

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Науково-дослідна лабораторія інклюзивної педагогіки
Криворізький державний педагогічний університет
Кафедра дошкільної освіти
Університет Святих Кирила та Мефодія в Трнаві (Словацька Республіка)
Інститут педагогіки Вроцлавського університету (Республіка Польща)
Батумський державний університет імені Шота Руставелі (Грузія)
Казахський національний педагогічний університет імені Абая (Казахстан)

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Випуск 13

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2025

УДК 376.1:001.818(082)

К66

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол №12 від 23 червня 2025 року)*

Редакційна колегія:

- Боряк О.В.** – доктор педагогічних наук, професор
(відповідальний редактор);
- Бондаренко Ю. А.** – доктор педагогічних наук, професор;
- Дегтяренко Т.М.** – доктор педагогічних наук, професор;
- Косенко Ю. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент;
- Колишкін О. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент;
- Чобанян А. В.** – кандидат психологічних наук, доцент.

К66 Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців :
зб. наукових праць : Вип. 13. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка,
2025. – 205 с.

Збірник складають наукові статті здобувачів першого, другого, третього рівнів вищої освіти закладів вищої освіти та наукових установ щодо результатів теоретичних та експериментальних досліджень в галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Дослідження охоплюють проблеми навчання, виховання, освіти, соціалізації, абілітації та реабілітації осіб із порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку різних вікових категорій.

Збірник містить матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених.

УДК 376.1:001.818(082)

© Колектив авторів, 2025

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2025

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	6
Людмила БОРОВИК	
РОЗВИТОК ПОЛІСЕНСОРНОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	6
Наталія ГОРАК	
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПІД ЧАС ЕВАКУАЦІЇ ТА ПЕРЕСЕЛЕННЯ	12
Наталя ДВОЙНИХ	
РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ У СТВОРЕННІ БЕЗПЕЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ВІЙНИ	17
Ірина ЗРОЖАЄВА	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ	22
Любов КЛЮЙ	
ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ РОЗВ'ЯЗУВАТИ АРИФМЕТИЧНІ ЗАДАЧІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	27
Ольга КОВАЛЕНКО	
ДЕЯКІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	32
Тетяна КОВТУН	
ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДХОДІВ ДО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ПЕРІОД ВІЙНИ	38
Олена КОРГУН	
ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	43
Ольга МАРШАЛОВА	
МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	49
Наталія МІЩЕНКО	
ПАЛИЧКИ ДЖ. КЮЇЗЕНЕРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	54
Світлана НЕБЕЛИЦЯ	
ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ: АДАПТАЦІЯ В УМОВАХ ВІЙНИ	61
Тетяна ОЛЕФІРЕНКО	
ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ В ОСВІТУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ	66

Ольга РИБАК	
СТРАТЕГІЇ ПІДБОРУ ТА ПІДГОТОВКИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ PECS ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	70
Сніжана СЕРГІЄНКО	
РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ МЕТОДОМ ГРИ	76
Ангеліна СИНЯ	
АВА-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКОВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З РАС.....	82
Ірина СМОРГУНОВА	
ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ	87
Марина УСІЧЕНКО-ДЖЕВАГА	
ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	92
РОЗДІЛ II. ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ	98
Аліна МАКОГОНЮК	
РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИК АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	98
Світлана МАЛИШ	
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ..	105
РОЗДІЛ III. ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	111
Вікторія ВОЛОШАН	
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ	111
Богдан КУЛІШ	
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ УЧНІВ 10-12 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	116
РОЗДІЛ IV. ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ТА ЕМОЦІЙНИЙ ДИСТРЕС ДІТЕЙ З ООП ТА ЇХ БАТЬКІВ	125
Юлія ЖИДЧЕНКО	
РАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА ЇХ БАТЬКАМ	125
Ірина КОНОГРАЙ	
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ	130
Ольга МАРТИНЮК	
РОЛЬ ПЕДАГОГІВ У СТАБІЛІЗАЦІЇ СТАНУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У КРИЗОВИЙ ПЕРІОД.....	135

Світлана ПЕРЕЯСЛОВА	
ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП ПІД ЧАС КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ.....	141
Катерина РИБЕЦЬ	
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	145
Ірина САМОЙЛОВА	
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ.....	151
Олена ЯЩЕНКО	
ХІБУКІ-ТЕРАПІЯ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ІНВАЛІДНІСТЮ	156
РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТА СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ І ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	161
Олена БУРМЕНКО	
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	161
Яна ЗУБОК	
РАННІ ПОРУШЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ.....	166
Анастасія ЗУБРІЙ	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	172
Тетяна КОНОВАЛОВА	
НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	177
Юлія СИНЯВІНА	
ВПЛИВ ВІЙНИ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА СТРАТЕГІЇ ЙОГО ПОДОЛАННЯ	183
Ірина ТРЕМБАЛОВИЧ	
ІГРОВА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ	188
Надія ХУПАВКА	
СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ В УКРАЇНІ	194
Ірина ШОДА	
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	199

РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Людмила БОРОВИК

вчитель-реабілітолог

Комунальна установа «Обласний центр
комплексної реабілітації дітей

з інвалідністю «Відродження»

Чернігівської обласної ради

РОЗВИТОК ПОЛІСЕНСОРНОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті здійснено аналіз наукових робіт з проблеми розвитку полісенсорного сприймання у дітей з психофізичними порушеннями. Висвітлено напрямки роботи з розвитку полісенсорного сприймання у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Наголошено на принципах розвитку полісенсорного сприймання в дітей зазначеної категорії та зазначено умови й фактори ефективної роботи у цьому напрямку.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, дошкільний вік, полісенсорне сприймання.

LIUDMYLA BOROVYK. DEVELOPMENT OF POLYSENSORY PERCEPTION IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS OF PRESCHOOL AGE

The article analyzes scientific works on the problem of the development of polysensory perception in children with psychophysical disorders. The directions of work on the development of polysensory perception in preschool children with intellectual disorders are highlighted. The principles of the development of polysensory perception in children of this category are emphasized and the conditions and factors of effective work in this direction are indicated.

Keywords: children with intellectual disorders, preschool age, polysensory perception.

Постановка проблеми. Опрацювання інформації, яка надходить до дитини через різні сенсорні канали відіграє важливу роль у її розвитку й подальшому формуванні, як особистості. Опрацювання дитиною сенсорної інформації – це спосіб і процес прийому, розпізнавання, обробки та аналізу відчуттів у центральній нервовій системі, а також їх інтеграція, як кінцева обробка і усвідомлення

сенсорних стимулів. Поширеність сенсорної дезінтеграції найбільше спостерігається у дітей які мають розлади аутистичного спектру, інтелектуальні та комбіновані порушення.

Сенсорна депривація негативно впливає не лише на формування нейрофізіологічних механізмів системної організації зорового, слухового і тактильного сприймання, але й на діяльність активуючої системи мозку. Тому важливо зазначити найбільш ефективні методи і підходи розвитку полісенсорного сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку.

Актуальність. Проблему подолання сенсорної дезінтеграції у дітей дошкільного віку досліджували Дж. Айрес, К. Гальчин, А. Душина, К. Островська, Т. Скрипник, Л. Стахова, А. Чупринков, Д. Шульженко та інші [7].

І. Мартиненко і А. Савицький наголошують на дисфункції сенсорної інтеграції у структурі дизонтогенезу багатьох дітей із порушеннями інтелекту. Особливу увагу дослідники звертають на парціальні затримки в розвитку відчуттів і сприймання, симптоми, пов'язані з дисфункціями в обробці сенсорної інформації [5].

А. Морозова наголошує на важливості використання методів розвитку полісенсорного сприймання при ранньому втручанні. За авторкою, перші 7 років життя є визначальними для організації відчуттів дитини. Ранні роки дитинства мають важливе значення в розвитку пізнавальної, сенсорної, моторної та комунікативної сфер [6].

На думку І. Григус і І. Крук рання корекційна робота є вирішальною для розвитку та абілітації дітей означеної категорії. Вік від 3 до 7 років відіграє провідне значення для розвитку полісенсорного сприймання у таких осіб [2].

Х. Качмарик досліджуючи стан полісенсорного сприймання у дітей дошкільного віку стверджував, що використання методів сенсорної інтеграції позитивно впливає на реєстрацію і модуляцію їхніх відчуттів [4].

Мета статті полягає у висвітленні специфіки розвитку полісенсорного сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Полісенсорне сприймання – це здатність дитини одночасно використовувати кілька сенсорних каналів (зір, слух, дотик, смак, нюх) для пізнання навколишнього світу. У дітей з інтелектуальними порушеннями ця здатність часто виявляється

зниженою або нерівномірно розвиненою, що ускладнює навчання, соціалізацію та комунікацію.

Концептуальною основою організації психолого-педагогічного процесу, корекційно-розвиткової та лікувально-оздоровчої роботи є забезпечення оптимальних умов для системного, комплексного, безперервного виховання та розвитку дітей раннього та дошкільного віку.

З метою розвитку полісенсорного сприймання в дітей з інтелектуальними порушеннями в дошкільному віці необхідно проводити роботу з:

- розвитку зорово-рухової координації;
- збагачення зорових уявлень (використання предметів і їх зображень);
- розвитку слухової уваги (орієнтування на звукові властивості предмета);
- стимуляції зорово-пізнавальної активності;
- розвитку зорового сприйняття в поєднанні з розвитком несенсорних психічних функцій (уваги, пам'яті, мислення, мовлення) тощо.

Також доречно використовувати вправи на:

- розвиток зорового сприйняття кольорів (розрізнення, називання кольорів, класифікація по кольору тощо);
- розвиток зорового та дотикового сприйняття величин (розрізнення, називання, класифікація, трансформація форм);
- розвиток зорового та дотикового сприйняття фактури предметів (розрізнення, називання, класифікація);
- розвиток зорового та дотикового сприйняття просторових відносин (розуміння, назва, орієнтування, трансформація);
- розвиток слухового сприйняття немовних звуків;
- розвиток темпо-ритмічного відчуття (впізнавання та відтворення темпо-ритмічних структур) та інші [3].

Реалізація всього комплексу заходів буде більш ефективною за обов'язкового керівництва фахівцем, який допомагатиме правильно організувати супровід дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Особливістю полісенсорного сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями є:

- фрагментарність сприймання, яка проявляється в тому, що дитині складно з'єднувати інформацію з різних органів чуття в єдину картину;

– знижена сенсорна чутливість, яка проявляється в ускладненні розпізнавання сенсорних сигналів (наприклад, відчуття текстур, температури, звуків тощо);

– слабкий розвиток уявлень про предмети, що проявляється в утрудненні ідентифікації предметів за ознаками.

Розвиваючи полісенсорне сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку необхідно дотримуватися наступних принципів:

1) максимальне поєднання лікувальних, корекційних психолого-педагогічних впливів;

2) врахування індивідуальних можливостей кожної дитини в організації корекційно-освітнього процесу;

3) створення диференційованих умов зорової роботи;

4) застосування спеціальних навчальних та наочних посібників, технічних засобів тощо.

Зауважимо, що перш ніж приступати до використання будь-якого навчального чи ігрового обладнання, потрібно врахувати чотири основні принципи проведення корекційної роботи:

1) принцип діяльності. Потрібно неодноразово показувати дитині, як виконувати вправу для того, щоб вона навчилася розуміти і запам'ятовувати. Чим краще дитина цьому навчиться, тим точніше і правильніше вона виконуватиме поставлені перед нею завдання;

2) принцип дроблення. Необхідно брати до уваги, що обсяг уваги в дітей означеної категорії обмежений. Тому потрібно ставити перед дитиною лише одне й максимально конкретне завдання. Якщо завдання буде для неї непосильним, то воно може відбити бажання в дитини виконувати цей вид діяльності;

3) принцип навантаження. Сутність цього принципу полягає в отриманні максимального тренувального ефекту, за допомогою граничної для відповідного рівня розвитку дитини навантаження;

4) принцип зміни видів (урізноманітнення) діяльності. Цей принцип передбачає поєднання слова, наочних і аудіопосібників у різних варіаціях, виконання посильних різноманітних вправ дозволить досягти максимального тренувального ефекту та сприятиме мотивації дітей з інтелектуальними порушеннями до активної участі в заняттях з розвитку полісенсорного сприймання [1].

Працюючи з означеною категорією дітей необхідно формувати в них сенсорний досвід (залучати різні органи чуття в ігровій формі), стимулювати всі сенсорні системи (використовувати матеріали різної текстури, кольору, форми, звукового супроводу), розвивати асоційовані зв'язки між сенсорними враженнями (наприклад, звук і колір, запах і форма), використовувати індивідуальний підхід (враховувати рівні розвитку та особливостей кожної дитини).

Серед осіб з інтелектуальними порушеннями є діти з порушеннями зору, тому специфіка і зміст корекційно-освітньої діяльності, форми організації, способи, засоби та прийоми корекції повинні визначатися не тільки віковими та індивідуальними можливостями дошкільників, але й станом зорових функцій, рівнем розвитку сприйняття тощо. Швидка зорова стомлюваність дітей потребує зміни діяльності.

Організовуючи роботу з розвитку полісенсорного сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку необхідно враховувати наступні фактори:

- не можна займатися в приміщенні з низькою освітленістю або в приміщенні з надмірним світлом;
- протипоказані різкі та тривалі нахили голови та тулуба, струси тіла;
- показуючи картини, фотографії, ілюстрації необхідно дати дітям час на сприймання матеріалу;
- під час демонстрації об'єктів використовувати тло, що покращує зорове сприйняття;
- доречно використовувати наочні посібники з переважанням червоного, помаранчевого та жовтого кольорів (для осіб з порушеннями зору);
- при фронтальному показі предметів, їхні розміри повинні бути достатніми для сприймання;
- дітей потрібно розсаджувати на такій відстані від об'єкта спостереження, щоб дитина змогла чітко розглянути його деталі;
- використовувати підставки, для того, щоб діти мали можливість роздивитися об'єкт спостереження у вертикальному положенні.

На нашу думку, найбільш ефективними методами та прийомами полісенсорного сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку є:

- ігри з природними матеріалами (пісок, вода, глина);

- музикотерапія та казкотерапія;
- заняття зі світло- та звукотерапії;
- мультимодальні картки (зображення в поєднанні зі звуком; текстурні зображення);
- методика «сенсорних маршрутів» (проходження сенсорної доріжки, що стимулює різні типи сприймання тощо).

Висновок. Рання корекція психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями має велике корекційно-компенсаторне значення, що дозволяє уникнути багатьох вторинних дефектів. Дотримання зазначених у статті принципів, прийомів і правил розвитку полісенсорного сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку сприяє їхньому особистісному розвитку та створює умови для їх успішної соціалізації.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження вбачаємо у розробленні ефективних методів розвитку полісенсорного сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями, з розладами аутистичного спектру, комбінованими порушеннями тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bober A., KosenkoY., Korol O. Development of an interactive website with didactic games to enhance vocabulary in young students with intellectual disabilities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol 102. № 4. P. 39–50.
2. Григус І. М., Крук І. М. Сенсорна інтеграція дітей з раннім аутизмом. *Rehabilitation and Recreation*. 2022. № 11, С.102–110.
3. Косенко Ю. М., Бобер А. В. Адаптація та модифікація навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного класу. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 10. С. 27–34.
4. Косенко Ю. М. Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13. №4. С. 31–39.
5. Мартиненко І. В., Савицький А. М. Дисфункції сенсорної інтеграції у структурі дизонтогенезу дітей із первинними порушеннями мови та мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2023. № 45. С.62–69.
6. Морозова А. С. Сенсорна інтеграція як один з методів ефективного функціонування програми раннього втручання. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2023. № 2(3). С.1–6.
7. Скрипник Т. В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 24–31.

Наталія ГОРАК

вчитель фізики та інформатики,
вчитель-дефектолог
КЗ ЛОР «Багатопрофільний навчально-
реабілітаційний центр «Довіра»»

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПІД ЧАС ЕВАКУАЦІЇ ТА ПЕРЕСЕЛЕННЯ

У статті розглядається проблема психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах евакуації та переселення під час воєнних конфліктів. Описуються специфічні труднощі, з якими стикаються ці діти, а також методи та стратегії психологічної підтримки для їх адаптації до нових умов життя. Особливу увагу приділяється важливості індивідуального підходу та використанню корекційних методик. Розглядається питання про роль підтримки родин, що є важливим аспектом для забезпечення психоемоційного здоров'я дітей. В результаті розгляду пропонуються практичні рекомендації для фахівців, які працюють з дітьми з особливими потребами в умовах евакуації.

