрує когнітивні, емоційно-ціннісні та поведінкові механізми, що забезпечують глибоке розуміння, емпатійне ставлення і конструктивну взаємодію з усіма учасниками інклюзивного процесу і дозволяє стверджувати, що розвиток соціального інтелекту педагогів має стати одним із пріоритетних напрямів підготовки й професійного вдосконалення фахівців інклюзивної освіти, адже саме він забезпечує реалізацію принципів гуманізму, партнерства й рівних можливостей у сучасному освітньому просторі. Соціальний інтелект є провідним чинником успішної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. Він забезпечує розуміння міжособистісних відносин, підтримку емоційного клімату, толерантність і прийняття. Розвиток соціального інтелекту педагогів підвищує ефективність соціально-психологічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці тренінгових програм розвитку соціального інтелекту для педагогів інклюзивних класів.

Список використаних джерел:

1. Старинська О. В. Психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти : дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : 19.00.07. Рівне : Рівненський державний гуманітарний університет, 2025. 449 с.
2. Sharma S., Maharana S., Omprakash H. M. Inclusion in Education to Inclusive Education; Social Intelligence of Inclusive Education: Resource for Teachers. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies.* 2021. Vol. 9, №66. P. 15640–15646.

Л. П. Стасюк, м. Луцьк
Н. В. Шевчук, м. Луцьк
natasevcuk189@gmail.com

МОДЕЛІ НАДАННЯ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Інклюзивна освіта – це система, що забезпечує рівний доступ до навчання для всіх дітей. Головна мета якої розширює рамки адаптації та інтегрування дітей з особливими освітніми потребами: вона полягає у створенні персоналізованих умов, де індивідуальні потреби дитини стають відправною точкою для її успішного та гармонійного розвитку.

Організація навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами вимагає розуміння закономірностей психофізичного розвитку учнів і знання особливостей, зокрема, організаційно-методичного забезпечення процесу навчання та розвитку.

Дану проблему досліджували закордонні та вітчизняні вчені (Д. Деппелер, Д. Харві, Р. Картер, Г. Бевз, О. Безпалько, Н. Горішна, А. Колупаєва, В. Кузьмінський, Ж. Петрочко, Т. Семигіна, Г. Слозанська, О. Таранченко та ін.).

Моделі допомоги дітям з особливими освітніми потребами – це організований комплекс рішень, головна мета якого полягає у створенні таких освітніх та соціальних умов, щоб кожна дитина мала реальні можливості для повноцінного навчання, розвитку та активного включення у шкільне і суспільне життя. Для моделей допомоги дітям з особливими освітніми потребами ключовими є три напрямки: адаптація, модифікація та універсальний дизайн.

Адаптація – це використання способів організації навчання, яка передбачає зміну методів, форм подачі матеріалу, темпу роботи чи часу на виконання завдань, без зміни змісту самої освітньої програми. Наприклад, це може бути використання карток-підказок, збільшеного шрифту, наочних опор або додаткового часу для виконання завдання.

Модифікація – це зміна змісту навчання або очікуваних результатів освітнього процесу. Вона може передбачати скорочення обсягу матеріалу,

спрощення навчальних цілей чи завдань. Такий підхід використовується лише за необхідності, переважно для учнів, які потребують підвищеного рівня підтримки.

Універсальний дизайн – це створення умов для фізичної та інформаційної доступності освітнього середовища. Він передбачає наявність пандусів, ліфтів, тактильної плитки, а також використання візуальних розкладів, спеціального обладнання та адаптованих матеріалів, щоб кожен здобувач освіти мав рівні можливості для навчання [1, с. 84].

Моделі надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами включають різні види послуг, зокрема: психолого-педагогічні (цілісна система заходів, спрямованих на організацію освітнього процесу та розвиток дитини з особливими освітніми потребами відповідно до її індивідуальної програми розвитку), корекційно-розвиткові (комплекс заходів, які забезпечують супровід дитини з особливими освітніми потребами) у навчальному процесі, спрямованих на подолання або зменшення наявних порушень, розвиток пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистісного потенціалу)[2, с. 7].

Однією з важливих моделей надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами є раннє втручання. Мета її полягає у забезпеченні гармонійного розвитку дитини та у наданні необхідної підтримки сім’ї, у підготовці особи з ООП до успішної інтеграції спершу в дошкільну, а потім шкільну інклюзивну освітню систему. Ця модель допомагає забезпечити природний, гармонійний розвиток дитини та підтримку її сім’ї з перших місяців життя[4, с. 38].

Сьогодні в наукових колах існує поняття «соціально-педагогічний патронат сім'ї», що також забезпечує надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Соціально-педагогічний патронат сім'ї потрактовується як сукупність гуманітарних заходів і послуг, призначених для допомоги родині у трьох основних напрямах: соціальна адаптація, підтримка у вихованні дітей (включно з попередженням конфліктів) та забезпечення захисту прав дитини. Важливо розуміти, що надаючи підтримку сім’ї, ми в першу чергу допомагаємо дитині[3, с. 13].