Ключові слова: особливі освітні потреби, діти з ООП, психологічний супровід, евакуація, воєнний стан.

HORAK N. PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS DURING EVACUATION AND RELOCATION

The article addresses the issue of psychological support for children with special educational needs (SEN) in the context of evacuation and relocation during armed conflicts. It describes the specific challenges faced by these children, as well as methods and strategies for providing psychological support to help them adapt to new living conditions. Special attention is given to the importance of an individual approach and the use of corrective techniques. The article also discusses the role of family support, which is a crucial aspect in ensuring the psycho-emotional well-being of children. Based on the review, practical recommendations for specialists working with children with special needs in evacuation situations are proposed.

Keywords: special educational needs, children with SEN, psychological support, evacuation, martial law.

Постановка проблеми. В умовах воєнних конфліктів, евакуація та переселення стають надзвичайно складними завданнями для всіх, але особливого стресу під час таких подій зазнають діти з особливими освітніми потребами. Проблема їхнього психоемоційного супроводу набуває великої важливості, оскільки ці діти часто мають труднощі в адаптації до нових умов, що може погіршити їх психологічний стан. Порушення стабільності звичного середовища, зміна соціальних

контактів, а також відсутність відповідної підтримки можуть призвести до загострення психічних проблем. Важливо враховувати, що ці діти потребують не лише фізичної безпеки, але й емоційної підтримки, яка допоможе їм адаптуватися до кризових умов.

Актуальність. Дослідження проблеми психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах евакуації є особливо актуальним у контексті сучасних глобальних кризових ситуацій. Зокрема, численні наукові роботи, присвячені інклюзивній освіті, психічному здоров'ю дітей під час війни та кризових ситуацій, вказують на потребу в розробці специфічних методів підтримки цієї групи дітей. Праці таких авторів, як П. Якубовська, В. Моляко, С. Короткова, висвітлюють проблеми стресу та адаптації дітей в умовах екстремальних ситуацій. Ці дослідження є основою для визначення оптимальних методів психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами під час евакуації.

Мета статті – висвітлення основних стратегій психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами під час евакуації та переселення.

Виклад основного матеріалу. Евакуація та переселення дітей з особливими освітніми потребами є складним процесом, який потребує комплексного підходу. Діти цієї групи мають особливості психічного та емоційного розвитку, що вимагає специфічної уваги при організації допомоги. Вважаємо за необхідне виокремити основні психологічні виклики, з якими стикаються діти означеної категорії.

1. Стрес і тривожність. Діти з особливими освітніми потребами, зокрема з аутизмом, мають підвищену чутливість до змін у навколишньому середовищі, що призводить до емоційних зривів та панічних атак. Під час евакуації вони стикаються з численними стресовими факторами: зміна місця проживання, відсутність звичних людей і ритуалів, нові інтервенції та методи підтримки.

2. Зміна соціальних умов. В умовах евакуації діти можуть втратити соціальні зв'язки, що для них є критичним. У зв'язку з цим може виникнути відчуття ізоляції та депресії, особливо якщо не забезпечено належної соціалізації та підтримки.

3. Відсутність навчальних умов. У нових умовах діти часто позбавлені доступу до інклюзивних освітніх програм, що ускладнює їх розвиток і підвищує рівень стресу [2].

Для цієї категорії дітей, які часто мають специфічні потреби в розвитку, звичні методи роботи можуть бути неефективними, тому важливо використовувати індивідуалізовані стратегії психологічної підтримки. Окреслимо кілька основних стратегій, що можуть бути застосовані під час евакуації та переселення.

Індивідуальний підхід і планування – оскільки кожна дитина з особливими освітніми потребами має індивідуальні потреби та особливості розвитку, необхідно розробити персоналізовану стратегію психологічного супроводу. Індивідуалізація супроводу передбачає:

- оцінка потреб дитини: визначення, які саме аспекти життя дитини потребують особливої уваги, як це може вплинути на її психо-емоційний стан (наприклад, потреба в стабільності, у структурованому середовищі, особливі методи навчання тощо);

- індивідуальний план підтримки: розробка детального плану, що враховує фізичні, емоційні та освітні потреби дитини, з визначенням специфічних методів підтримки [1].

Збереження стабільності та передбачуваності – діти з особливими потребами часто мають труднощі з адаптацією до змін, тому одним з основних завдань є збереження стабільності та передбачуваності, навіть в умовах евакуації та переселення. Стратегії можуть включати:

- структуровані щоденні рутини: використання звичних щоденних ритуалів та процедур допомагає дітям відчувати себе більш безпечно і менш спресовано, це може включати визначення чітких часів для сну, їжі, навчання та відпочинку;

- візуальні допоміжні засоби: для дітей з аутизмом та іншими порушеннями розвитку корисними будуть візуальні підказки, планувальники або графіки, що допомагають дитині розуміти, що відбудеться наступним.

Психотерапевтичні методи підтримки – у разі евакуації важливо застосовувати психотерапевтичні методи, які допоможуть дітям зняти стрес, тривожність та інші негативні емоції. Серед ефективних методів:

- арт-терапія: використання мистецтва (малювання, ліпка, створення колажів) як способу вираження почуттів і емоцій. Цей метод особливо корисний для дітей, які мають труднощі у вербальному вираженні своїх емоцій;

- ігрова терапія: гра є природним способом самовираження дітей, і через гру вони можуть вивільнити накопичений стрес. Ігри з

терапевтичним спрямуванням можуть включати моделювання ситуацій евакуації, допомагаючи дитині впоратися з переживаннями;

- музикотерапія: використання музики для розслаблення та зниження рівня тривожності, створення спокійної атмосфери [1].

Підтримка емоційного здоров'я та регуляція емоцій – під час евакуації діти з особливими освітніми потребами часто переживають стрес, тривогу та емоційне виснаження. Тому важливо навчити дітей регулювати свої емоції та допомогти їм адаптуватися до нових умов:

- техніки релаксації: навчання дітей простим технікам релаксації, таким як глибоке дихання, розслаблення через прогресивну м'язову релаксацію, допомагає знизити рівень стресу.

- визначення емоцій і їх вираження: використання карток емоцій або соціальних історій для навчання дітей розпізнавати та виражати свої емоції [3].

Забезпечення соціальної інтеграції – діти з особливими потребами можуть відчувати ізоляцію через нові умови переселення, тому важливо забезпечити їх соціалізацію та підтримку в новому середовищі:

- групові заняття та взаємодія з іншими дітьми: створення можливості для дітей зустрічатися і взаємодіяти з однолітками через групові заняття, підтримувані педагогами та психологами. Це може бути корисно для дітей з інтелектуальними порушеннями або порушеннями поведінки;

- соціальні історії та рольові ігри: соціальні історії допомагають дітям з аутизмом та іншими порушеннями розвитку зрозуміти соціальні норми і способи взаємодії з іншими дітьми.

Підтримка родини та спільна робота з батьками – оскільки сім'я є важливим ресурсом для адаптації дитини, необхідно включити родину в процес психологічної підтримки:

- консультації та тренінги для батьків: навчання батьків методам підтримки дитини, зокрема в умовах евакуації, допомагає створити стабільну підтримку вдома.

- психологічна підтримка для батьків: допомога родинам у подоланні власних стресів і тривожності через консультації та тренінги, що дозволяють знизити рівень сімейного напруження [1].

Адаптація освітнього процесу – зміна середовища та умов навчання може значно ускладнити процес навчання дітей з особливими потребами.

Для підтримки освітнього процесу слід:

- підтримка інклюзивного навчання: організація спеціалізованих класів або адаптованих навчальних груп, що відповідають потребам дітей, дозволить їм продовжувати навчання в нових умовах;
- збереження методів навчання: використання звичних для дитини методик і засобів навчання, що дозволяють підтримувати стабільність у навчальному процесі [2].

Оцінка та корекція процесу супроводу – психологічний супровід має бути гнучким і змінюватися відповідно до ситуації. Постійна оцінка ефективності заходів допомагає коригувати стратегії і адаптувати їх під нові обставини. Моніторинг і корекція – регулярна оцінка психологічного стану дитини, корекція інтервенцій на основі отриманих результатів. Зворотній зв'язок – важливим елементом є зворотний зв'язок з дітьми та їх батьками для корекції стратегії супроводу.

Висновки. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах евакуації та переселення є надзвичайно важливим для їх адаптації та збереження психоемоційного здоров'я. Комплексний підхід, який включає індивідуальні методи підтримки, психотерапевтичні засоби та соціалізацію, може допомогти дітям успішно адаптуватися до нових умов. Зокрема, вкрай важливим є створення безпечного та стабільного середовища, яке дозволить дітям з особливими освітніми потребами мінімізувати стрес та адаптуватися до змін.

Перспектива дослідження. Подальші дослідження в цій сфері вбачаємо у вивченні досвіду інших країн, які пережили кризові ситуації, та адаптація їх методик до українського контексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вовченко О. Проблема емоційного вигорання батьків та педагогів, що виховують дітей з ООП в умовах воєнного часу. *Всеукраїнський онлайн марафон до Дня науки*. 2022. С. 148–154.
2. Колбасова Х. Психологічний супровід навчання дітей з ооп за умов воєнного часу: на допомогу батькам та освітянам. *Журнал «Наукові інновації та передові технології» № 7(9) 2022. (Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»*. С. 46-57.
3. Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: *матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 343 с.*

Наталя ДВОЙНИХ

вихователь Комунального закладу
«Запорізька спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат «Джерело»
Запорізької обласної ради

РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ У СТВОРЕННІ БЕЗПЕЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ВІЙНИ

У статті розглядається роль вихователя у створенні безпечного середовища для дітей дошкільного віку під час військового стану в Україні. Проаналізовано основні аспекти психологічної підтримки дошкільників, методи адаптації до стресових ситуацій та формування відчуття безпеки. Окреслено принципи організації навчально-виховного процесу в кризових умовах.

Ключові слова: вихователь, безпечне середовище, діти дошкільного віку, війна, психологічна підтримка, адаптація.

NATALIA DVOINYKH. THE ROLE OF THE EDUCATOR IN SAFE ENVIRONMENT CREATING FOR PRESCHOOL CHILDREN DURING WARTIME

The article discusses the important role of the educator in creating a safe environment for preschool children during war. It analyzes the key aspects of psychological support for preschoolers, methods of adaptation to stressful situations, and the formation of a sense of security. The principles of organizing the educational and developmental process in crisis conditions are outlined.

Keywords: educator, safe environment, preschool children, war, psychological support, adaptation.

Постановка проблеми. Сучасні реалії військового стану в Україні значно вплинули на всі сфери життя, зокрема на систему дошкільної освіти. Діти дошкільного віку є особливо вразливою категорією, оскільки ще не мають сформованих механізмів подолання стресу. В умовах війни надзвичайно важливо створити безпечне середовище, яке допоможе мінімізувати негативний вплив травматичних подій на психоемоційний стан дошкільників. Дошкільний вік – це період, коли дитина активно розвивається, формуються її базові емоційні та соціальні навички, тому негативні фактори, пов'язані з воєнним станом, можуть мати тривалий вплив на її психоемоційний розвиток. Діти дошкільного віку ще не здатні повністю осмислити реальність подій, однак вони дуже чутливо реагують на зміну оточення, поведінку дорослих, тривожні настрої. Тому в цей період надзвичайно важливим є створення такого середовища, яке мінімізуватиме стресові фактори та сприятиме збереженню психологічної рівноваги дитини.

Вихователь відіграє ключову роль у цьому процесі, оскільки саме він безпосередньо контактує з дітьми та забезпечує їм підтримку та стабільність у повсякденному житті. Вихователь у дошкільному закладі є ключовою фігурою, яка забезпечує не тільки навчальний і виховний процес, а й емоційну підтримку дітей. Він створює атмосферу стабільності, безпеки та довіри, що сприяє зменшенню страхів і тривожності у дітей.

Актуальність. Дослідження вітчизняних вчених, таких як Л. Левченко та Н. Воробйова, наголошують на тому, що діти в умовах війни переживають значні стреси, і саме вихователь має бути тим фахівцем, який допомагає зменшити рівень тривожності та забезпечує емоційну підтримку. Зокрема, Т. Степанова у своїх роботах описує важливість застосування інноваційних методик, таких як казкотерапія та арт-терапія, що сприяють емоційному розвантаженню дітей, допомагаючи їм справлятися з пережитим досвідом.

Інші дослідники, такі як І. Дзюба та О. Фролова, підкреслюють необхідність інтеграції психологічної допомоги в педагогічний процес, зокрема через навчання вихователів методам підтримки дітей під час кризових ситуацій. Також В. Коваленко та Л. Сидоренко відзначають, що вихователь має бути готовим не лише до педагогічної діяльності, але й до психологічного консультування дітей та їхніх родин, аби сприяти збереженню емоційної стійкості малечі в умовах війни.

Загалом, ці дослідження підтверджують, що ефективність виховного процесу в умовах війни залежить від здатності педагогів адаптувати методики під потреби дітей та їх здатність створювати безпечне середовище, яке забезпечує емоційну стабільність і підтримку.

Мета статті є визначення основних функцій вихователя у створенні безпечного середовища для дітей дошкільного віку під час війни та розгляд ефективних методів роботи в кризових умовах.

Виклад основного матеріалу. Психологи стверджують, що стресові ситуації можуть мати довготривалий вплив на розвиток дітей, особливо у ранньому віці. В умовах війни важливим завданням вихователя є забезпечення емоційної підтримки та формування у дітей почуття захищеності. Одним із основних завдань вихователя є допомога дітям у подоланні страху та невпевненості. Війна викликає у дошкільників широкий спектр емоцій – від тривожності до агресії або замкненості. Вихователь повинен вміти розпізнавати зміни у поведінці дітей і застосовувати відповідні методики для підтримки їхнього психо-емоційного стану.

Як зазначає Л. Терещенко основними аспектами психологічної підтримки є:

- стабільність і прогнозованість – створення чітких розпорядків дня та знайомих ритуалів, що допомагають дітям почуватися впевненіше;
- емоційна чутливість – вихователь має бути уважним до емоційного стану дітей, за потреби пропонувати їм заспокійливі заняття (казкотерапію, арт-терапію, тілесні вправи);
- розвиток комунікативних навичок – заохочення дітей до спілкування, обговорення їхніх почуттів, використання ігор для розвитку емоційного інтелекту [2].

Згідно досліджень, до основних методів психологічної підтримки дошкільників належать:

- казкотерапія, що включає створення історій, що допомагають дітям зрозуміти та опрацювати власні почуття. У казках можуть бути персонажі, які стикаються з труднощами, але знаходять способи їх подолати;
- арт-терапія, що передбачає малювання, ліплення, аплікації допомагають дітям виражати свої емоції та позбуватися внутрішньої напруги;
- розвивальні ігри, адже через гру діти краще засвоюють інформацію, тому рольові ігри можуть використовуватися для навчання дітей правилам безпеки;
- тілесно-орієнтовані техніки або вправи на дихання, йога, релаксаційні рухи сприяють зменшенню фізичного напруження та тривожності [3].

Також важливою є мова вихователя: вона повинна бути спокійною, підтримувальною, без нагнітання страху. Важливо уникати фраз, які можуть викликати паніку, і натомість заохочувати дітей говорити про свої почуття.

Першочерговою умовою для ефективного функціонування дитячого садка в умовах війни є фізична безпека. Вихователь має забезпечити:

- знання дітьми алгоритму дій під час повітряної тривоги – через інтерактивні вправи, ігрові заняття, перегляд адаптованих мультфільмів;
- організацію безпечного середовища – у приміщеннях мають бути визначені безпечні зони, а також готові плани евакуації;
- формування звички до безпечної поведінки – регулярні тренування з евакуації, пояснення дітям важливості певних дій у доступній формі [2].

Для мінімізації впливу стресу під час сирен або перебування в укритті можна використовувати спеціальні набори для психологічного розвантаження (іграшки-антистреси, книжки, кольорові олівці для малювання).

У періоди соціальних та політичних криз, таких як війна, діти часто переживають значні зміни в своєму житті. Вони можуть бути змушені змінити місце проживання, залишити своїх друзів та родичів, адаптуватися до нового середовища, нових людей і умов життя. У таких обставинах вихователь стає не лише педагогом, а й важливою підтримкою для дитини, що допомагає їй влитися у новий колектив, формувати нові дружні зв'язки, почуватися комфортно та прийнятою.