Отже, моделі надання допомоги дітям з ООП – це комплексна, науково обґрунтована та нормативно врегульована система. Вона спрямована не лише на надання якісної освіти, але й на виконання соціального завдання, а саме, забезпечення справедливості, рівних шансів та створення простіру для розвитку потенціалу дитини в інклюзивному середовищі. Структурно організована освітня діяльність з використанням моделей надання допомоги дозволяє дитині перейти на новий рівень взаємодії з однолітками та дорослими, стати активним членом соціуму.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів: навч.-метод. посіб. (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.

3. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ : навч.-метод. посіб. / Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. К.: Видавнича група «Атопол», 2018. 100 с.

4. Слозанська Г., Горішна Н. Ефективність раннього втручання у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями раннього віку. Освіта. Інноватика. Практика, 2023. 49 с.

О. А. Столярчук, **м. Київ**
o.stoliarchuk@kubg.edu.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність вивчення психологічних аспектів професійного становлення студентів з особливими освітніми потребами зумовлена сучасними тенденціями української інклюзивної освіти, які передбачають створення рівних можливостей для самореалізації кожного здобувача вищої освіти. У процесі професійного становлення такі студенти стикаються з суттєвими психологічними викликами – формуванням адекватної самооцінки, професійної ідентичності, мотивації до навчання та подолання бар'єрів соціальної адаптації. Розуміння цих аспектів є важливим для розроблення ефективних психолого-педагогічних програм підтримки студентів з особливими освітніми потребами, що сприятимуть їхній успішній інтеграції у професійне середовище та суспільство загалом.

Професійне становлення тлумачиться нами як початковий етап професіогенезу особистості, що базується на її входженні в професійне середовище, засвоєнні фахового досвіду, оволодінні стандартами та цінностями професійного співтовариства, і забезпечує надалі професійний розвиток і самореалізацію суб'єкта фахової діяльності. Професійне становлення активно розгортається під час здобуття особистістю фахової освіти [2, с.99].

Для студентів з особливими освітніми потребами процес професійного становлення на етапі фахового навчання має специфічні психологічні особливості, пов'язані з їх потребою адаптації до освітнього середовища, соціальної інтеграції та самоприйняття. Як зазначає українська дослідниця О. Купрєєва, в умовах інклюзії здобуває освіту досить невелика частка молоді з інвалідністю, які наважуються на серйозний ризик, приймаючи виклик «на рівних» в умовах дефіциту особистісних ресурсів та непідготовленістю, перш за все, психологічно, освітнього середовища закладів вищої освіти [1, с. 40].

За умови синергії зовнішніх і внутрішніх чинників професійного становлення студентів з особливими освітніми потребами, провідними є особистісні чинники. Важливо зазначити, що фахове становлення цих здобувачів є

полімотивованим, оскільки їхнє прагнення до самореалізації поєднується з потребою довести власну спроможність до опанування професії. Не заперечуючи значущість дії зовнішнього мотивування через настанови викладачів, фахівців-практиків, зазначимо, що важливу роль відіграє внутрішня мотивація студентів з ООП, що проявляється як інтерес до обраної професії, бажання бути корисним, прагнення досягнути успішного соціального статусу і бути прикладом для інших. Водночас, є ризик мотиваційної нестійкості через занижену самооцінку, відсутність підтримки або негативний досвід фахового навчання.

Потрібно брати до уваги й когнітивні аспекти фахового навчання – студенти з особливими освітніми потребами потребують індивідуалізації навчання з урахуванням темпу засвоєння навчального матеріалу, особливостей уваги, сприймання, пам'яті та мислення. Важливим завданням формування професійної компетентності студентів з ООП є розвиток їхніх метакогнітивних навичок (уміння вчитися, саморегуляція, планування діяльності, самоаналіз). Водночас, ці студенти часто потребують розвитку емоційної стійкості та життєстійкості загалом. За даними досліджень О. Купрєєвої, більшості студентів з інвалідністю властиві низький та середній рівень вираженості життєстійкості в цілому та її компонентів [1, с. 41]. Відтак, переживання фрустрації, невпевненості чи тривоги з наслідковою академічною прокрастинацією можуть гальмувати професійне становлення цих студентів. Зворотним ризиком і викликом для життєстійкості студентів з ООП є їхній перфекціонізм і працеголізм як механізми компенсації амбівалентної самооцінки, що поєднує прагнення до самостійності з побоюваннями не впоратися.

Перераховані вище особистісні характеристики студента з особливими освітніми потребами поглиблюються особливостями його соціально-психологічної адаптації до умов навчання у ЗВО. Успішність професійного становлення цього здобувача суттєво залежить від інтеграції в студентське середовище. Можливими труднощами цієї інтеграції постають почуття ізоляції чи стигматизації студента, дефіцит його комунікативних навичок, страх негативної соціальної оцінки. За таких умов особливо важливим є формування фасилітативного мікроклімату в студентській академічній групі та реалізації культури інклюзії на всіх площинах освітнього середовища ЗВО.

Зважаючи на означені вище психологічні аспекти професійного становлення студентів з особливими освітніми потребами, потужної ролі набуває цілеспрямована психологічна підтримка цих студентів, формами якої є індивідуальне консультування з метою допомоги у професійному самовизначенні, подоланні внутрішніх бар'єрів, супроводі переживання криз фахового становлення; психокорекційні програми задля розвитку упевненості, підвищення самооцінки, збагачення комунікативних навичок; тренінги особистісного зростання, спрямовані на формування позитивної професійної ідентичності. Окремими векторами психологічного супроводу професійного становлення здобувачів з ООП є супервізія і наставництво з боку викладачів, тьюторів,

психологів та інклюзивне освітнє середовище шляхом створення умов для повноцінної освітньої активності й самореалізації кожного студента.

Таким чином, успішність професійного становлення студентів з особливими освітніми потребами визначається поєднанням таких чинників, як особистісні ресурси (мотивація, інтелектуальні ресурси, самооцінка, воля), соціально-психологічні аспекти (підтримка, прийняття оточення, характер соціальної взаємодії з викладачами, адміністрацією ЗВО, іншими студентами), організаційно-педагогічні умови навчання (доступність, адаптованість освітнього процесу).

Список використаних джерел:

1. Купрєєва О. Психологічні фактори життєстійкості студентів з інвалідністю. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія»*. 2020. №1(11). С. 36–42.

2. Столярчук О. А. Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсуму : монографія. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2018. 294 с.

О. П. Таран, м. Київ
op.taran@kubg.edu.ua

ПРИКЛАДНІ КОНЦЕПЦІЇ ЗАСТОСУВАННЯ АРТЗАСОБІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Застосування артзасобів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) є актуальним питанням практичної діяльності низки фахівців (психологів, логопедів, спеціальних педагогів, соціальних педагогів, вихователів, вчителів). Так, К. Дабіжа, Л. Дабіжа та Н. Комарівська в своєму аналізі використання артехнологій в роботі з дітьми з ООП зазначають, що завдяки розробці можливостей самопізнання та самовираження за допомогою художньої діяльності, можна змінити стереотипи поведінки таких дітей, збільшити їх адаптивні здібності, знайти компенсаційні можливості такої дитини та в підсумку успішно її соціалізувати [3, с. 65].

Зокрема, за допомогою ліплення, малювання, конструювання дитина розвиває сенсорне сприйняття, дрібну моторику рук, вчиться мислити логічно та послідовно. Все це призводить до розвитку умінь і навичок дітей створювати нове, оригінальне, вчить реалізовувати власні задуми, знаходити нестандартні рішення, здійснюючи суттєві зміни і вносячи різноманітне комбінування відомих операцій, часто що приводять до вигадування дітьми нових способів у образотворчо-художній діяльності [2, с.46].

В наших попередніх наукових розвідках визначено поняття артсупроводу (комплексна система арттерапевтичних та артпедагогічних засобів щодо психолого-педагогічному супроводі родин, що виховують дітей з ООП) та

окреслено модель артсупроводу в умовах абілітаційного табору для родин, які виховують дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), що містить три аспекти артсупроводу за суб'єктом впливу (артсупровід безпосередньо дітей з РАС, артсупровід їх батьків та сіблінгів, артсупровід всієї родини у спільній діяльності) [4, с. 98-99]. Поряд з цим, поза увагою залишився змістовний аспект застосування артзасобів у роботі з дітьми з РАС.

О. Бедіченко та Я. Раєвська виокремлюють три базові концептуальні підходи в арттерапії, а саме: психодинамічний, когнітивноповедінковий та гуманістичний [1, с. 8]. Ми в своїй роботі з дітьми з РАС виходимо з ідей гуманістичного підходу, що забезпечує самовираження в межах можливостей кожної дитини, сприяє розвитку їх творчого потенціалу та дозволяє вільний вибір артзасобів.

З практичного досвіду безпосереднього проведення і залучення до різноманітних артзаходів, в межах в низці абілітаційних таборів (біля 30) для родин, які виховують дітей з розладами аутистичного спектра, виділяємо чотири дієвих прикладних концепції застосування артзасобів: концепція різноманіття, концепція спільності, концепція досвіду, концепція системності.

Концепція різноманіття передбачає застосування різного матеріалу та його комбінацій задля збагачення сенсорного досвіду дітей з РАС (фарби, папір, нитки, пластилін, тканина, мушлі, гілочки, соломинки для напоїв, CD-диски тощо).

Концепція спільності передбачає створення артпродукту у співпраці з іншими. Наприклад: створення батьками та дітьми плакату для презентації команди; створення батьками разом зі своїми дітьми прикраси для дверей кімнати (герб сім'ї, новорічний віночок, сніговик, чобіток Санта Клауса, скринька побажань тощо); малювання групою дітей спільного малюнку (море) фарбами та великими пензлями на шпалерах або створення великого зображення (ялинка з іграшками).

Концепція досвіду передбачає актуалізацію безпосереднього досвіду що має дитина в межах табору відповідно пори року та заходів. Наприклад, малювання або створення корабликів після подорожі катером, чи малювання/створення поробок рибок та медуз після відвідування моря, чи малювання/створення поробок гір, дерев, квітів, грибів після походу до лісу тощо.

Концепція системності передбачає поетапне створення артпродукту, тобто кожне заняття додається певний елемент до загального образу. Наприклад: проєкт «Зимове місто» реалізувався поступово, на кожному занятті діти робили один з елементів: будинки, машини, ліхтарі, дерева, мешканців, вулиці. З підлітками з РАС реалізовувався проєкт «Створи образ себе». На великому аркуші паперу (шпалери) обводили контури тіла дитини, діти підписувала свої імена і на кожному наступному занятті додавалися риси обличчя, волосся, елементи одягу.