Соціальна адаптація – це процес, який дозволяє дитині знайти своє місце в новому соціальному середовищі, засвоїти норми та правила поведінки, налаштуватися на взаємодію з іншими людьми. У період війни цей процес набуває особливої актуальності, оскільки діти, що пережили складні ситуації, часто відчують стрес, тривогу, страх і нестабільність. До основних методів соціальної адаптації дітей у кризових умовах відносять наступні.

Групові ігри – одна з найефективніших форм роботи для налагодження контактів серед дітей. Спільні ігри дозволяють знизити рівень тривоги, сприяють емоційному розвантаженню, допомагають дітям краще зрозуміти одне одного, а також знижують почуття самотності. Через групові ігри діти розвивають навички співпраці, формують позитивні взаємини, що є основою для побудови дружніх зв'язків.

Методика «коло підтримки» – цей метод передбачає створення безпечного простору, де кожна дитина може поділитися своїми переживаннями, почуттями та отримати емоційну підтримку від інших дітей та вихователя. Вихователь організовує обговорення, під час якого діти взаємно допомагають один одному, обмінюються підтримкою та співпереживанням. Це сприяє розвитку емоційної чутливості, формуванню у дітей відчуття того, що вони не самотні, що є люди, готові зрозуміти їхні труднощі та підтримати [1].

Розвиток навичок комунікації – важливою частиною соціальної адаптації є навчання дітей виражати свої емоції словами. У період стресу діти часто не можуть правильно передати свої почуття і вдаються до агресії або замкненості. Вихователь може допомогти дітям розвивати навички вербальної комунікації, навчаючи їх спілкуватися,

висловлювати свої переживання та потреби у здоровий і конструктивний спосіб. Це дозволяє знизити рівень агресії, сприяє розвитку емоційної грамотності і здорового ставлення до своїх почуттів.

Вихователь відіграє важливу роль у створенні атмосфери прийняття та підтримки, що є основою для успішної соціальної адаптації дітей в умовах війни. Завдяки використанню цих методів діти можуть поступово адаптуватися до змін, знайти нових друзів і сформувати здорові соціальні зв'язки, що дозволить їм пройти через важкі часи з меншими втратами для емоційного і психологічного стану.

Важливим аспектом створення безпечного середовища є тісна взаємодія вихователя з батьками. У складний воєнний період саме співпраця між педагогами та сім'єю допомагає забезпечити дитині відчуття стабільності та підтримки. До основних форм взаємодії належать:

- проведення консультацій – роз'яснення батькам, як говорити з дітьми про війну, як реагувати на їхні страхи та тривожність;
- організація спільних заходів – сімейні ігри, творчі заняття, які сприяють зниженню стресу у дітей;
- створення інформаційних матеріалів – поради, брошури, відео для батьків щодо психологічної підтримки дитини [3].

Батьки повинні бути поінформовані про методи, які використовуються у дитячому садку для підтримки емоційного стану дітей, щоб продовжувати ці практики вдома.

Висновки. Отже, роль вихователя у створенні безпечного середовища для дітей дошкільного віку під час війни є надзвичайно важливою. Вихователь не тільки навчає, а й підтримує дітей емоційно, допомагає їм адаптуватися до змін, знижує рівень тривожності. Фізична та психологічна безпека є пріоритетними завданнями у виховному процесі, а ефективна співпраця з батьками дозволяє створити гармонійне та стабільне середовище для розвитку дитини.

Перспектива дослідження. Подальші дослідження у цій сфері можуть зосередитися на вивченні довготривалого впливу стресових подій на психіку дітей та розробці методик, які допоможуть у їхній реабілітації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисенко К., Бадер С. Особливості розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1(48), 2021, С. 48–52.

2. Терещенко Л. А., Карабаєва І. І. Психологічні особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*. Том 10. Випуск 33. 2019, Київ, С. 214–234.

3. Трофаїла Н. Д. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки, (45), 2014, С. 155–158.

Ірина ЗРОЖАЄВА

магістрантка 1 курсу спеціальності
016 Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Дегтяренко Т.М.**,
доктор пед. наук, професор

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ

Стаття присвячена актуальній проблемі організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах воєнного конфлікту. Розглянуто специфічні виклики, що постають перед фахівцями та родинами, а також запропоновано ключові принципи та стратегії ефективної інтервенції, спрямованої на забезпечення психоемоційного благополуччя та підтримку розвитку даної категорії дітей.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами (ООП), воєнний конфлікт, психолого-педагогічний супровід, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР).

ZROZHAIEVA IRYNA. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CONDITIONS OF MILITARY CONFLICT

The article is devoted to the urgent problem of organizing psychological and pedagogical support for children with special educational needs (SEN) in conditions of military conflict. The specific challenges facing specialists and families are considered, and key principles and strategies for effective intervention aimed at ensuring psycho-emotional well-being and supporting the development of this category of children are proposed.

Keywords: children with special educational needs (SEN), military conflict, psychological and pedagogical support, post-traumatic stress disorder (PTSD).

Постановка проблеми. У контексті сучасних геополітичних реалій, зокрема триваючого воєнного конфлікту на території України, актуалізується проблема забезпечення психолого-педагогічного

супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Вони характеризуються підвищеною вразливістю до стресогенних факторів, зумовлених порушенням звичного життєвого ритму, загрозою життю та здоров'ю, зміною соціального оточення та обмеженням доступу до звичних форм підтримки. Метою є здійснення теоретико-практичного аналізу особливостей психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах воєнного конфлікту, виокремлення ключових принципів та стратегій інтервенції.

Актуальність. Аналіз наукових джерел щодо порушеної проблематики виявив значний інтерес зарубіжних дослідників до сутності інклюзії та специфіки управління інклюзивною освітою, серед яких слід відзначити праці Б. Бенети [1] та Т. Бут [2].

Окремі аспекти організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, а також питання управління інклюзивною освітою, розглядалися у дослідженнях вітчизняних науковців, зокрема Н. Софій та Ю. Найди [1].

Закордонний досвід у сфері організації систем управління освітою дітей з особливими потребами став об'єктом наукового вивчення таких вчених, як А. Колупаєва [2; 3] та С. Єфімова [4].

Мета статті. Здійснення аналізу особливостей психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах воєнного конфлікту, виокремлення ключових викликів, з якими стикаються фахівці та родини, а також представлення науково обґрунтованих принципів та практичних стратегій, спрямованих на забезпечення психоемоційного благополуччя та підтримку освітнього процесу дітей з ООП.

Для оптимізації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються інклюзивно в закладах загальної середньої освіти, створюється команда психолого-педагогічного супроводу (КППС).

Психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку.

Психолого-педагогічний супровід включає в себе надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

Психолого-педагогічні послуги – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти [5].

Воєнний конфлікт є потужним стресором, що чинить багатогранний негативний вплив на психічне та емоційне благополуччя дітей. Для дітей з ООП цей вплив може бути особливо деструктивним, зумовлюючи регрес у розвитку, загострення поведінкових проблем, зростання рівня тривожності та ризик розвитку посттравматичних стресових розладів (ПТСР).

Специфічні виклики у супроводі дітей з ООП в умовах війни включають:

- **Порушення звичного ритму життя та рутини:** Для багатьох дітей з ООП, особливо з розладами аутистичного спектру, стабільність та передбачуваність є критично важливими для відчуття безпеки та функціонування. Війна руйнує ці структури, викликаючи дезорієнтацію та тривогу.

- **Сенсорні перевантаження:** Звуки вибухів, сирен, велика кількість людей, зміна місця проживання можуть призводити до сенсорних перевантажень, особливо у дітей з сенсорними особливостями.

- **Труднощі з розумінням ситуації:** Діти з інтелектуальними порушеннями можуть мати обмежені можливості для розуміння причин та наслідків воєнних дій, що може викликати почуття безпорадності та страху.

- **Обмежені можливості для комунікації та вираження емоцій:** Деякі діти з ООП мають труднощі з вербалізацією своїх переживань, що ускладнює надання їм необхідної емоційної підтримки.

- **Перерва у звичних формах підтримки:** Евакуація, переміщення, руйнування інфраструктури можуть призвести до обмеження доступу до спеціалізованої допомоги (логопедичної, психологічної, фізичної терапії).

- **Емоційний стан батьків/опікунів:** Стрес та травматичні переживання дорослих, які опікуються дітьми з ООП, можуть негативно впливати на їхню здатність надавати необхідну підтримку.

- **Дистанційне навчання та його адаптація:** Організація ефективного дистанційного навчання для дітей з різними ООП потребує значних зусиль з боку педагогів щодо адаптації матеріалів та методів.

З метою ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах воєнного конфлікту необхідно керуватися наступними ключовими принципами та стратегіями:

1. **Забезпечення безпеки та стабілізації:** Створення максимально безпечного та передбачуваного середовища, наскільки це можливо.

Встановлення чіткого розпорядку дня, використання візуальних розкладів, надання простої та зрозумілої інформації про події.

2. Індивідуальний підхід: Ретельна оцінка індивідуальних потреб кожної дитини, врахування її особливостей розвитку, реакції на стрес та наявних ресурсів. Розробка індивідуальних програм супроводу, що є гнучкими та адаптивними.

3. Емоційна підтримка та регуляція: Створення емоційно підтримуючого середовища, заохочення вираження емоцій (вербально та невербально), навчання стратегій саморегуляції (дихальні вправи, сенсорні ігри, релаксаційні техніки).

4. Адаптація комунікації: Використання простих та чітких мовних конструкцій, візуальних підказок, жестів, альтернативних засобів комунікації (PECS, комунікативні дошки) для забезпечення розуміння та можливості вираження потреб.

5. Підтримка освітнього процесу: Адаптація навчальних матеріалів (спрощення завдань, зменшення обсягу інформації, використання візуальних опор, тактильних матеріалів), гнучкий темп навчання, часті позитивні підкріплення, залучення батьків до процесу навчання.

6. Збереження соціальних зв'язків: Забезпечення можливостей для спілкування з однолітками та знайомими (онлайн-зустрічі, ігри, соціальні історії про дружбу та підтримку).

7. Підтримка батьків/опікунів: Надання психологічної підтримки дорослим, які опікуються дітьми з ООП, навчання їх стратегій подолання стресу та ефективної взаємодії з дитиною в кризових умовах.

8. Міжвідомча співпраця: Забезпечення координації зусиль педагогів, психологів, медичних працівників, соціальних служб та волонтерських організацій для надання комплексної допомоги.

9. Підвищення кваліфікації фахівців: Організація навчання для педагогів та психологів щодо особливостей роботи з дітьми з ООП, які пережили травматичні події, та оволодіння методами кризової інтервенції.

Висновки. Воєнний конфлікт створює безпрецедентні виклики для психоемоційного благополуччя та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Ефективний психолого-педагогічний супровід у цей складний період вимагає від фахівців глибокого розуміння специфічних потреб цієї категорії дітей, володіння знаннями про наслідки травматичного стресу та застосування комплексу адаптованих

стратегій інтервенції. Ключовими принципами є забезпечення безпеки та стабільності, індивідуалізація підходу, емоційна підтримка, адаптація комунікації та освітнього процесу, розвиток компенсаторних стратегій, збереження соціальних зв'язків, підтримка батьків та міжвідомча співпраця. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення довгострокових наслідків воєнного конфлікту для дітей з ООП та розробку науково обґрунтованих моделей їхньої реабілітації та реінтеграції в мирне життя.

Перспектива дослідження. Перспективи подальших досліджень у цій галузі вбачаються у поглибленому вивченні впливу воєнного конфлікту на довгостроковий психоемоційний розвиток дітей з різними нозологіями ООП. Окремої уваги потребує розробка та емпірична верифікація ефективних моделей дистанційного психолого-педагогічного супроводу, адаптованих до специфічних потреб дітей з ООП в умовах обмеженого доступу до традиційних форм підтримки. Крім того, важливим напрямом є дослідження ролі та ресурсів батьків/опікунів як ключових учасників процесу супроводу та розробка програм їхньої психологічної підтримки та навчання стратегій взаємодії з дитиною в кризових умовах. Також перспективним є вивчення досвіду міжнародних організацій та країн, які мають досвід роботи з дітьми з ООП, що постраждали від збройних конфліктів, з метою адаптації та впровадження кращих практик в українському контексті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.метод. посіб. / за заг. ред. Л.І. Даниленко, Київ, 2007.128 с.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
3. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. *Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія.* Київ : Педагогічна думка, 2007.458 с.
4. Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Вступ до інклюзивної освіти. Київ : Самміт-Книга, 2010.17 с.
5. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : від 08.06.2018 № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> (дата звернення: 05.05. 2025).

Любов КЛЮЙ

учитель початкових класів
КЗ «Сосницький навчально-
реабілітаційний центр»
Чернігівської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ РОЗВ'ЯЗУВАТИ АРИФМЕТИЧНІ ЗАДАЧІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито проблему формування вмінь розв'язувати арифметичні задачі в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Здійснено аналіз наукових робіт з цієї проблеми. Зазначено основні причини, що гальмують опанування дітьми зазначеної категорії алгоритмами розв'язання арифметичних задач. Наведено приклади дієвих методичних прийомів у навчанні учнів розв'язанню складених арифметичних задач.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, розв'язання арифметичних задач, методичні прийоми.

LIUBOV KLIUI. FORMATION OF THE ABILITY TO SOLV ARITHMETIC PROBLEMS IN YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article reveals the problem of forming the skills to solve arithmetic problems in primary school students with intellectual disabilities. An analysis of scientific works on this problem is carried out. The main reasons that inhibit the mastery of algorithms for solving arithmetic problems by children of this category are indicated. Examples of effective methodological techniques in teaching students to solve complex arithmetic problems are given.

Keywords: children with intellectual disabilities, solving arithmetic problems, methodological techniques.

Постановка проблеми. Розвиток логічного мислення та математичних уявлень у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку сприяє адаптації та соціальній інтеграції означеної категорії осіб. Уміння розв'язувати математичні задачі є складним видом навчальної діяльності молодших школярів з порушеннями інтелекту. Досвід навчання таких дітей свідчить, що ця проблема не вирішується ними протягом багатьох років навчання у спеціальному закладі загальної середньої освіти. Діти намагаються всілякими способами ухилитися від виконання арифметичних задач, бояться цього виду навчальної діяльності. Значна кількість молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку потребує різноманітної допомоги дорослих у розв'язанні математичних задач [1; 5; 7].

Подолати означену педагогічну проблему реально з використанням дидактичних прийомів, спрямованих на розвиток предметно-дійових ситуацій, активізацію пізнавальної активності та вдосконалення навичок усного рахунку, на розвиток слухової та зорової уваги, пам'яті, сприйняття та вміння визначати логічні зв'язки.

Актуальність. Комплексно досліджували питання навчання математиці дітей з порушеннями інтелектуального розвитку О. Гаврилов і О. Ляшенко. Ними розроблена методика навчання дітей зазначеної категорії прийомів додавання, віднімання, множення, ділення, розв'язання арифметичних задач, формування геометричних уявлень тощо [4].

Пошуками прийомів розвитку активності й самостійності учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі роботи над арифметичними задачами присвячені дослідження Г. Капустіної, М. Кузьмицької, К. Михальського, М. Перової, О. Смалюги, А. Хілько та інших. Учені наголошували на важливості підготовчих вправ, дидактичних ігор, наочного матеріалу, предметно-практичних вправ, спрямованих на конкретизацію змісту математичних завдань, усвідомленні дітьми алгоритмів розв'язання типових арифметичних задач [2].

Дослідження Л. Баряєвої, О. Гаврилушкіної, О. Катаєвої, Л. Пепик і Н. Соколової вказують на необхідність планомірного формування математичних знань у дітей з інтелектуальними порушеннями, важливості корекції всіх сторін психічного розвитку дітей, розвитку чуттєвого сприйняття та мислення, що є основою всієї пізнавальної діяльності в молодшому шкільному віці в дітей означеної категорії [4; 6].

Пошуками прийомів розвитку активності й самостійності в учнів спеціального закладу загальної середньої освіти в процесі роботи над розв'язанням арифметичних задач присвячені дослідження А. Хілько, а розвитку самостійності при виконанні домашніх завдань з математики – праці О. Ляшенка. Науковці довели можливість сформуванню у дітей з легким ступенем інтелектуального порушення елементарні математичні уявлення за наявності своєчасної та повноцінної корекційно-розвиткової допомоги [4].

Мета статті полягає у висвітленні прийомів та етапів розв'язання арифметичних задач молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Будь-якій людині у повсякденному житті доводиться у певній мірі зіштовхуватися з арифметичними виразами, проводити розрахунки чи інші математичні операції

з числами. Таку ж необхідність у цьому відчують і діти з порушенням інтелектуального розвитку. Опанування школярами цієї категорії математичними знаннями та вміннями відіграє важливе значення у повсякденному житті і є одним із провідних чинників їхньої соціалізації.

Арифметична задача – це найпростіша, суто математична форма відображення реальної ситуації, яка є зрозумілою дітям і з якою вони щодня зіштовхуються.

Отже, основними причинами, що гальмують опанування алгоритмами розв'язання арифметичних задач в учнів з інтелектуальними порушеннями є:

- 1) інертність, повільність нервових процесів, що веде до відсутності цілеспрямованих дій, зниження інтересу до навколишнього середовища, зниження працездатності, підвищеної стомлюваності та відволікання;

- 2) низький рівень орієнтовної діяльності;

- 3) недорозвинення моторики, із чим пов'язано обмеження практичного чуттєвого досвіду;

- 4) недостатня діяльність, недосконалість взаємодії аналізаторів, що ускладнює накопичення сенсорного досвіду;

- 5) порушення розвитку мовлення, що проявляється в бідності словникового запасу, труднощі оформлення власних висловлювань, нерозуміння зверненого мовлення та інше [3; 4; 6; 8].

Можна зробити висновок, що математичні уявлення в молодших школярів із порушеннями інтелекту відрізняються якісною своєрідністю. Це пояснюється особливостями психічного розвитку таких дітей.

В учнів даної категорії порушені процеси узагальнення та абстрагування, аналізу та синтезу, а також спостерігається інертність і відсталість мисленнєвої діяльності. При виконанні найпростіших математичних завдань у них проявляється слабкість розумових операцій, у результаті чого на перший план виступає безпосереднє, конкретне сприйняття, стаючи перешкодою у засвоєнні основних математичних знань і вмінь.

Для дітей цієї категорії характерним є залежність кількісних уявлень від якісних характеристик (величини, форми, назви) та просторового розташування предметів.

У лічильній діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями відзначається перехід перерахунку на оцінювання

величини або розташування предметів у просторі. Перенесення вже сформованих математичних знань і умінь у нові умови ускладнений.

На етапі реформування сучасної освіти впровадження стандартів Нової української школи (НУШ) важливим є використання ефективних і зрозумілих учням вказаної категорії прийомів розв'язання арифметичних задач. Для цього використовують методичні прийоми, спрямовані на розвиток мислення та вміння виділяти математичні зв'язки в арифметичних задачах [9].

Пропонується назвати певний добре відомий дітям предмет, наприклад, книгу. Потім учень називає якнайбільше способів її застосування. Цей прийом спрямований на розвиток здатності концентрувати мислення на одному предметі, вмінні вводити його в різні ситуації і виокремлювати взаємозв'язки, відкривати в звичайному предметі несподівані можливості тощо.

Для активізації розвитку інтелекту та вдосконалення навичок усного рахунку в молодших школярів означеної категорії важливо застосовувати предметно-дієві ситуації або дидактичні ігри з математичним змістом. Ці прийоми можуть виконуватися на уроках математики фронтально, з групою дітей та індивідуально (залежно від рівня сформованості відповідних навичок в учнів класу).

Дієвими є прийоми на розвиток слухової та зорової уваги, пам'яті, сприйняття, а також на вміння знаходити математичні зв'язки та простежувати логічні ланцюжки.

Отже, важливим є формування в дітей вміння розв'язувати арифметичні задачі, починаючи з найбільш простих.

Для того, щоб розв'язувати арифметичні задачі, учні повинні мати запас певних уявлень, пов'язаних з відображеними в них предметними ситуаціями, розуміти значення слів, які несуть у собі математичне навантаження і, головне, уміти уявити структуру задачі, усвідомити існуючі між числами зв'язки і відношення.

Робота над розв'язуванням складеної арифметичної задачі проходить у декілька етапів. На першому етапі учень знайомиться з умовою задачі, числовими даними, виділяє її питання. На другому етапі виявляються залежності, які існують між даними і шуканим. На третьому етапі складається план, де встановлюється послідовність розв'язування задачі. На четвертому етапі, відповідно до плану, виконуються обчислення і встановлюється відповідь, проводиться перевірка розв'язання.

Для того, щоб навчити школярів читати складену задачу, вчитель повинен пояснити її особливості та відмінності від простої, домогтися від них усвідомлення прихованого числового даного, яке міститься в умові і натренувати їх у цьому. З цією метою доцільно використати такі прийоми:

- 1) текст умови задачі читає вчитель, а учні слухають;
- 2) текст умови задачі читає вчитель, а учні слідкують по тексту підручника;
- 3) вчитель викликає учня і пропонує йому прочитати умову задачі вголос, а решта учнів слідкують по тексту підручника;
- 4) всі учні читають задачу про себе, потім один із них читає її вголос;
- 5) школярі читають задачу про себе, а потім відповідають на питання вчителя, що означає кожне з даних задачі;
- 6) всі учні читають про себе, потім один з них передає зміст задачі своїми словами [4].

У спеціальному закладі загальної середньої освіти сюжетні задачі розв'язуються арифметичним способом: або окремими діями, або складанням виразів. Деякі методисти (М. Богданова та інші) пропонують складені задачі програмного мінімуму поділяти на 2 групи.

До першої групи вони відносять задачі на 2 дії, до другої групи – задачі на 3-4 дії. Такий поділ пояснюється тим, що вироблення вміння розв'язувати задачі на 3 і більше дій опирається не лише на знання типів простих задач і залежностей між величинами, а й вмінням учнів розв'язувати задачі на 2 дії.

Висновок. Таким чином, використання наведених прийомів і етапів роботи з формування умінь розв'язувати арифметичні задачі в молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку може підвищити їхній рівень навчованості.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою дослідження вбачаю можливість використання наведених методичних прийомів на інших навчальних предметах у спеціальних закладах загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bober A., KosenkoY., Korol O. Development of an interactive website with didactic games to enhance vocabulary in young students with intellectual disabilities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol 102. № 4. P. 39–50.
2. Ionova Iryna, Kyryliuk Anna, Kosenko Yurii. Social integration of young people with disabilities to educational space and public life of Ukraine: state, problems and

prospects. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2019. № 7. С. 3–14.

3. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. № 2. С. 65–71.

4. Гаврилов О. В., Ляшенко О. М. Спеціальна методика математики: підручник. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2013. 497 с.

5. Косенко Ю. М. Вчитель як суб'єкт навчально-ігрової діяльності у спеціальній школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ. 2013. № 23. С. 127–130

6. Косенко Ю. М. Проблема дидактичної гри у навчанні розумово відсталих школярів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2011. № 19. С. 84–88.

7. Косенко Ю. М. Розвиток суспільствознавчої освіти школярів з інтелектуальними порушеннями в Україні в 90-ті роки ХХ століття. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 1. С. 212–223.

8. Косенко Ю. М. Суспільствознавча освіта учнів з інтелектуальними порушеннями : сутність поняття, зміст, структура. *Humanitarium. Педагогіка*. Переяслав-Хмельницький; Ніжин. 2018. Том 42. Вип. 2. С. 74–83.

9. Косенко Ю. М., Супрун М. О., Боряк О. В., Король О. М. Цифрові технології як інструмент формування абстрактних понять в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 85. № 5. С. 42–61.

Ольга КОВАЛЕНКО

вихователь-методист

Комунальний заклад «Запорізька

спеціальна загальноосвітня школа-

інтернат «Джерело»

Запорізької обласної ради

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються основні аспекти соціальної адаптації дітей-переселенців, які потрапили до закладів дошкільної освіти в умовах війни та інших кризових ситуацій. Особлива увага приділена методам соціалізації та психологічної підтримки дітей в період адаптації до нових умов. Вихователі дошкільних установ відіграють важливу роль у забезпеченні емоційної та соціальної стабільності

дітей, формуванні безпечного середовища, а також у розвитку навичок комунікації та взаємодії серед однолітків.

Ключові слова: діти-переселенці, соціальна адаптація, дошкільна освіта, вихователь, психологічна підтримка, соціалізація, комунікація.

OLGA KOVALENKO. SOME ASPECTS OF SOCIAL ADAPTATION OF DISPLACED CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

The article examines the main aspects of social adaptation of displaced children who entered preschool education institutions in conditions of war and other crisis situations. Particular attention is paid to methods of socialization and psychological support of children during the period of adaptation to new conditions. Preschool educators play an important role in ensuring the emotional and social stability of children, the formation of a safe environment, as well as in the development of communication skills and interaction among peers.

Keywords: displaced children, social adaptation, preschool education, educator, psychological support, socialization, communication.

Постановка проблеми. Соціальна адаптація дітей-переселенців є важливою складовою педагогічної роботи в умовах військових конфліктів, екологічних катастроф та інших кризових ситуацій. Війна, переміщення та евакуація, зміна оточення, втрати і невизначеність – усе це є величезним стресовим фактором для дітей дошкільного віку. Адаптація до нових умов життя, інтеграція в нове середовище, подолання почуття тривоги та страху – усе це стає завданням не лише для батьків, але й для вихователів, які мають підтримати дитину в процесі адаптації до нових умов. Вихователь, створюючи безпечне та підтримуюче середовище, стає основною фігурою у процесі соціалізації та адаптації дитини.

Актуальність. Найважливіші дослідження, присвячені адаптації дітей у кризових умовах, підкреслюють важливість правильно організованої роботи вихователів для успішного включення дітей у нове соціальне середовище. За словами В. Сухомлинського, педагог має бути «першим другом і наставником» для дітей у стресових ситуаціях, підтримуючи і формуючи безпечне середовище для емоційного розвитку. Водночас М. Скоморохова вказує на важливість групових ігор та спеціально розроблених психологічних методик для підтримки соціальної адаптації дітей у дошкільному віці. Дослідження Є. Підчасова зосереджено на важливості адаптаційних програм у дошкільних установах, які враховують потреби дітей, що пережили кризові ситуації,

зокрема втрату батьків, переміщення та інші важкі переживання. Він підкреслює, що підтримка в соціалізації таких дітей дозволяє зменшити рівень стресу та полегшити процес адаптації до нових умов.

Мета статті – окреслити особливості соціальної адаптації дітей-переселенців у закладах дошкільної освіти в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Соціальна адаптація є важливою складовою процесу розвитку дитини, оскільки вона включає в себе здобуття нових соціальних навичок, вміння взаємодіяти з іншими людьми та пристосовуватися до змін у своєму оточенні. Адаптація допомагає дитині сформувати необхідні навички для ефективного функціонування в суспільстві, розвитку емоційного інтелекту, а також формуванню почуття безпеки і впевненості в собі. В процесі адаптації дитина вчиться управляти своїми емоціями, розпізнавати емоції інших людей, а також виявляти позитивні соціальні зв'язки.

Особливо важливим цей процес стає для дітей, які пережили стресові ситуації, зокрема для дітей-переселенців, які змушені змінювати місце проживання та пристосовуватися до нового середовища, колективу і навчального процесу. У такому контексті соціальна адаптація набуває ще більшого значення, оскільки від неї залежить здатність дитини інтегруватися в нову спільноту, справлятися з пережитими труднощами та відновлювати емоційну стабільність [2].

У разі переселення, діти переживають не лише фізичні зміни, але й серйозні емоційні переживання, адже зміни у їхньому житті можуть бути пов'язані з почуттям втрати, тривогою, стресом через розставання з рідними, домівкою, звичними умовами життя. Це може спричинити відчуття нестабільності та неспокою, що ускладнює процес їх соціалізації в новому середовищі. Адаптація до нового колективу, налагодження взаємодії з іншими дітьми та вихователями є для них важливими етапами цього процесу.

Вихователі в цьому контексті відіграють особливу роль, оскільки вони не лише навчають дітей, але й допомагають їм адаптуватися до нових умов. Важливо, щоб вихователь створив стабільне і підтримуюче середовище, яке б давало дітям-переселенцям відчуття безпеки та захищеності. Підтримка з боку дорослого є основою для зниження рівня тривожності та стресу в дітей, даючи їм можливість відновити емоційну стабільність і адаптуватися до нових умов. Сучасні підходи до виховання передбачають активне залучення дітей до різноманітних

групових ігор, діяльності, яка сприяє розвитку соціальних навичок, налагодженню контактів та зменшенню відчуття самотності [3].

Вихователь має вирішальний вплив на процес адаптації дитини до нових умов, оскільки саме він є тією людиною, яка може допомогти дитині знайти себе в новому середовищі, забезпечити їй емоційну підтримку та сприяти успішній соціалізації. У період, коли дитина переживає стрес через переїзд, втрату звичного оточення, зміни в навчальному процесі та колективі, вихователь виконує важливу роль не лише в навчанні, але й у психологічній підтримці.

Одним із основних аспектів цього процесу є встановлення довірчих стосунків між вихователем та дитиною. Вихователь, проявляючи увагу, турботу та розуміння, може знизити рівень тривоги та стресу, які переживає дитина. Це створює атмосферу безпеки, де дитина відчуває підтримку і готовність подолати труднощі разом з дорослим. Така взаємодія сприяє формуванню довіри, що, в свою чергу, дозволяє дітям легше адаптуватися до нових умов, відчувати себе комфортно та прийнято у новому колективі.

Психологічна підтримка є першочерговим компонентом процесу адаптації дитини-переселенця. Це включає не тільки створення сприятливого емоційного клімату в групі, але й активне залучення дітей до різних форм діяльності, які сприяють вираженню своїх почуттів і переживань. Вихователь може використовувати різноманітні методи роботи з емоціями дітей, наприклад, індивідуальні бесіди, рольові ігри, творчі завдання, які допомагають дітям виразити свої почуття через комунікацію, а не через агресію чи замкненість. Важливо, щоб вихователь навчив дітей розпізнавати свої емоції та знаходити здорові способи їх вираження [3].

Вихователь також має сприяти розвитку емоційного інтелекту дітей. Навчання дітей виявляти співчуття, поважати емоції інших та виявляти підтримку в складних ситуаціях є важливими елементами соціалізації. Це особливо актуально для дітей-переселенців, оскільки вони часто переживають емоційну нестабільність через зміни в їхньому житті. Вихователь може допомогти дитині зрозуміти, що вона не єдина в своїх переживаннях, що є інші діти з подібними труднощами, а також навчити їх проявляти підтримку одне одному.

Соціалізація дітей-переселенців вимагає від вихователя здатності знаходити індивідуальний підхід до кожної дитини, враховуючи її

емоційний стан, рівень розвитку та потреби. Важливо створити таку атмосферу, де кожна дитина буде відчувати себе важливою та прийнятою, що допоможе їй успішно інтегруватися в нове середовище, знизити рівень тривоги та стресу і почати будувати нові соціальні зв'язки [1].

Соціальна адаптація дітей, особливо дітей-переселенців, є складним та багатогранним процесом, що потребує залучення різноманітних методів і підходів. Групові ігри є одним із найефективніших інструментів, які використовуються для налагодження соціальних зв'язків між дітьми. Завдяки ігровим ситуаціям, діти мають можливість не тільки отримувати задоволення від спільної діяльності, але й вчитися співпрацювати, ділитися ідеями, допомагати одне одному. Ігри дозволяють знижувати відчуття ізоляції, яке може виникати через зміну оточення, а також сприяють розвитку навичок співпраці та комунікації.

Групові ігри можуть варіюватися від простих ігор на знайомство до більш складних ситуаційних завдань, де діти повинні вирішувати певні проблеми спільно. Завдяки такій діяльності діти отримують досвід спільної праці, а також навчаються вирішувати конфлікти мирним шляхом. Ігри також сприяють розвитку емоційної стійкості, оскільки через різні сценарії діти вчаться долати труднощі разом. Це допомагає їм знизити рівень стресу, забезпечити більш плавну інтеграцію в новий колектив та почати будувати здорові соціальні зв'язки.

Одним із найефективніших методів, що використовується для сприяння соціалізації, є методика «коло підтримки». Цей метод полягає в тому, що вихователь створює простір для відкритої комунікації та взаємної допомоги серед дітей. У такому колі діти можуть вільно висловлювати свої переживання, обговорювати труднощі та допомагати одне одному. Важливим є те, що в рамках цієї методики діти навчаються співпереживати, слухати інших і шукати способи допомогти, що сприяє зміцненню їх емоційної зрілості.