Всі означені прикладні концепції застосування артзасобів в роботі з дітьми з РАС можуть гармонійно поєднуватися та сприяти: збагаченню сенсорного досвіду, формуванню цілісних уявлення про навколишній світ, актуалізації

наявного досвіду задля поглиблення контакту з реальністю, а головне, залученню до спільної дальності задля розвитку навичок комунікації та соціальної інтеграції.

Список використаних джерел:

1. Бедіченко О., Раєвська Я. Концепції та методики арт-терапії: розвиток і впровадження в Україні. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія.* 2024. Вип. 3(64). С. 5-11.

2. Грицай К. А., Плахотський О. В. Образотворчо-художня діяльність як засіб творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної інтернетконференції, м. Слов'янськ, м. Дніпро, 06–07 грудня 2024 року* / відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ–Дніпро. 2024. С 46-49.

3. Дабіжа К. Л., Дабіжа Л. П., Комарівська Н.О. Використання АРТ-технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць.* Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 64. С. 64-71.

4. Таран О. П. Теоретико-прикладні засади арт-супроводу родин, які виховують дітей з розладами аутистичного спектра, в умовах абілітаційних таборів. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Том 1 № 58. С. 94-99.

А. В. Фролкова, м. Київ
avfrolkova.fpsrso24@kubg.edu.ua
О. М. Боровицька, м. Київ
o.borovytska@kubg.edu.ua

ВРОДЖЕНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯК ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У сучасній науковій парадигмі поняття інклюзії зазвичай трактується як процес залучення осіб з особливими освітніми потребами до повноцінної участі в соціумі.

Особи з вродженими особливостями розвитку, що мають складнощі, пов'язані з природною здатністю людини до соціальної інтеграції, активно досліджуються через призму інклюзивної освіти (О. Савченко, О. Мартинчук, Г. Васильєва, Г. Супрун, Л. Ніколенко, Л. Лазоренко, Н. Петрова, Т. Мельник, В. Донець, Я. Демус, О. Волошина, О. Попов, А. Гончарук, І. Попович, «індекс інклюзії» М. Ейнскоу та Т. Бут та ін.), дизайну (інклюзивний дизайн К. Голмса) та соціальної інтеграції (В. Кузьменко, І. Вовк, О. Ковальчук, Л. Шевченко, І. Сергієнко та ін.). Такі дослідження безумовно сприяють кращому розумінню того, як створювати умови для розвитку особистості в інклюзивному середовищі.

Актуальним є саме вроджений фактор як психофізіологічна проблема соціалізації особистості, що поєднує фізіологію, психологію розвитку та соціальну адаптацію.

Водночас у психології затребуваним бачиться розуміння вродженої особливості розвитку, зумовленої психофізіологічними чи нейропсихологічними порушеннями, які впливають на пізнавальний, емоційний і соціальний розвиток особистості. Такі особливості постають не як вибір, а як проблема адаптації людини з вродженими вадами розвитку до соціального середовища, що потребує спеціальної психологічної підтримки.

Генетично зумовлені порушення у контексті розвитку особистості – це вроджені обмеження або порушення інтеграції психофізіологічних функцій, яка впливає на формування особистості, соціальної поведінки та емоційної регуляції.

Інакше кажучи, це «неповна інтеграція» сенсорного, емоційного та когнітивного досвіду, що ускладнює нормальний розвиток психіки та соціальні навички.

Отже, вроджені обмеження можуть ускладнювати інтеграцію у соціальні групи та формування навичок спілкування. Насамперед, це може відбуватися через комбінування генетичних, біохімічних, медичних, психологічних, соціальних чинників, тобто, через їх багатофакторне походження, а також через складність виявлення причин (коли саме і чому відбулося порушення: під час запліднення, на певному етапі розвитку ембріона чи через зовнішній вплив).

Визначаючи сутність поняття вроджених особливостей як психофізіологічної проблеми розвитку та соціалізації особистості, з’ясовуємо їхні основні прояви у сенсорній (дефіцит або надчутливість у сприйнятті зовнішніх стимулів (звуків, світла, дотику), проблеми з координацією рухів або моторикою), у когнітивній (труднощі у концентрації, запам’ятовуванні, плануванні дій, проблеми з навчанням або адаптацією до нових ситуацій), в емоційній, як вроджена дисрегуляція емоцій (імпульсивність, афективна лабільність, труднощі у регуляції), що призводить до підвищеної тривожності та вразливості до депресивних станів, та у соціальній сферах (відставання у розвитку навичок самоконтролю та адаптації, складнощі у формуванні міжособистісних зв’язків (соціальна інклюзія).

Наприклад, згідно з концепцією розвитку інтелекту Ж. Піаже, затримка або спотворення когнітивного розвитку змінює характер взаємодії дитини з оточенням, що стає причиною вторинних емоційних і соціальних проблем [1].

Отже, вроджені особливості як психофізіологічна проблема розвитку та соціалізації проявляється у порушенні самосприйняття, зниженні самооцінки, дефіциті комунікативних навичок і труднощах соціальної адаптації. Таким чином, вроджені особливості можуть ускладнювати інтеграцію у соціальні групи та формування навичок спілкування через фактори генетичної зумовленості розвитку психофізіологічних дисфункцій.