Крім того, цей метод формує у дітей відчуття безпеки та довіри, оскільки вони знають, що можуть звернутися за підтримкою не лише до дорослих, але й до своїх однолітків. Це особливо важливо для дітей-переселенців, які часто переживають емоційну напругу через зміни в їхньому житті. Створення атмосфери взаємодопомоги та підтримки дозволяє дітям відчувати себе частиною нової спільноти, що значно полегшує процес їх адаптації [2].

Не менш важливим є розвиток навичок комунікації у дітей. Діти, які переживають стресові ситуації, часто можуть мати труднощі з вираженням своїх емоцій. Вони можуть проявляти агресію або замкнутість, що ускладнює їхню інтеграцію в новий колектив. Тому важливо, щоб вихователь активно працював над розвитком у дітей уміння виражати свої почуття словами, а не через деструктивну поведінку. Навчання дітей знаходити слова для своїх емоцій допомагає їм не тільки подолати внутрішній конфлікт, але й зменшити рівень агресії у групі.

Вихователь має сприяти розвитку емоційного інтелекту у дітей, навчати їх правильно обробляти і висловлювати свої емоції. Це може бути досягнуто через спеціально організовані ігри, рольові ситуації, а також через індивідуальні та групові заняття, де діти вчаться розпізнавати, обговорювати і виражати свої переживання. Навчання дитини говорити про свої почуття сприяє розвитку емпатії, знижує рівень тривоги і допомагає дитині легше справлятися з емоційними труднощами.

Адаптація дітей до нових умов завжди супроводжується певними емоційними труднощами. Для дітей-переселенців цей процес може бути значно ускладнений через пережиті стреси, страхи і втрату звичного оточення. Криза, що супроводжує переселення, викликає у дітей відчуття невизначеності, страху та тривоги, що, в свою чергу, може мати негативний вплив на їхнє емоційне та психологічне благополуччя. Тому важливим завданням вихователя є створення умов, які сприятимуть зниженню емоційної напруги і допоможуть дітям подолати стрес [1].

Одним із дієвих способів роботи з емоціями є використання методів арт-терапії. Через малювання, ліплення, театралізацію та інші форми творчої діяльності діти можуть виразити свої переживання, що дозволяє знизити рівень емоційної напруги і полегшити адаптацію. Під час таких занять діти часто відчують себе вільніше, їхній внутрішній світ стає більш доступним для розуміння, а також зменшується ймовірність розвитку емоційних блоків або стресових реакцій.

Висновки. Отже, соціальна адаптація дітей-переселенців у закладах дошкільної освіти є складним і тривалим процесом, що вимагає від вихователів не лише педагогічної майстерності, але й глибоких психологічних знань. Важливо, щоб вихователі володіли методами

психологічної підтримки та соціалізації дітей, зокрема через ігри, групову роботу та розвиток навичок комунікації. Створення безпечного, стабільного середовища допоможе дітям адаптуватися до нових умов і знайти свій шлях у новому колективі. Соціальна адаптація дітей-переселенців у дошкільних закладах вимагає системної роботи педагогів, батьків та психологів. Підтримка, розуміння та активна участь в процесах соціалізації допоможуть дітям не лише подолати кризові ситуації, але й успішно інтегруватися у нові умови життя, зберігаючи при цьому емоційну рівновагу та соціальну активність.

Перспектива дослідження. Перспективи дослідження полягають у вивченні нових педагогічних методик і комплексних програм психологічної підтримки для ефективної соціальної адаптації дітей-переселенців у закладах дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Підчасов Є. В. Стресові стани дитини під час війни. Особистість, Суспільство, Війна. 2022. № 4. С. 93–95.
2. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомогі в умовах тривалої травматизації: монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
3. Федорова М. А. Особливості емоційного розвитку сучасних дітей в аспекті становлення міжособистісних взаємин. Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2020. Вип. 1 (46). С. 133–137.

Тетяна КОВТУН

вчитель математики

Спеціальна школа I-II ступенів № 10

Дарницького району м. Київ

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДХОДІВ ДО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ПЕРІОД ВІЙНИ

У статті розглянуто зміни, що відбулися в підходах до психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. Автор аналізує виклики, з якими зіштовхуються фахівці в галузі інклюзивної освіти, а також представляє адаптовані та інноваційні стратегії підтримки дітей, що мають ООП, в умовах кризи. Особлива увага приділяється застосуванню міждисциплінарних підходів, використанню дистанційних технологій та мобільних форм супроводу. Окремо висвітлюється роль батьків у процесі підтримки дітей, що пережили травматичні події. Стаття

спрямована на вивчення ефективних практик, що можуть бути використані в системі інклюзивної освіти для подолання наслідків війни.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими потребами, війна, психолого-педагогічний супровід, адаптація, інновації.

KOVTUN T. TRANSFORMATION OF APPROACHES TO SUPPORTING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS DURING WARTIME

This article examines the changes that have occurred in approaches to psychological and pedagogical support for children with special educational needs (SEN) during wartime. The author analyzes the challenges faced by specialists in the field of inclusive education and presents adapted and innovative strategies for supporting children with SEN in crisis conditions. Particular attention is given to the use of interdisciplinary approaches, the application of distance learning technologies, and mobile forms of support. The role of parents in supporting children who have experienced traumatic events is also highlighted. The article aims to explore effective practices that can be utilized in the inclusive education system to mitigate the consequences of war.

Keywords: inclusive education, children with special needs, war, psychological and pedagogical support, adaptation, innovations.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-політичні реалії, зумовлені військовими діями на території України, радикально змінили умови функціонування системи освіти, зокрема у сфері інклюзивного навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Війна посилила чинники вразливості цієї категорії дітей, спричинивши поглиблення емоційних, поведінкових та когнітивних труднощів, зростання рівня тривожності, посттравматичних стресових розладів, порушення адаптаційних механізмів. У зв'язку з цим постає нагальна потреба у трансформації підходів до організації їхнього супроводу в умовах нестабільності, вимушеної міграції, відсутності належної інфраструктури, дефіциту фахівців та ресурсів.

Традиційні моделі супроводу, орієнтовані на стабільне освітнє середовище, не завжди виявляються ефективними в умовах воєнного часу. Тому виникає потреба в перегляді й адаптації методів та форм роботи, міждисциплінарної взаємодії фахівців, гнучкого залучення батьків і громадських організацій, активного впровадження дистанційних, мобільних та кризових форматів супроводу. Особливої актуальності набуває впровадження інноваційних, доказово обґрунтованих стратегій підтримки, що враховують як індивідуальні потреби дитини, так і кризовий контекст її життєдіяльності.

Актуальність. Згідно з дослідженнями українських експертів (Ю. Грабовенко, Н. Левченко, І. Єрмаков, В. Синьов, О. Савченко, О. Коляда,), збройний конфлікт має глибокий негативний вплив на психоемоційний стан дітей, особливо тих, що мають особливі освітні потреби (ООП). Порушення стабільності життєвого середовища, втрата доступу до звичних форм навчання, перебування в умовах стресу або травматичних подій сприяють поглибленню тривожності, проблем поведінки, емоційного вигорання та зниженню когнітивної активності дитини (В. Синьов, Н. Левченко). Науковці наголошують, що у воєнний час діти з ООП потребують не лише адаптованих освітніх програм, але й комплексного психолого-педагогічного супроводу, побудованого на принципах гнучкості, індивідуалізації, міждисциплінарної взаємодії та гуманізму (Ю. Грабовенко, О. Коляда).

Провідні українські вчені в галузі інклюзивної освіти (О. Савченко, І. Єрмаков, В. Синьов) підкреслюють необхідність перегляду традиційних підходів до супроводу дітей з ООП у зв'язку з кардинально зміненими умовами освітнього процесу – зокрема, зростанням значущості дистанційного навчання, мобільних психосоціальних служб, а також активізацією взаємодії з батьками як партнерами у процесі навчання й реабілітації.

Мета статті – проаналізувати трансформацію підходів до психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в період воєнного часу та окреслити ефективні інноваційні стратегії реагування на кризові ситуації.

Виклад основного матеріалу. З початком повномасштабної війни в Україні освітня система опинилася перед викликом негайної адаптації до нових умов, зокрема в частині організації інклюзивного навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Порушення звичного освітнього середовища, евакуація, переміщення родин, втрата домівок, психологічні травми – усе це вимагає трансформації підходів до психолого-педагогічного супроводу, який повинен стати більш мобільним, чутливим до контексту та кризово-орієнтованим.

Один із ключових векторів трансформації – посилення міждисциплінарного підходу. Успішний супровід дитини з ООП в умовах війни неможливий без тісної взаємодії педагогів, психологів, логопедів, реабілітологів, соціальних працівників, лікарів та батьків. Такий підхід дозволяє забезпечити цілісне бачення потреб дитини та виробити

адаптивну стратегію підтримки. Як зазначає І. Манцуров, сучасна модель інклюзивної освіти повинна бути не лише адаптивною, але й системно орієнтованою на подолання кризових наслідків [2].

Іншим важливим напрямом є використання дистанційних та мобільних форм супроводу. Завдяки цифровим технологіям, платформи для онлайн-комунікації (Zoom, Google Meet, Classroom, Viber тощо) стали інструментами не лише для навчання, а й для надання психологічної допомоги, корекційно-розвиткових занять, підтримки батьків. Наприклад, ініціативи на кшталт «Психологічна підтримка онлайн» або «Освітній хаб для дітей з ООП» демонструють ефективність гнучких форматів допомоги в умовах обмеженого доступу до традиційних освітніх та медичних ресурсів [1].

Особливої уваги вимагає терапевтична робота з дітьми, які пережили травматичні події. У практику супроводу активно впроваджуються методики арттерапії, ігрової терапії, сенсорної інтеграції, які сприяють зниженню тривожності, стабілізації емоційного стану та покращенню комунікаційних навичок.

Також відбувається розширення ролі батьків у процесі супроводу. Через обмежений доступ до фахової допомоги батьки дедалі частіше виступають активними учасниками освітнього процесу, потребуючи водночас методичної підтримки, інструкцій та психологічної допомоги. Навчання батьків навичкам адаптації, кризової взаємодії з дитиною, елементам когнітивно-поведінкової терапії – важливий елемент нової моделі супроводу.

Необхідність трансформації підходів до супроводу дітей з ООП у період війни зумовлена змінами в соціально-психологічному контексті, що виникають через збройний конфлікт:

- традиційні моделі підтримки не здатні повністю врахувати кризові фактори та потреби дітей, що пережили травматичні події;
- міждисциплінарний підхід є ключовим у забезпеченні комплексної підтримки дітей з особливими потребами;
- взаємодія педагогів, психологів, соціальних працівників, медичних працівників та батьків дозволяє створити адаптовану та ефективну систему супроводу, яка відповідає конкретним потребам кожної дитини;
- цифрові та дистанційні технології відіграють важливу роль у забезпеченні доступу до освіти та психосоціальної підтримки в умовах

обмежених можливостей. вони дозволяють зберегти навчальний процес та підтримку навіть у кризових ситуаціях, зокрема для дітей, що вимушено переміщуються чи перебувають у небезпечних регіонах;

- психологічна підтримка та терапевтичні методики, такі як арт-терапія, ігрова терапія, сенсорна інтеграція, є важливими інструментами для зменшення рівня тривожності та стресу у дітей з ООП в умовах війни. вони сприяють нормалізації емоційного стану, покращенню соціальної адаптації та комунікативних навичок;

- роль батьків у процесі супроводу дітей з ООП стала більш значущою в умовах війни. батьки, як основні опікуни та партнери, повинні отримати додаткову підтримку, включаючи навчання кризовим інтервенціям та методам роботи з дитиною в умовах стресу, для того щоб допомогти їй адаптуватися до нових умов [3].

Отже, трансформація супроводу дітей з ООП в умовах війни полягає у переході від статичних моделей до динамічних, гнучких і чутливих до контексту підходів. Актуальним є розвиток адаптивних практик, які базуються на гуманістичних цінностях, інтеграції ресурсів і міждисциплінарній взаємодії.

Висновки. Таким чином, трансформація підходів до супроводу дітей з особливими потребами в умовах війни є необхідною через зміни в освітньому та соціально-психологічному контексті, які виникають через кризову ситуацію. Міждисциплінарний підхід, що включає співпрацю педагогів, психологів, соціальних працівників і медичних спеціалістів, дозволяє забезпечити комплексну підтримку, орієнтуючись на індивідуальні потреби кожної дитини. Водночас використання дистанційних технологій і мобільних форм супроводу стало важливим інструментом для забезпечення доступу до освіти та психосоціальної допомоги в умовах війни, що дозволяє продовжувати навчальний процес і підтримку дітей з особливими потребами навіть у кризових умовах.

Перспективи дослідження. До перспектив подальших досліджень відносимо аналіз довготривалих ефектів воєнної травми на дітей з ООП, розробка універсальних адаптивних моделей супроводу, а також розширення програм підготовки фахівців до роботи в умовах кризи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубчак Л. М. Державна політика України у сфері захисту прав людини в умовах подолання відкритої зовнішньої агресії. *Публічне управління і адміністрування в Україні*. Випуск 10. 2019. С. 60–64.

2. Манцуров І. Г. Інклюзивний розвиток як основа проти дії глобальним викликам сьогодення. *Економіка України*. №10(683). 2018. С. 71–87.

3. Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни. *Матеріали IX Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології*, 2023. 625 с.

Олена КОРГУН

заступник директора

з навчально-виховної роботи

КЗ «Прилуцька спеціальна школа»

Чернігівської обласної ради

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті проведено аналіз закордонних і вітчизняних наукових досліджень з означеної педагогічної проблеми. Визначено бар'єри дистанційної форми навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Наголошено на важливості родини, батьків в організації дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Висвітлено особистісно-діяльнісні, технічні й технологічно-методичні аспекти організації онлайн-навчання школярів означеної категорії.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, організація корекційно-освітнього процесу, дистанційне навчання.

OLENA KORHUN. ORGANIZATION OF THE CORRECTIVE EDUCATIONAL PROCESS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS

The article analyzes foreign and domestic scientific research on the specified pedagogical problem. The barriers to distance learning for children with intellectual disabilities are identified. The importance of the family and parents in organizing distance learning for children with intellectual disabilities is emphasized. The personal, activity, technical, and technological and methodological aspects of organizing online learning for schoolchildren of the specified category are highlighted.

Keywords: children with intellectual disabilities, organization of the correctional educational process, distance learning.

Постановка проблеми. Особливістю навчання та соціальної реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями є реалізація корекційно-розвиткової складової освітнього процесу відповідно до індивідуальних особливостей, потреб та можливостей учня.

Вивчення проблеми навчання, виховання, корекції та розвитку учнів спеціального закладу загальної середньої освіти свідчить про те,

що успішність цього процесу залежить від напрямів корекційної роботи з урахуванням індивідуального потенціалу кожного школяра.

Саме в спеціальній школі закладається основа знань, умінь і практичних навичок, необхідних для подальшого сприйняття навчального матеріалу, формуються моральні риси і якості, уміння дітей самостійно опановувати знаннями, розвивається інтерес до навчання тощо. Високі вимоги суспільства до якості навчання обумовлюють необхідність максимального залучення кожної дитини до активної діяльності, переведення її з позиції спостерігача та відтворювача в позицію творчого виконавця діяльності. Лише тоді, коли фахівець максимально активізує роботу з дитиною, він зможе виховати відповідальність, самостійність і досягне бажаних результатів.

В умовах воєнного стану значна частина спеціальних закладів загальної середньої освіти змушені перейти на змішану та/або дистанційну форми навчання, що значно ускладнює організацію корекційно-освітнього процесу для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Актуальність. Теоретико-методологічні аспекти дистанційного навчання обґрунтовано у працях зарубіжних і вітчизняних вчених, зокрема, F. Dalipi, P. Jokela, Z. Kastrati, A. Kurti, P. Elm, В. Бикова, Л. Волошко, К. Колос, В. Кухаренко, Є. Полат та інші. Вчені наголошують, що однією з актуальних проблем, пов'язаних з організацією дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами, є відсутність ефективної системи дистанційного навчання з урахуванням різних форм подання матеріалу, особливих потреб дитини, психолого-педагогічного супроводу та корекційно-розвивальних послуг в умовах надзвичайних ситуацій [8].

Д. Прохоренко і Л. Прохоренко визначили низку бар'єрів організаційного і методичного характеру, що виникають при організації дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Науковці виділили такі: труднощі на рівні закладу освіти, які проявляються в організації доступу до програмного забезпечення, Інтернету, підручників, технічна підтримка учасників освітнього процесу; труднощі на рівні педагога, котрі характеризуються уміннями й мотивацією застосовувати свої знання на практиці в дистанційному форматі; бар'єри на рівні навчальних програм, що проявляються в змісті освіти й складності використання критеріїв оцінювання в дистанційному форматі; особистісні бар'єри, які свідчать про рівень

сформованості навичок дитини з особливими освітніми потребами працювати з інформаційно-комп'ютерними технологіями тощо [1; 7].

На думку M. Arifah, M. Habibi, M. Dewantoro, S. Adawiyah і S. Haningsih, онлайн-навчання дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно адаптувати до їхніх особливостей та умов проживання. Науковці вважають, що цей процес повинен бути спеціально розробленим для дітей означеної категорії з урахуванням типологічних особливостей їхнього розвитку. Дослідники рекомендують використовувати три платформи в дистанційному навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями. Це – «Whatsapp», «Google Workspace» і «Youtube». «Whatsapp», що забезпечує онлайн-навчання в синхронному та асинхронному навчанні.

Синхронне навчання через відеодзвінки дозволяє одночасно працювати з 50 школярами. Платформа «Whatsapp» сприяє якісному формуванню навичок читання у дітей з інтелектуальними порушеннями (шляхом застосування методу Phonix), удосконалює математичні навички (за допомогою методу IKODAPAT), дозволяє створювати комікси, анімацію тощо.

У навчанні дітей з порушеннями інтелекту вчені рекомендують використовувати серед пакету спеціалізованого хмарного програмного забезпечення платформи «Google Workspace» такі додатки, як «Google Docs» і «Google Drive». Вони посилені для зазначеної категорії школярів. «Google Docs» дозволяє створювати тексти, зображення і таблиці, а «Google Drive» дає змогу працювати з цим контентом самотійно або в групі, навіть якщо користувачі знаходяться в різних місцях, а також ділитися створеним контентом з іншими користувачами. Ці додатки використовуються як засіб надання завдань і оцінювання навчальної діяльності дітей [3; 4; 5; 7].

Мета статті полягає у висвітленні питань організації корекційно-освітнього процесу для дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Досвід застосування дистанційного навчання для дітей з інтелектуальними порушеннями свідчить про те, що виникають певні труднощі, як організаційного, так і методичного характеру, обумовлених як модально-неспецифічними закономірностями розвитку цих дітей, так і модально-специфічними закономірностями розвитку дітей відповідної нозологічної групи, індивідуальними потребами та можливостями конкретної дитини.

До основних бар'єрів дистанційної форми навчання дітей з інтелектуальними порушеннями ми відносимо:

1) бар'єри на рівні навчального закладу (доступ до програмного забезпечення, Інтернету, підручників, технічна підтримка вчителів і школярів);

2) бар'єри на рівні вчителя (знання, навички, компетентності, досвід, впевненість у собі, мотивація, самоефективність);

3) бар'єри на рівні навчальних програм (зміст освіти, критерії оцінювання);

4) особистісні бар'єри (рівень сформованості навичок роботи з технологіями, самостійного навчання, самомотивації; доступ до Інтернету тощо) [2; 8].

Варто зауважити, що при організації дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями важливу роль відіграють батьки та/або близькі цих школярів. На наше переконання, необхідно регулярно проводити батьківські збори (батьківські університети, консультації) в режимі онлайн з використанням платформ ZOOM, Google Meet, Google Classroom або месенджерів Viber, Telegram, WhatsApp.

На батьківських зборах варто звертати увагу батьків на такі організаційні моменти, як:

- обрання онлайн платформи або месенджера, який є зручним для дитини, батьків та педагогічного колективу в корекційно-освітньому процесі;

- рівень опанування навичками дітей/батьків інструментарієм дистанційної платформи навчання;

- обрання режиму проведення уроків та корекційних занять (синхронний/асинхронний).

Бажано, щоб батьки були присутні на онлайн-заняттях. Адже дорослий може легше привернути увагу дитини до монітору комп'ютера, планшета, телефону. Швидше надасть допомогу з усунення, налагодження технічних проблем, які можуть виникнути раптово під час уроків.

Крім того, з досвіду роботи, можна впевнено сказати, що в присутності батьків діти є особливо старанними.

Результативною є й така форма роботи як надання щоденних онлайн-консультацій батькам щодо виконання різноманітних вправ,

завдань на закріплення, застосування, систематизацію та узагальнення знань, умінь і навичок.

На нашу думку, будь-яка корекційна робота з означеною категорією школярів буде не ефективною за відсутності тісного контакту педагога з батьками. Саме вони контролюють та відпрацьовують вдома сформовані на уроках у дитини предметні компетентності.

Надзвичайно важливим етапом у підготовці до проведення онлайн-уроків є підбір дидактичного матеріалу: задачі, завдання, навчальні тексти, вірші, скороговки, загадки, оповідання, казки тощо. Навчальний матеріал повинен бути доступним, зрозумілим і посилюючим для дитини з інтелектуальними порушеннями.

Ю. Єсько вважає, що навчальний матеріал повинен бути доцільним, лаконічним, виправданим і надаватися в тому обсязі, який може засвоїти дитина [2].

Важливим при організації дистанційного навчання в синхронному форматі є вибір адекватних дидактичних методів і прийомів. Ефективність корекційно-освітньої роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями залежить від поетапної послідовності і побудови уроку.

Види робіт необхідно планувати з урахуванням загально-дидактичного принципу: від простого до складного. Уроки повинні бути чітко спланованими та продуманими так, щоб діти не втомлювалися. Для цього вчителю потрібно постійно переключати увагу дітей, спираючись на різні аналізатори.

Важливо вчасно помітити, коли і як переключити увагу дитини на інший вид діяльності. Коли дитина починає відволікатися – вже пізно, адже порушується атмосфера заняття, втрачається емоційний зв'язок.

Також кожний педагог, який працює з дитиною з інтелектуальними порушеннями повинен добре знати її особливості (поведінку, розвиток психічних процесів, рівень сформованості мовлення, стан володіння інструментарієм дистанційної платформи навчання тощо). Варто пам'ятати – кожна дитина особлива: у неї свій тип сприймання, уваги, пам'яті, характер і темперамент. Це також потрібно враховувати при підготовці до онлайн-уроків.

Дуже важливим для розвитку дітей зазначеної категорії є живе спілкування. Дистанційна форма навчання має враховувати застосування очних консультацій для окремих учнів або груп з урахуванням їх потреб та можливостей. Як альтернатива часткової компенсації відсутності або

нестачі у живому спілкуванні є організація спілкування засобами мережевих технологій (телефонна розмова, електронна пошта, скайп-спілкування, обговорення в форумах, чатах, через організацію відео-і звукових конференцій, вебінарів тощо), серед яких найбільш ефективними та максимально наближеними до очного є скайп-спілкування і відеоконференція, хоча вони потребують наявності певних технічних можливостей.

Висновок. Організація ефективного корекційно-освітнього процесу для дітей з інтелектуальними порушеннями в дистанційному форматі можлива за умови подолання бар'єрів, які виникають в дітей з інтелектуальними порушеннями під час корекційно-освітнього процесу, до яких віднесено: особистісно-діяльнісні, технічні й технологічно-методичні.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження вбачаємо в розробленні циклу тематичних занять для батьків дітей з інтелектуальними порушеннями з удосконалення їхніх навичок володіння інструментарієм дистанційних платформ навчання та поглиблення зазначених компетентностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bober A., KosenkoY., Korol O. Development of an interactive website with didactic games to enhance vocabulary in young students with intellectual disabilities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol 102. № 4. P. 39–50.
2. Есько Ю. Особливості організації й проведення дистанційних корекційно-розвиткових занять для учнів з тяжкими порушеннями мовлення. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. 2023. № 1(3). С. 279–286.
3. Косенко Ю. М. Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13. №4. С. 31–39.
4. Косенко Ю. М. Розвиток суспільствознавчої освіти школярів з інтелектуальними порушеннями в Україні в 90-ті роки XX століття. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 1. С. 212–223.
5. Косенко Ю. М. Формування елементарних правових знань у школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу середньої освіти. *Inclusion and Diversity*. 2023. № 1. С. 33–40.
6. Косенко Ю. М., Бобер А. В. Адаптація та модифікація навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного класу. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 10. С. 27–34.
7. Косенко Ю.М., Король О. М., Боряк О. В., Чобанян А. В. «Wordwall» як засіб формування історичних понять у школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах дистанційного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2025. Т. 106. № 2. С. 15–34.

8. Прохоренко Л., Прохоренко Д. Дистанційне навчання дітей з особливими потребами: створення моделі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. № 1, С. 87–102.

9. Шевченко Ю. Особливості організації корекційно-розвиткової роботи у дітей з ментальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. № 1. С. 376–393.

Ольга МАРШАЛОВА

вчитель-дефектолог,
вчитель трудового навчання, вища
категорія, старший вчитель
Комунальний заклад «Новопразька
спеціальна школа Кіровоградської
обласної ради»

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті здійснено аналіз міжнародного досвіду психосоціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах збройних конфліктів. Розглянуто моделі інтеграції психосоціальних послуг у систему освіти в деяких іноземних країнах. Підкреслено значення мультидисциплінарного підходу, координації між освітніми та соціальними службами, а також залучення громадських організацій. Узагальнено ефективні практики, що можуть бути адаптовані до українських реалій.

Ключові слова: психосоціальна підтримка, діти з ООП, війна, міжнародний досвід, інклюзивна освіта, адаптація.

MARSHALOVA O. INTERNATIONAL EXPERIENCE OF PSYCHOSOCIAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN WARTIME CONDITIONS

This article analyzes international experience in providing psychosocial support for children with special educational needs (SEN) during armed conflicts. It examines models of integrating psychosocial services into the education system in several foreign countries. The importance of a multidisciplinary approach, coordination between educational and social services, and the involvement of non-governmental organizations is emphasized. Effective practices that could be adapted to the Ukrainian context are summarized.

Keywords: psychosocial support, children with SEN, war, international experience, inclusive education, adaptation.

Постановка проблеми. Збройні конфлікти значною мірою впливають на систему освіти, зокрема на доступність та якість навчання для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). У воєнних умовах

ці діти перебувають у ще більш уразливому становищі, стикаючись із психоемоційними травмами, нестачею необхідної підтримки та порушенням стабільного освітнього середовища. Водночас саме в таких умовах зростає потреба в інтеграції психосоціальної підтримки в навчальний процес, аби забезпечити цілісне функціонування дитини – не лише як учня, а й як особистості, що переживає кризу. Україна, опинившись у ситуації повномасштабної війни, потребує ефективних рішень у сфері інклюзивної освіти. У цьому контексті вивчення міжнародного досвіду надання психосоціальної підтримки дітям з ООП набуває особливої актуальності, адже дозволяє виявити ефективні підходи, які можна адаптувати до українських реалій з метою забезпечення стійкого розвитку інклюзивної системи в умовах кризи.

Актуальність. Сучасні дослідження в галузі психосоціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного конфлікту засвідчують зростаюче визнання важливості інтеграції психологічних та соціальних компонентів у освітній процес. Зокрема, у роботах українських науковців, таких як Т. Ковтун, Н. Євтушенко, І. Шевченко та Л. Реброва, акцентується увага на необхідності комплексного підходу до підтримки дітей з ООП у кризових ситуаціях.

Т. Ковтун підкреслює важливість адаптації освітніх програм відповідно до емоційного стану дітей, тоді як Н. Євтушенко акцентує на ефективності використання арттерапевтичних методик у шкільному середовищі. І. Шевченко досліджує роль дистанційних технологій у забезпеченні неперервності навчання та емоційного супроводу, Л. Реброва звертає увагу на значущість підтримки сімей, зокрема батьків, як важливого чинника емоційної стабільності дитини.

Мета статті полягає у вивченні міжнародного досвіду психосоціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни з метою виявлення ефективних практик для їх подальшої адаптації в українській системі освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах збройного конфлікту питання забезпечення сталого розвитку системи інклюзивної освіти набуває критичного значення, особливо у контексті підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Міжнародний досвід демонструє різноманіття підходів до інтеграції психосоціальної підтримки в освітній процес для таких дітей. Розглянемо основні моделі психосоціальної підтримки дітей з ООП в умовах війни у різних країнах.

1. Ізраїль – модель кризового шкільного реагування. Після кожної надзвичайної ситуації (обстріли, напади) в школах діють команди кризового реагування, які включають шкільного психолога, координатора інклюзивної освіти та соціального працівника. Після оцінки стану дитини складається індивідуальний план підтримки, який поєднує навчальні, психологічні та соціальні елементи [4].

2. Сирія – мобільні освітньо-психосоціальні групи (UNICEF). Навчання проводиться в тимчасових класах або на відкритих майданчиках, де вчителі працюють за адаптованими навчальними програмами з психоемоційною складовою (ігрові вправи, казкотерапія, елементи арттерапії) [3].

3. Польща – цифрова інклюзивна підтримка українських дітей. В освітніх закладах Польщі реалізуються онлайн-платформи з україномовними психологами, доступні ресурси для вчителів з інструкціями щодо роботи з дітьми з посттравматичним досвідом, включено консультативну допомогу для батьків [3].

4. Боснія і Герцеговина – мультисекторальна модель реабілітації. Центри психосоціального здоров'я функціонують при школах, надаючи довгострокову підтримку дітям із травматичним досвідом. До процесу залучено психотерапевтів, освітян, лікарів та батьків [4].

Порівняльна таблиця моделей психосоціальної підтримки дітей з ООП під час війни

Країна	Характеристика моделі	Особливості підтримки дітей з ООП	Інновації
Ізраїль	Шкільна модель кризового реагування	Індивідуалізовані програми, участь фахівців	Команди швидкого реагування
Сирія	Мобільні освітньо-психосоціальні групи	Простота доступу, базова емоційна підтримка	Інтеграція терапії в гру
Польща	Цифрова інклюзивна підтримка дітей-біженців	Дистанційна допомога, мультикультурна адаптація	Онлайн-психологи, мультимовність
Боснія і Герцеговина	Мультисекторальні центри при школах	Тривала терапія, міждисциплінарний підхід	Співпраця освітніх і медичних служб

Ці моделі свідчать, що ефективна підтримка можлива як у ресурсно забезпечених країнах, так і в умовах обмежених можливостей.

Для України важливо комбінувати ці підходи, зважаючи на реальний контекст, географічне положення та потреби конкретних громад.

Зокрема, досвід Ізраїлю є показовим завдяки чітко організованій системі кризової допомоги у школах. У цьому контексті функціонують команди екстреного реагування, до складу яких входять шкільні психологи, соціальні працівники та спеціально підготовлені педагоги. Вони здійснюють оцінку психоемоційного стану учнів та надають індивідуалізовану підтримку дітям з ООП, враховуючи рівень стресу, тривожності та можливі прояви ПТСР [4].

У країнах Близького Сходу, таких як Сирія та Афганістан, через обмеженість ресурсів та тривалу військову нестабільність реалізуються мобільні моделі психосоціального супроводу, які забезпечуються міжнародними організаціями (UNICEF, IRC, Save the Children). Особливістю цих моделей є поєднання базового навчального контенту з психосоціальними інтервенціями. Наприклад, у тимчасових освітніх центрах викладачі проходять базову підготовку з надання емоційної підтримки, працюють із дітьми за адаптованими програмами, що включають елементи ігрової терапії, арттерапії, методи розвитку емоційної регуляції. Це дозволяє компенсувати нестачу фахівців і забезпечити базову емоційну стабілізацію [2].

Вартий уваги також досвід Боснії і Герцеговини, де після завершення воєнного конфлікту були реалізовані довгострокові програми реабілітації дітей із травматичним досвідом. Особливу роль у цьому відіграють міжсекторальні підходи, які передбачають співпрацю між школами, медичними закладами та громадськими організаціями. У межах таких програм створюються «центри психосоціального здоров'я», що функціонують при навчальних закладах і здійснюють регулярний моніторинг психоемоційного стану учнів, зокрема дітей з ООП. Використовуються методи когнітивно-поведінкової терапії, групова терапія, індивідуальні консультації, а також робота з батьками [1].

У країнах Європейського Союзу, зокрема у Польщі, Німеччині, Швеції, що прийняли значну кількість дітей-біженців з України, активно впроваджуються цифрові платформи для дистанційної психологічної допомоги та супроводу в навчанні. Такі ініціативи, як онлайн-ресурси для вчителів щодо роботи з травмованими дітьми, інтеграція україномовних психологів у шкільні колективи, використання мультимовних

навчальних матеріалів, створюють умови для інклюзії навіть у новому соціокультурному середовищі. Ці підходи підтверджують ефективність гнучких та інноваційних рішень, особливо у випадках, коли діти з ООП потрапляють до нової освітньої системи без попередньої підготовки [2].