Яскравим прикладом бачиться підвищена тривожність, яка не дозволяє людині оцінити реальність без призми занепокоєння, страху та фобій, що значно ускладнює її здатність до поетапного входження у соціальні групи та суспільство загалом, через невпевненість, зниження самооцінки та уникнення соціальних ситуацій, що здаються небезпечними на її суб'єктивну думку. З'являється нервозність і дратівливість через низький поріг сприйняття зовнішніх та внутрішніх подразників, які призводять до зниження концентрації і швидкої стомлюваності.

Таким чином, психокорекційна робота має бути спрямована на формування позитивної ідентичності та відновлення емоційного контакту з соціумом.

Вроджені особливості бачаться складним феноменом, який поєднує біологічні (вроджені порушення розвитку), психологічні (емоційно-особистісні) та соціальні чинники. Все це потребує комплексного підходу, що інтегруватиме медико-психологічну діагностику, педагогічну підтримку та створення умов для особистісної самореалізації.

Отже, проблема вроджених особливостей – це комплексна проблема, що має фізіологічне, психологічне та соціальне підґрунтя, і дослідження якої потребує поєднання участі медицини, психології, педагогіки та соціальної підтримки для повноцінної інтеграції людини в суспільство. Подолання негативних наслідків вроджених вад можливе лише через розвиток системи психолого-педагогічного супроводу та підвищення інклюзивної компетентності педагогів і батьків.

Отже, вроджені особливості впливають на соціалізацію особистості, створюючи певні бар'єри фізичного, психологічного та соціального характеру. Але при комплексній підтримці вони не стають вироком – людина може успішно інтегруватися у суспільство та поступово реалізовувати свій потенціал.

Список використаних джерел:

1. Піаже Ж. Психологія інтелекту. К.: Вища школа, 2002. 210 с.

А. О. Хачатрян, м. Київ
aokhachatrian.fpsrso24m@kubg.edu.ua
І. А. Власенко, м. Київ
i.vlasenko@kubg.edu.ua

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ УСВІДОМЛЕНОГО СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ПРЕ- ТА ПЕРИНАТАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Усвідомлене ставлення до пре- та перинатального розвитку дитини є важливим чинником гармонійного становлення майбутньої особистості. Психологічна готовність батьків до народження дитини, їхня емоційна стабільність і здатність до партнерської взаємодії визначають характер сімейного

мікроклімату та формують передумови повноцінного розвитку дитини ще до її появи на світ.

Проблематика усвідомленого батьківства активно розробляється у психологічній науці. Українські дослідники (І. Пузь, В. Астахов, Л. Буніна, О. Романів, Б. Надь) акцентують на значенні психологічного супроводу у перинатальному періоді, тоді як зарубіжні науковці (B. Van den Bergh, V. Glover, M. Mennes) доводять вплив емоційного стану майбутніх батьків на нейропсихічний розвиток дитини в пренатальному періоді.

Як зазначають О. Біда, І. Орос та А. Чичук, усвідомлене батьківство є однією з найменш розроблених, але надзвичайно важливих сфер сучасної науки, адже воно визначає не лише ставлення до народження дитини, а й готовність молоді до сімейного життя [2, с. 8].

Автори підкреслюють, що усвідомлене батьківство формується через ціннісні орієнтації, батьківські настанови та емоційно-поведінкові прояви, які охоплюють когнітивну, емоційну та поведінкову складові [2, с. 9]. Зарубіжні дослідження підтверджують, що психологічний стан матері під час вагітності безпосередньо впливає на формування нервової системи дитини та її подальший емоційний розвиток [3]. Дослідники наголошують, що психологічний супровід вагітності є невід'ємною умовою формування позитивного ставлення до майбутнього батьківства, зниження ризику емоційних порушень у батьків і дитини в пре- та перинатальний період [1].

На основі теоретичних узагальнень та результатів емпіричного дослідження автором[1] було розроблено програму психологічної підтримки майбутніх батьків «Усвідомлене батьківство». Її метою є підвищення рівня усвідомленого ставлення майбутніх батьків до пре- та перинатального розвитку дитини шляхом інтеграції когнітивного, емоційного та поведінкового впливів, спрямованих на формування цілісного уявлення про батьківство. Програма ґрунтується на засадах гуманістичної психології та принципах партнерської взаємодії, рефлексвності та активності батьків (К. Роджерс, Л. Буніна, С. Красін, О. Романів, Б. Надь).

Її структура охоплює комплекс групових занять та авторські інформаційно-психологічні ресурси: буклет «Роль обох батьків у перинатальний період», серію мікроінфографік «Твоя психологія батьківства» та щоденник «Підготовка до народження дитини».

Групові заняття включали такі форми роботи: парні дискусії, арттерапевтичні вправи, письмові практики, групові обговорення та спільну рефлексію. Така структура забезпечувала інтеграцію когнітивного розуміння змісту батьківства, емоційного проживання та поведінкового закріплення ключових ідей усвідомленого ставлення до дитини. Програму було апробовано на базі Благодійного фонду «28о» (м. Київ) у період з 29.09.2025 по 7.11.2025 рр. за участю п'яти сімейних пар (10 осіб), які перебували у II–III триместрі вагітності та виявили високий рівень мотивації до особистісного зростання й відкритості до психологічної роботи.

Поєднання групових занять та інформаційно-психологічних ресурсів сформувало цілісну систему психологічної підтримки майбутніх батьків, сприяло розвитку узгодженості дій партнерів і глибшому розумінню змісту усвідомленого батьківства учасниками програми.

Таким чином, програма «Усвідомлене батьківство» є комплексною системою психологічного супроводу, що поєднує інформаційно-освітній, емоційний і діяльнісний компоненти. Її реалізація забезпечує розвиток емоційної зрілості, партнерської взаємодії та відповідального ставлення учасників до ролі батьків. Програму доцільно впроваджувати у діяльність психологічних служб, закладів охорони здоров'я та на курсах підготовки до пологів, що сприятиме поширенню культури усвідомленого батьківства в українському суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Астахов В. М., Бацилєва О. В., Пузь І. В. Психологічний супровід у репродуктивній медицині : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 125 с.

2. Біда О. А., Орос І. І., Чичук А. П. Формування усвідомленого батьківства молоді. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2022. Вип.203. С. 8–11.

3. Van den Bergh B. R. H., van den Heuvel M. I., Lahti M., Braeken M., de Rooij S. R., Entringer S., Hoyer D., Roseboom T., Räikkönen K., King S., Schwab M. Prenatal developmental origins of behavior and mental health: the influence of maternal stress in pregnancy. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2017. Vol. 117. P. 632–664.

Ю. М. Шевченко, м. Запоріжжя
juliashevchenko9611@gmail.com
С. О. Шевченко, м. Запоріжжя
savvasheva@ukr.net

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ І ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У СТРУКТУРІ КОМАНДИ СУПРОВОДУ ОСІБ З ООП

Сучасна освітня система України активно впроваджує інклюзивне навчання, що передбачає не лише створення доступного освітнього середовища для всіх здобувачів освіти, а й підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно діяти в команді психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами (ООП). В умовах реформування освіти зростає потреба у психологах, які володіють інклюзивною компетентністю, розвинутими лідерськими якостями та здатністю координувати спільну діяльність педагогів, батьків і фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Лідерський потенціал майбутнього психолога розглядається як важливий компонент його професійної

готовності, що забезпечує ефективну командну взаємодію, ініціативність, відповідальність та етичність у прийнятті рішень.

Згідно із Законом України «Про освіту» (2017), інклюзивна освіта базується на принципах рівності, партнерства та поваги до людської гідності. У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) підкреслюється важливість міждисциплінарної взаємодії, що забезпечує ефективний супровід осіб з ООП. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України №635 від 10.07.2019 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр», психолог є невід'ємним членом команди супроводу, відповідальним за психологічний комфорт, діагностику та координацію фахової взаємодії. У Державному стандарті вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» (2021) зазначено, що результатом навчання має стати здатність майбутнього психолога до командної роботи, лідерства та практичної реалізації принципів інклюзії.

Інклюзивне навчання виступає ефективним середовищем для формування комунікативних умінь, оскільки забезпечує студентам можливість взаємодії з дітьми з різними освітніми потребами, стимулює розвиток емпатії, терпимості та навичок співпраці. Дослідження показують, що участь у процесі інклюзивного навчання позитивно впливає на академічні результати всіх учасників освітнього процесу та сприяє розвитку соціальних навичок і самооцінки студентів, що є невід'ємною частиною інклюзивної компетентності психолога [3, с.216].

Інклюзивна компетентність майбутнього психолога поєднує знання про психолого-педагогічні особливості осіб з ООП, уміння ефективно взаємодіяти в команді, толерантність, емпатію, рефлексивність і комунікативну культуру. Ця компетентність формується в процесі професійної підготовки через поєднання теоретичних курсів, практичних занять і саморефлексивних методів навчання. Як зазначають дослідники [2, с. 311], розвиток комунікативних і рефлексивних умінь майбутніх психологів потребує інтеграції практикоорієнтованих технологій, що сприяють усвідомленню власної ролі у спільній діяльності, формуванню відповідальності та здатності до ефективної командної взаємодії.

Лідерство психолога в інклюзивній команді не є проявом домінування, а виявом партнерського управління, заснованого на взаємоповазі, емпатії та здатності координувати роботу інших фахівців. Майбутній психолог має бути здатним брати ініціативу в організації командної діяльності, приймати зважені рішення, підтримувати позитивний мікроклімат і конструктивну комунікацію між усіма учасниками команди супроводу. Формування такого потенціалу потребує розвитку критичного мислення, навичок переговорів, емоційного інтелекту та саморегуляції, що безпосередньо пов'язано з формуванням інклюзивної компетентності.

У процесі підготовки майбутніх психологів особливу роль відіграють інтерактивні методи – тренінги, рольові ігри, кейс-аналізи, проєктна діяльність і супервізія. Як доводять дослідження [1; 2; 3], тренінгові технології розвивають емпатійність, самоаналіз та вміння співпрацювати; рольові ігри дозволяють

відтворювати реальні ситуації професійної взаємодії; кейс-метод сприяє формуванню критичного мислення та навичок прийняття рішень; супервізія забезпечує розвиток саморефлексії й професійного самовдосконалення. Використання цих методів створює умови для становлення майбутнього психолога як ефективного члена команди супроводу, здатного проявляти лідерські якості в інклюзивному середовищі.