Узагальнюючи міжнародний досвід, можна виокремити кілька ключових елементів ефективної психосоціальної підтримки дітей з ООП в умовах війни, що може бути імплементований у вітчизняній системі освіти: 1) міждисциплінарна взаємодія фахівців; 2) доступність адаптованих освітніх та терапевтичних матеріалів; 3) інституційна підтримка з боку держави та міжнародних організацій; 4) участь батьків у процесі підтримки; 5) використання цифрових технологій. Саме поєднання цих компонентів дозволяє створити стійку модель освітньо-психологічної підтримки, яка відповідає потребам дітей з ООП у надзвичайних ситуаціях.

Висновки. Аналіз міжнародного досвіду психосоціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни свідчить про важливість системного та міждисциплінарного підходу до організації такої підтримки в освітньому середовищі. Успішні моделі різних країн, зокрема Ізраїлю, Сирії, Польщі та Боснії і Герцеговини, демонструють, що ефективна інтеграція психосоціальних інтервенцій у навчальний процес можлива за умов тісної співпраці освітніх, медичних, соціальних структур, а також активної участі родин. Використання мобільних, дистанційних та гібридних форм підтримки, підготовка педагогів до роботи з травмованими дітьми, залучення фахівців з психології та соціальної роботи, а також інноваційні практики – усе це забезпечує стабілізацію емоційного стану дитини, покращення адаптації до навчання та сприяє збереженню доступу до якісної освіти навіть в умовах кризи. Отже, впровадження адаптованих міжнародних практик в українську систему інклюзивної освіти є необхідною умовою для забезпечення сталого розвитку та психологічного благополуччя дітей з ООП у період війни.

Перспектива дослідження. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності адаптації міжнародних моделей психосоціальної підтримки до українських реалій, зокрема в умовах тривалого збройного конфлікту, а також у дослідженні впливу таких

підходів на довгострокове психічне та емоційне благополуччя дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Міськов Г. Діти і війна: досвід екстреної психологічної допомоги. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. 255 с. https://www.researchgate.net/publication/386994575_DITI_I_VIJNA_DOSVID_EKSTRENOI_PSIHOLOGICNOI_DOPOMOGI
2. Rudenok, Alla & Didyk, Nataliia & Kovalchuk, Andrii & Petyak, Olena & Antonova, Zinaida & Khanerska, Natalia. (2022). Psychological Support for Children with Intellectual Disorders in War Conditions. 2022, Volume 13, Issue3, p. 63-84 https://www.researchgate.net/publication/364071239_Psychological_Support_for_Children_with_Intellectual_Disorders_in_War_Conditions/citation/download
3. United Nations Children's Fund (UNICEF). (2020). *Psychosocial Support for Children in Conflict Zones: Global Challenges and Effective Strategies*. NewYork:UNICEF. <https://www.unicef.org/innocenti/media/4276/file/UNICEF-Mind-the-Gap-Report-2022.pdf>
4. World Health Organization (WHO). (2021). *Mental Health and Psychosocial Support for Children Affected by Armed Conflict*. Geneva: WHO. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA77/A77_ACONF11-en.pdf

Наталія МІЩЕНКО

студентка 1 курсу магістратури
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Корекційна психопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – Косенко Ю. М.,
канд. пед. наук, доцент

ПАЛИЧКИ ДЖ. КЮЇЗЕНЕРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті проаналізовано роботи дослідників, які вивчали проблеми пов'язані з аутизмом в Україні та за кордоном і шляхи їх подолання. Наголошено на важливості формування елементарних математичних уявлень у дітей з розладами аутистичного спектра. Підкреслено важливість використання такого навчального дидактичного матеріалу, як палички Дж. Кюїзенера для розвитку математичних здібностей у дітей з РАС. Описано способи використання паличок Дж. Кюїзенера на різних етапах формування математичних знань і вмінь.

Ключові слова: діти з розладами аутистичного спектру, елементарні математичні уявлення, палички Дж. Кюїзенера.

**NATALIIA MISHCHENKO. J. KUIZENER'S STICKS AS A MEANS OF FORMING
ELEMENTARY MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDERS**

The article analyzes the works of researchers who studied problems related to autism in Ukraine and abroad and ways to overcome them. The importance of forming elementary mathematical ideas in children with autism spectrum disorders is emphasized. The importance of using such educational didactic material as J. Kuizener sticks for the development of mathematical abilities in children with ASD is emphasized. The methods of using J. Kuizener sticks at different stages of the formation of mathematical knowledge and skills are described.

Keywords: children with autism spectrum disorders, elementary mathematical ideas, J. Kuizener sticks.

Постановка проблеми. Формування математичних уявлень у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) сприяє розвитку в них логічного мислення та вирішенню проблем й аналізу інформації. Саме в дошкільному і молодшому шкільному віці закладається фундамент математичних знань та навичок, які будуть необхідні людині протягом усього життя.

Актуальність теми дослідження обумовлюється зростанням кількості дітей з РАС, які навчаються в спеціальних закладах середньої освіти та інклюзивних класах масових шкіл. Статистичні дані підкреслюють зростання кількості дітей з аутизмом. Аналіз Мережі моніторингу аутизму та порушень розвитку (ADDM) Центрів контролю та профілактики захворювань США (CDC) свідчить, що в 2022 році розлад аутистичного спектру діагностовано в 1 з 100 дітей, а у 2023 році – приблизно у 1 на 36 дітей у США.

Розлади аутистичного спектру (РАС) в 3,8 рази частіше зустрічаються у хлопчиків (4,3%), ніж у дівчаток (1,1%). Середній вік встановлення діагнозу аутизму – 4 роки.

За даними Електронної системи охорони здоров'я (ЕHS) України, у 2023 році діагноз аутизму було поставлено 20 936 дітям. Однак вважається, що реальна кількість дітей з аутизмом може бути набагато більшою, оскільки не всі випадки реєструються в умовах воєнного стану [1].

Актуальність. Проблема аутизму в Україні представлена численними науковими доробками О. Аршатської, Н. Базими, Т. Ілляшенко, В. Тарасун, С. Коноплястої, К. Островської, М. Химко, Д. Шульженко та інших.

У сучасній науковій і навчально-методичній літературі проблему формування елементарних математичних уявлень у дітей висвітлено в працях Н. Голоти, Г. Грама, Н. Грами, О. Коваленко, М. Машовець, А. Науменко, Н. Рудницької та інших.

Проблема підбору методів навчання математиці дітей із порушеннями розвитку активно досліджувалася Д. Бріджмен, Дж. Галлей-Франкел, Дж. Керр, Д. Клементс, К. Нір, Е. Роджерс, Дж. Хей, Ю. Хейлперн, М. Фернмайд та іншими.

Серед вітчизняних дослідників, які розробляли ефективні методи і прийоми, форми і засоби навчання математиці дітей з особливими освітніми потребами необхідно виділити Л. Березовська, Т. Дорошенко, В. Мацько, К. Островська, Н. Охріменко, Г. Сивик, К. Щербакова [3; 4].

Я. Луців і О. Шаран вважають, що на розвиток математичних навичок у дітей з РАС мають вплив:

- підбір ефективних педагогічних методів (поведінкова терапія, когнітивно-поведінкова терапія та методи, орієнтовані на спілкування, у розвитку математичних навичок у дітей з РА);
- вплив індивідуальних характеристик (рівень інтелекту, мовні навички та поведінкові особливості);
- роль батьків та фахівців у підтримці розвитку математичних навичок у дітей з РАС;
- ефективність використання технологій (комп'ютерні програми, мобільні додатки та інше) [5].

Мета статті полягає у висвітленні можливостей такого дидактичного засобу, як палички Дж. Кюїзенера у формуванні елементарних математичних уявлень у дітей із розладами аутистичного спектра.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи методи, які будуть ефективними як для дітей з нормотиповим розвитком, так і для дітей з РАС, можна виділити накладання предметів і прикладання предметів. Цей підхід дозволяє більшості дітей на їх рівні легше зрозуміти поняття кількості (рівність і нерівність множин), а також вводить перші числівники в мовлення. Однак накладання та прикладання корисні не лише для формування навичок лічби, а й для розуміння дитиною розмірів предметів, що її оточують (великий, маленький, високий, низький, широкий, вузький). Для дітей із РАС наочно-практичні

завдання матимуть більшу ефективність, якщо використовувати додаткові аутостимули, такі як колір, форма та інші.

Для розвитку мотивації й інтересу в дітей з РАС на заняттях з формування елементарних математичних уявлень доречно використовувати паличкові набори Дж. Кюїзенера, які сприяють кращому сприйманню математичних знань. Палички Дж. Кюїзенера прості та зрозумілі дітям: вони легко звикають до них ще в ранньому віці і сприймають їх у якості ігрового матеріалу.

Палички Дж. Кюїзенера – це навчальний дидактичний матеріал для розвитку математичних здібностей у дітей. Це набір лічильних паличок, які також називають «числа в кольорі», «кольоровими паличками», «кольоровими числами», «кольоровими лінієчками».

Набір містить чотиригранні палички у формі призми десяти різних кольорів. Найменша призма має довжину 1 см, тобто є кубиком. Комплект містить такі палички:

- біла призма – число 1 – 25 шт.;
- рожева – число 2 – 20 шт.;
- блакитна – число 3 – 16 шт.;
- червона – число 4 – 12 шт.;
- жовта – число 5 – 10 шт.;
- фіолетова – число 6 – 9 шт.;
- чорна – число 7 – 8 шт.;
- бордова – число 8 – 7 шт.;
- синя – число 9 – 5 шт.;
- помаранчева – число 10 – 4 шт.

Вибір кольору має на меті полегшити використання комплекту. Палички, що позначають числа 2, 4, 8, утворюють «червону сім'ю», 3, 6, 9 – «синю сім'ю», 5 і 10 – «жовту сім'ю». Цей поділ паличок на «сім'ї» є не випадковим, а пов'язаний із певним співвідношенням їх за величиною. «Червона сім'я» містить числа, кратні двом, «синя сім'я» складається з чисел, кратних трьом, а числа, кратні п'яти, позначені відтінками жовтого кольору. Кубик білого кольору («біла сім'я») – одиниця. З одиниць можна скласти будь-яке число, виклавши їх по довжині відповідної палички, а число 7 позначено чорним кольором, утворюючи окрему «сім'ю».

У кожному з наборів діє правило: чим довша паличка, то більше значення того числа, яке вона позначає. Кольори, у які забарвлені палички, залежать від числових співвідношень, що визначаються простими числами першого десятка натурального ряду чисел. Кожна паличка – це число, виражене кольором і величиною. Палички Дж. Кюїзенера призначені безпосередньо для навчання математики та пояснення математичних категорій, понять, також вони мають позитивний вплив на дитину: розвивають дрібну моторику пальців, просторове і зорове сприйняття, привчають до порядку. Цей дидактичний матеріал може використовуватися педагогами в роботі з дітьми з РАС, починаючи з молодших груп закладу дошкільної освіти та закінчуючи старшими класами закладу середньої освіти [6].

Використання чисел в кольорі дозволяє розвивати у дітей з РАС уявлення про число на основі рахунку і вимірювання. Виділення кольору і довжини паличок (смужок) допомагає опанувати дітям ключові для їхнього віку засоби – сенсорні еталони (еталони кольору, розміру) і такі способи пізнання, як порівняння, зіставлення предметів (за кольором довжиною, шириною, висотою) тощо.

Палички Дж. Кюїзенера допомагають не тільки формуванню елементарних математичних уявлень, а й дозволяють розвивати дрібну моторику, сенсорні здібності, зв'язне мовлення, творчий потенціал, фантазію, навички у моделюванні та конструюванні, логічне мислення, увагу, пам'ять, виховання самостійності, наполегливості у досягненні мети. Саме тому вони будуть ефективними, адже допомагають додатково задіяти аутостимули.

«Кольорові палички» є універсальним інструментом, який забезпечує можливість результативно працювати з дітьми з РАС різних вікових груп. За їх допомогою можна організувати:

- логіко-математичну діяльність;
- сенсорно-пізнавальну діяльність;
- соціокультурну діяльність;
- рухову та інші види діяльності [2].

Паличкам Дж. Кюїзенера є доступним та дієвим інструментом при використанні методів накладання (прикладання) для формування поняття множини, кількості, розмірності та загалом лічби.

Робота з формування елементарних математичних уявлень у дітей з РАС складається з декількох етапів. На першому етапі у процесі формування поняття множини та порівняння множин потрібно пропонувати дітям брати предмети до рук, особливо ті, які особа з РАС обрала самостійно. Це створює початковий контакт із предметом, а згодом можна поступово переходити до лічби без безпосереднього фізичного контакту. Саме палички Дж. Кюїзенера допомагають візуалізувати кількість і взаємозв'язки між предметами.

Наступним етапом, після формування уявлення про множину, стає порівняння та узагальнення. Цей етап є більш складним для дітей з РАС через особливості їх світосприйняття. Тому при виборі методів роботи необхідно звернути увагу на використання невербальних завдань, які виявляються досить ефективними у навчанні дітей з аутизмом. Палички Дж. Кюїзенера сприяють розумінню абстрактних математичних понять через зорову та тактильну стимуляцію, але й розвивають просторове мислення, співвідношення та логіку. Завдяки різноманітності кольорів і розмірів, ці палички дозволяють дітям сприймати числа як конкретні, зрозумілі об'єкти, що полегшує процес засвоєння математичних концепцій.

Для дітей з РАС важливо, щоб навчальні матеріали мали зрозумілу, структуру та стимулювали сенсорне сприйняття. Палички Дж. Кюїзенера відповідають цим вимогам, оскільки їхнє використання поєднує зорову, тактильну та іноді навіть звукову стимуляцію (через маніпуляції та пересування). Це сприяє кращому розумінню чисел, їх співвідношень і математичних дій, оскільки матеріал сприймається через різні канали сприйняття, що особливо важливо для дітей з РАС [5].

Завершальним ключовим етапом у формуванні математичних уявлень є методи обстеження і лічби, такі як покрокове порівняння двох множин і накладання мір. При накладанні однієї множини на іншу дитина має можливість усвідомити поняття кількості. Проте для дітей з РАС цей процес може бути складним, оскільки вони відчують труднощі з цілісним сприйняттям процесу порівняння. Такі діти краще оперують конкретними образами, а не абстрактними ідеями, тому важливо використовувати вербальний супровід, аудіо- та відео-матеріали для усвідомлення інформації. Педагог може запропонувати відео з використанням паличок Дж. Кюїзенера, безпосередньо показати алгоритм дії з ними, продемонструвати процес узагальнення предметів

чи явищ за певними ознаками. Хоча це не гарантує повної ефективності через так званий «тунельний слух та зір» у дітей з РАС, але палички Дж. Кюїзенера можуть суттєво покращити формування навичок узагальнення, аналізу, синтезу та порівняння.

Палички Дж. Кюїзенера є універсальним інструментом для організації як групової, так і індивідуальної роботи з дітьми з аутизмом. У груповому форматі, який може включати роботу в парах або трійках, використання паличок сприяє розвитку комунікативних та соціальних навичок, що є особливо важливим для дітей означеної категорії. Такі заняття допомагають дітям навчатися взаємодії з однолітками у невимушеній і стимулюючій формі [2].

Висновок. Палички Дж. Кюїзенера можуть бути надзвичайно ефективним засобом для формування математичних уявлень у дітей з РАС. Цей засіб не лише допомагає закласти базові поняття про множину, але й сприяє успішному розвитку навичок лічби та числових операцій. Палички Дж. Кюїзенера є універсальним і багатогранним засобом у використанні.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою дослідження є розроблення методів і прийомів використання паличок Дж. Кюїзенера в навчанні дітей інших категорій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bober A., KosenkoY., Korol O. Development of an interactive website with didactic games to enhance vocabulary in young students with intellectual disabilities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol 102. № 4. P. 39–50.
2. Зобенько Н. А., Соловей Ю. О., Миць К. В. Методи роботи щодо формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку з розладами спектру аутизму (РСА). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 215. С. 326–331.
3. Косенко Ю. М. Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13. № 4. С. 31–39.
4. Косенко Ю. М., Бобер А. В. Адаптація та модифікація навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного класу. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 10. С. 27–34.
5. Луців Я., Шаран О. Розвиток математичних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру в умовах початкової школи. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Т. 3, № 4. С. 36–47.
6. Палички Кюїзенера. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://surl.li/wznfxg>.