Отже, інклюзивна компетентність і лідерський потенціал майбутнього психолога є взаємопов'язаними складовими його професійної готовності до роботи у структурі команди супроводу осіб з ООП. Формування цих якостей передбачає системне поєднання когнітивного, комунікативного, рефлексивного та творчого компонентів підготовки, а також активне використання інтерактивних і практико-орієнтованих методів навчання. Високий рівень інклюзивної компетентності забезпечує здатність психолога бути не лише учасником, а й координатором командної взаємодії, сприяючи ефективному функціонуванню системи підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Васильєва О. Професійний саморозвиток майбутніх психологів. *Europejskie Studia Humanistyczne: Państwo i Społeczeństwo.* 2020. №3(1). С. 215-223.

2. Дубяга С. М., Шевченко Ю. М., Фефілова Т. В. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи у процесі навчання у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2014. №1, С. 309-314.

3. Dubiaha S., Shevchenko Yu. The impact of inclusive practices on academic performance in primary school. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research.* 2022. №12(2). С. 124-127.

О. Д. Шелудько, м. Київ
odsheludko.fpsrso24m@kubg.edu.ua
О. П. Таран, м. Київ
op.taran@kubg.edu.ua

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

Актуальним викликом у розвитку дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) є виражена дисоціація між їхнім когнітивним потенціалом та реальними навичками самообслуговування. Цей дефіцит самостійності створює значні перешкоди для соціальної адаптації та набуває особливої ваги, оскільки саме у сенситивний дошкільний період закладаються основи автономії та здатності приймати рішення, що є базовими характеристиками гармонійно розвиненої особистості [1]. Зазначимо, навіть за умов збереженого інтелекту діти з аутизмом демонструють значне відставання у сферах адаптивного функціонування.

За відсутності чіткого маршруту підтримки після встановлення діагнозу, родина фактично залишається наодинці в стані інформаційної та сервісної ізоляції [3]. Це змушує батьків самостійно шукати рішення та брати на себе роль «кейс-менеджера», що неминуче призводить до їхнього емоційного вигорання та, як наслідок, до формування захисної моделі гіперопіки, яка гальмує розвиток дитячої автономії [4].

Таким чином, попри теоретичне розуміння цих викликів, бракує конкретних емпіричних даних, що відображали б реальну ситуацію в українських родинах що виховують дітей з аутизмом. Задля вирішення цього завдання було розроблено та проведено діагностичне онлайн-опитування 17 батьків щодо визначення особливостей та труднощів формування навичок самостійності у дітей дошкільного віку з аутизмом. Інструментарій (авторське анкетування) був структурований за основними параметрами реалізації самостійності (навички догляду за собою, навички вдягання та роздягання, навички вживання їжі, методичні питання щодо формування самостійності), а його методологічною основою слугували принципи та структура міжнародно визнаного протоколу ABLLS-R, що є золотим стандартом в оцінці навичок [2; 5]. Особлива увага в анкеті приділена не лише констатації рівня навичок дитини, але й аналізу суб'єктивного досвіду батьків: їхніх труднощів, стратегій та запиту на підтримку.

Аналіз результатів дослідження виявив низку показових тенденцій. Насамперед було підтверджено системну кризу супроводу: більшість родин (47,1%) покладається на неформальні батьківські спільноти, а не на стабільну фахову підтримку. Результати опитування батьків засвідчили, що наявні труднощі у діях, що вимагають складної моторної програми та сенсорної регуляції. Було виявлено низький прояв самостійності у таких навичках, як чищення зубів, маніпуляції з ґудзиками та шнурками, де 100% дітей потребують допомоги дорослого. Водночас виявлено виражений дисонанс між відносною легкістю роздягання та складністю одягання, тобто, майже половина дітей (47,1%) у повсякденному житті потребують постійної прямої фізичної допомоги дорослих у одяганні. Батьки чітко ідентифікували основні труднощі щодо самостійності дітей з аутизмом: недостатній розвиток моторики (вказали 70,6% респондентів у контексті одягання) та труднощі розуміння дитиною послідовності дій (58,8%).

Проведене дослідження дозволяє зробити низку висновків. По-перше, емпірично підтверджено наявність значних труднощів у формуванні навичок самостійності у дітей дошкільного віку з аутизмом. По-друге, батьки потребують цілеспрямованого методичного супроводу щодо формування самостійності у дітей з аутизмом. По-третє, одним з ефективних напрямів виховання самостійності у дітей з аутизмом вбачаємо у впровадженні родинно-центрованого підходу. Отримані нами результати теоретичного та емпіричного дослідження є дорожньою картою для розроблення цільових та практичних рекомендацій, які мають бути спрямовані на надання батькам дієвих, науково обґрунтованих

інструментів, що враховували б як особливості розвитку дитини, так і психологічний стан родини.

Список використаних джерел:

1. Гавриш Н., Рагозіна В. Розвиток самостійності дитини в умовах цифрового освітнього простору дошкільного закладу. *Освітологічний дискурс*. 2022. №3-4 (38-39). С. 135–149.

2. Скрипник Т. В., Ганевіч С. М., Ільїна Г. О. Моделювання програми становлення адаптивних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра на засадах прикладного аналізу поведінки. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 66. Т. 2. С. 175–181.

3. Прохоренко Д. А. До проблеми психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах криз. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2024. Вип. 2(23). С. 103–114.

4. Bradshaw J., Wolfe K., Hock R. & Scopano L. Advances in Supporting Parents in Interventions for Autism Spectrum Disorder. *Pediatric Clinics of North America.* 2022. Vol. 69(4). P. 645–656.

5. Partington J. W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (ABLLS-R): An assessment, curriculum guide, and skills tracking system for children with autism or other developmental disabilities. Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts, 2006.

І. О. Шиловський, м. Київ
ioshylovskyi.fpsrso24m@kubg.edu.ua
В. І. Жуков, м. Київ
v.zhukov@kubg.edu.ua

СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ СТОСОВНО ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Проблематика булінгу в закладах загальної середньої освіти традиційно розглядається переважно крізь призму учнівських взаємин. Водночас результати сучасних досліджень свідчать, що об’єктом систематичного цькування дедалі частіше стають і самі педагоги, що істотно ускладнює функціонування освітнього середовища. Стійка втрата авторитету вчителя під впливом повторюваних актів агресії, серед яких поширені кібербулінг, приниження та кампанії дискредитаційного характеру, зумовлює атмосферу недовіри й девальвацію цінності педагогічної діяльності.

У наукових працях підкреслюється, що профілактика булінгу має реалізовуватися як системне явище. Автори доводять, що ефективна протидія цькуванню можлива лише за умови інтеграції правових, педагогічних і соціальних механізмів. Це передбачає не лише нормативно-правове унормування

відповідальності за агресивні практики, а й створення внутрішньо шкільних алгоритмів реагування на конфліктні ситуації [1].

Важливою складовою запобігання агресивним практикам є формування позитивного мікроклімату у шкільному колективі. У навчально-методичному посібнику «Будуємо майбутнє разом» Л. Зуб, Т. Лях, Л. Мельник акцентують увагу на методах демократизації освітнього простору, що ґрунтується на партнерських засадах взаємодії між учителем і здобувачем освіти. Встановлення спільних правил співжиття та розвиток навичок ненасильницької комунікації створюють умови для своєчасного попередження конфліктів [3].

Вагомим є внесок С. Гарькавця і Л. Волченко, які аналізують діагностику конфліктів та особливості їх подолання. Дослідники наголошують на потребі раннього виявлення деструктивних тенденцій у колективі, оскільки профілактичні заходи втрачають дієвість, якщо конфлікт переходить у фазу відкритої агресії. Їхні висновки корелюють із сучасними європейськими підходами, що віддають перевагу стратегіям раннього втручання [4].

Окремий напрям становлять програми шкільної медіації, які поступово утверджуються в Україні як дієвий інструмент формування культури діалогу. М. Косьміна і В. Лютий стверджують, що участь у цих програмах мають брати як учні, так і педагоги, адже останні нерідко потребують не меншої професійної підтримки [5].

Сучасна школа не може ігнорувати й відновні практики. Т. Харьківська доводить, що кола примирення, діалоги та інші форми відновного правосуддя сприяють подоланню деструктивних конфліктів, відновленню довіри та збереженню професійного статусу педагога. Ці підходи дозволяють не лише реагувати на вже здійснені акти булінгу, а й формувати культуру ненасильницької взаємодії [6].

Важливим чинником виступає й урахування зарубіжного досвіду. В. Бондар аналізує іноземні профілактичні програми, серед яких особливе місце належить фінській «KiVa» та норвезькій програмі Д. Ольвеуса. Їхня ефективність зумовлюється комплексністю – поєднанням освітніх заходів, психологічного супроводу та законодавчого захисту учасників освітнього процесу [2].

Таким чином, соціальна профілактика булінгу щодо вчителів у закладах загальної середньої освіти постає як багатокомпонентне явище, що інтегрує системний підхід, інструменти медіації, відновні практики та апробовані світові моделі. Її результативність визначається рівнем консолідації зусиль педагогів, адміністрації, учнів, батьків, психологів і держави, які спільно формують безпечний та підтримувальний освітній простір.

Список використаних джерел:

1. Бондар В., Лях Т., Нохріна І. Системний підхід до профілактики булінгу в закладі загальної середньої освіти. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 2. С. 3–11. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.1

2. Бондар В. Зарубіжний досвід профілактики булінгу. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 3. С. 5–13.

3. Зуб Л., Лях Т., Мельник Л. та ін. Будуємо майбутнє разом : програма профілактики конфліктів та правопорушень серед учнівської молоді : навч.-метод. посіб. / за ред. Т. Журавель, М. Снітко. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2016. 298 с.

4. Гарькавець С., Волченко Л. Конфлікти в освітньому середовищі: діагностика та практика вирішення : навч.-метод. посіб. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. 91 с.

5. Косьміна М., Лютий В. Програми шкільної медіації в Україні. *Grail of Science*. 2022. Вип. 22. С. 77–81. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.25.11.2022.12

6. Харківська Т. Відновні практики як засіб профілактики та подолання деструктивних конфліктів у закладі освіти. *Humanitas*. 2024. № 5. С. 111–116. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.5.14