Світлана НЕБЕЛИЦЯ

вихователь вищої категорії,
старший вихователь
Комунальний заклад «Новопразька
спеціальна школа Кіровоградської
обласної ради»

ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ: АДАПТАЦІЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Стаття розглядає важливість інтеграції психосоціальної підтримки в виховний процес дітей з особливими потребами в умовах війни. У статті аналізуються ключові виклики, з якими стикаються вихователі, освітяни, психологи та соціальні працівники, а також можливості для адаптації психосоціальної допомоги в умовах кризових ситуацій. Особлива увага приділяється ролі виховання дітей з особливими потребами, інклюзивної освіти та методам, що забезпечують емоційну стабільність дітей в умовах стресу та травматичних переживань.

Ключові слова: психосоціальна підтримка, діти з особливими потребами, виховання дітей з особливими потребами, інклюзивна освіта, війна, емоційна стабільність, адаптація.

NEBELYTSIA S. INTEGRATION OF PSYCHOSOCIAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS INTO THE LEARNING PROCESS: ADAPTATION IN WARTIME

This article discusses the importance of integrating psychosocial support into the learning process for children with special needs during wartime. The article analyzes the key challenges faced by educators, psychologists, and social workers, as well as opportunities for adapting psychosocial assistance in crisis situations. Special attention is given to the role of inclusive education and methods that ensure emotional stability for children in the context of stress and traumatic experiences.

Keywords: psychosocial support, children with special needs, inclusive education, war, emotional stability, adaptation.

Постановка проблеми. В умовах війни та глобальних кризових ситуацій питання психосоціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) набуває особливої актуальності. Діти з ООП є однією з найбільш вразливих категорій, оскільки їх здатність до адаптації в умовах стресу, викликаного війною, значно знижена. Вони потребують спеціальних підходів до виховання, навчання та підтримки, які враховують не лише їх освітні потреби, а й емоційний стан та психосоціальні труднощі, що виникають через травматичні переживання, зміни соціального середовища та загальний психічний стрес.

Існуючі моделі виховання дітей з ООП, інклюзивної освіти часто не здатні повною мірою врахувати специфіку кризових умов, в яких перебувають діти в умовах війни. Психологічна підтримка, що надається в виховному та освітньому процесі, потребує значної адаптації та розвитку, щоб ефективно допомагати дітям з ООП. Окрім цього, важливим аспектом є підтримка батьків, які також переживають значний стрес і потребують допомоги в адаптації до нових умов життя.

Виникає потреба в розробці нових підходів до інтеграції психосоціальної підтримки в виховний та навчальний процес, що враховують як специфіку освітніх потреб дітей, так і їх психоемоційний стан в умовах війни. Необхідно дослідити можливості адаптації виховання дітей з ООП та інклюзивних моделей навчання, впровадження психотерапевтичних методів та використання дистанційних технологій для надання підтримки дітям та їх родинам.

Актуальність. Актуальні дослідження в галузі психосоціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах війни, зокрема роботи українських науковців, таких як Т. Ковтун, О. Євтушенко та І. Шевченко, підкреслюють важливість інтеграції психосоціальної підтримки в виховний та освітній процес для таких дітей у кризових умовах. Т. Ковтун акцентує увагу на ефективності адаптації інклюзивних навчальних моделей, які враховують потреби дітей з ООП під час війни, тоді як О. Євтушенко досліджує вплив арттерапії та ігрової терапії як методів зниження стресу у дітей.

Робота І. Шевченко вказує на важливість використання дистанційних технологій для підтримки емоційного та академічного розвитку дітей під час переміщення та евакуації. Також важливим є надання підтримки батькам, що підтверджує дослідження В. Ребрової, оскільки емоційна стабільність батьків безпосередньо впливає на благополуччя дітей. Проте для подальшого удосконалення практик підтримки необхідні нові дослідження, що враховують специфіку українських реалій.

Метою статті є аналіз інтеграції психосоціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в виховний та освітній процес під час війни, зокрема вивчення ефективності адаптованих інклюзивних моделей виховання та навчання, психотерапевтичних методів та дистанційних технологій для підтримки емоційного та академічного розвитку дітей.

Виклад основного матеріалу. Війна є великим викликом для суспільства, і особливо важкими є наслідки для дітей, які мають особливі освітні потреби (ООП). Діти з ООП є однією з найбільш уразливих груп під час кризових ситуацій, адже вони часто потребують більшої підтримки не тільки у виховному та навчальному процесі, але й у сфері психоемоційного супроводу. У зв'язку з викликами, які виникають під час війни, діти з особливими освітніми потребами стикаються з додатковими бар'єрами в процесі адаптації до виховання і навчання. Війна приносить не тільки фізичний, але й емоційний стрес, який може значно ускладнити їхній виховний, навчальний процес і соціалізацію.

Психологічний стан таких дітей часто знаходиться під загрозою через постійний стрес, тривогу, втрату звичних соціальних контактів та руйнування стійких освітніх структур. Оскільки ці діти потребують особливої уваги, важливо розробити ефективні стратегії, що дозволяють їм не лише навчатися, а й отримувати необхідну підтримку для подолання травматичних переживань. Важливою складовою цього процесу є адаптація освітніх програм, що враховують особливості психоемоційного стану дітей з ООП [1].

Психосоціальна підтримка в умовах війни повинна бути комплексною, включаючи не лише психотерапевтичні методи, такі як арттерапія, ігрова терапія, але й освітні технології, які дозволяють підтримати дітей навіть у разі вимушеного переміщення чи евакуації. Інтеграція таких методів у навчальний процес допомагає зменшити рівень стресу, покращує емоційний стан дітей і дозволяє їм краще адаптуватися до нових умов. Водночас, надзвичайно важливою є також підтримка батьків, адже їхня емоційна стабільність і здатність справлятися з власними переживаннями впливають на добробут дітей. Оскільки родини дітей з ООП часто переживають додаткові труднощі, підтримка з боку психологів і соціальних працівників є критично важливою для забезпечення цілісного підходу до процесу адаптації цих дітей до нових реалій [2].

Психосоціальна підтримка, яка інтегрується в навчальний процес, є важливим елементом у забезпеченні безпечного і стабільного освітнього середовища для таких дітей під час війни. Однак, для ефективної інтеграції цих механізмів у навчальний процес необхідно враховувати як особливості самих дітей, так і нові виклики, які виникають через збройний конфлікт.

Психосоціальна підтримка включає в себе заходи, спрямовані на полегшення емоційного і соціального благополуччя дітей, які пережили травматичні події. Для дітей з ООП така підтримка є особливо важливою, оскільки ці діти вже мають специфічні потреби, пов'язані з їхнім розвитком, комунікацією і соціалізацією. Війна лише загострює ці проблеми, викликаючи у дітей підвищений рівень стресу, тривожності, депресії, що може негативно впливати на їх навчання і розвиток [1].

Одним з головних аспектів психосоціальної підтримки є адаптація освітнього процесу таким чином, щоб він враховував не лише академічні, але й емоційні та психологічні потреби дітей. Це включає в себе використання спеціальних навчальних методик, терапевтичних заходів, а також залучення спеціалістів, які можуть забезпечити не лише навчальний процес, але й емоційну підтримку дітей [3].

Інклюзивна освіта є ключовим компонентом у забезпеченні рівного доступу до навчання для дітей з ООП. В умовах війни роль інклюзивної освіти стає ще більш важливою, оскільки вона дозволяє зберегти стабільність навчального процесу для дітей, які переживають емоційний дистрес. У таких умовах інклюзивна освіта повинна включати не лише академічну частину, але й системи психологічної підтримки, адаптовані до нових умов.

Одним із підходів до інтеграції психосоціальної підтримки є використання гнучких форм навчання, зокрема онлайн-занять, які дають змогу дітям з ООП продовжувати навчання навіть у разі евакуації чи переміщення. Використання таких технологій також дозволяє створити комфортні умови для дітей, які можуть бути відрізані від звичних соціальних та навчальних середовищ [2].

Адаптація психосоціальної підтримки в умовах війни включає в себе кілька ключових аспектів:

1. Індивідуальний підхід. Врахування особливостей кожної дитини є критично важливим для ефективної підтримки. Діти з ООП можуть мати різні рівні сприйнятливості до стресу, тому важливо створити персоналізовані програми психосоціальної підтримки, що включають індивідуальне консультування, арттерапію, ігрову терапію та інші методики.

2. Підтримка родин. Психосоціальна підтримка не повинна обмежуватися тільки дитиною. Батьки дітей з ООП також потребують підтримки, оскільки їхні переживання і стрес можуть негативно

впливати на загальний стан родини. Програми для батьків, які включають тренінги з управління стресом, кризові консультації та практики емоційної підтримки, є необхідними для збереження стабільності в родині [1].

3. Використання дистанційних технологій. У кризових умовах війни, коли фізичне переміщення або перебування в небезпечних зонах є проблемою, онлайн-платформи для психологічної підтримки і навчання стають важливими інструментами для надання своєчасної допомоги.

4. Інтеграція терапевтичних методик. Важливо інтегрувати в навчальний процес методи арттерапії, ігрової терапії, сенсорної інтеграції, що сприяють емоційному розвантаженню та розвитку соціальних навичок дітей з ООП [3]. Це дозволяє дітям не тільки адаптуватися до змін, але й розвивати свої здібності у безпечному і підтримуючому середовищі.

Висновки. Інтеграція психосоціальної підтримки дітей з особливими потребами в виховний та освітній процес є надзвичайно важливою для забезпечення їх емоційного і психологічного благополуччя в умовах війни. Виховання дітей з ООП та інклюзивна освіта в таких умовах має бути гнучкою і адаптованою, враховуючи індивідуальні потреби дітей та їх родин. Використання сучасних технологій, індивідуальний підхід до кожної дитини та інтеграція психотерапевтичних методик можуть значно покращити процес виховання та навчання і забезпечити стабільне психоемоційне становище дітей з ООП. Важливою складовою є також підтримка батьків, що сприяє збереженню стабільності в родині і покращенню якості життя дітей.

Перспектива дослідження. Серед перспектив наступних досліджень вбачаємо оцінку ефективності різних психотерапевтичних методів, використання технологій для дистанційної підтримки, розробку адаптованих моделей виховання, інклюзивної освіти та дослідження міжнародного досвіду для впровадження кращих практик в умовах криз.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабяк О. Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: інноваційні методи роботи. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=9106>
2. Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни. Матеріали IX Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 2023. 625 с.
3. Прохоренко Л. Освіта дітей з особливими потребами в умовах війни: проблеми та виклики. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=9106>

Тетяна ОЛЕФІРЕНКО

учитель української мови та літератури,
вчитель-дефектолог, вчитель вищої
категорії, методист
Комунальний заклад «Новопразька
спеціальна школа Кіровоградської
обласної ради»

ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ В ОСВІТУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ

У статті розглядається важливість інтеграції психосоціальної підтримки в освітній процес дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах збройного конфлікту. Проаналізовано міжнародний та український досвід упровадження відповідних моделей допомоги, виокремлено ефективні підходи до організації міждисциплінарної взаємодії в освіті. Визначено основні виклики та перспективи адаптації психосоціальних стратегій до кризових умов.

Ключові слова: психосоціальна підтримка, діти з ООП, збройний конфлікт, інклюзивна освіта, адаптація, міждисциплінарний підхід.

OLEFIRENKO T. INTEGRATION OF PSYCHOSOCIAL SUPPORT INTO THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CONDITIONS OF ARMED CONFLICT.

The article explores the importance of integrating psychosocial support into the educational process for children with special educational needs (SEN) in the context of armed conflict. It analyzes both international and Ukrainian experiences in implementing relevant support models and highlights effective approaches to organizing interdisciplinary collaboration in education. The article also identifies key challenges and prospects for adapting psychosocial strategies to crisis conditions.

Keywords: psychosocial support, children with SEN, armed conflict, inclusive education, adaptation, interdisciplinary approach.

Постановка проблеми. Умови збройного конфлікту створюють численні виклики для системи освіти, особливо в контексті забезпечення підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Психоемоційні наслідки війни – страх, тривога, втрата безпеки, порушення звичного ритму життя – суттєво впливають на здатність таких дітей до навчання, соціальної адаптації та розвитку. Традиційні освітні моделі часто виявляються недостатніми для повноцінного супроводу в кризових умовах, що зумовлює необхідність інтеграції психосоціальної підтримки в освітній процес. Відсутність системної взаємодії між

педагогами, психологами, соціальними працівниками та сім'ями посилює уразливість дітей з ООП. Таким чином, постає актуальна потреба у розробці та впровадженні моделей освіти, які поєднують навчальний та психосоціальний компоненти, враховуючи досвід як національного, так і міжнародного рівнів.

Актуальність. Українські дослідники, зокрема Т. Ковтун, Н. Євтушенко, І. Шевченко та О. Реброва, наголошують на важливості цілісного підходу до підтримки дітей з ООП в умовах війни. Т. Ковтун досліджує адаптацію освітніх програм до змінених психоемоційних потреб дітей, Н. Євтушенко акцентує увагу на терапевтичному потенціалі арт- і ігрових практик, І. Шевченко вивчає роль дистанційного навчання у збереженні емоційної рівноваги дітей. Дослідження О. Ребрової вказує на необхідність залучення сімей у процес підтримки. У міжнародному контексті важливими є напрацювання UNICEF, WHO та Save the Children, які розробили моделі шкільної психосоціальної підтримки для дітей у кризових регіонах.

Метою статті є проаналізувати можливості та ефективність інтеграції психосоціальної підтримки в систему освіти дітей з ООП в умовах збройного конфлікту.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція психосоціальної підтримки в освіту дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах збройного конфлікту передбачає створення цілісної системи, орієнтованої не лише на академічний розвиток, а й на збереження психічного здоров'я та емоційного добробуту дитини. Одним із ключових компонентів такої системи є мультидисциплінарний підхід, що забезпечує взаємодію педагогів, психологів, соціальних працівників, медичних фахівців і родин. Успішна реалізація цього підходу вимагає не лише організаційної перебудови освітнього середовища, але й спеціальної підготовки кадрів до роботи в умовах стресу та кризи.

Міжнародна практика демонструє ефективність моделей, у яких психосоціальна підтримка є інтегрованою частиною шкільного процесу. Наприклад, у Лівані, Йорданії та Колумбії, де освітні системи функціонують в умовах тривалих криз, активно впроваджуються програми з емоційної грамотності, резиліентності, а також тренінги з подолання тривоги та стресу. Ці програми адаптовано до потреб дітей з ООП завдяки гнучкості методик, використанню арттерапії, елементів гри, тілесно-орієнтованих технік. У рамках підтримки українських дітей, що вимушено

опинилися за кордоном, зокрема в Польщі, Литві та Німеччині, місцеві освітні заклади впроваджують адаптаційні курси, що включають психологічну підтримку, мовну підготовку, інклюзивні заняття [1].

Досвід країн, які тривалий час функціонували в умовах збройного конфлікту, свідчить, що освітні системи повинні мати гнучкі й адаптивні моделі навчання, що поєднують педагогічний та психосоціальний компоненти. Наприклад, у Сирії та Афганістані широко впроваджувались мобільні освітні платформи, психоемоційні тренінги для педагогів і спеціальні «зони безпеки» в школах, де діти могли отримувати підтримку у формі творчих занять, ігрової терапії, індивідуального консультування. В Ефіопії, де значна частина дітей проживає у внутрішньо переміщених громадах, створено модулі швидкого реагування для шкіл, що включають обов'язкову психологічну оцінку стану дитини при вступі до навчального закладу [2].

У контексті України особливої уваги потребує робота з педагогічними кадрами. Освітняни часто не мають достатньої підготовки для реагування на стресові стани дітей, особливо з ООП, що ускладнює процес інтеграції психосоціальної підтримки в навчання. За даними опитувань, проведених ГО «Смарт Освіта» та ЮНІСЕФ у 2023 році, більшість учителів у прифронтових зонах повідомляють про виснаження, емоційне вигоряння та невпевненість у власних діях щодо допомоги учням. Це зумовлює потребу у створенні програм підвищення кваліфікації, які включають навички кризового втручання, базову психологічну грамотність, техніки саморегуляції та профілактики професійного вигорання [3].

Також важливо зазначити роль батьків у реалізації психосоціального компоненту освіти. У багатьох випадках саме сім'я є головним ресурсом безпеки та стабільності для дитини з ООП. Тому ефективні моделі мають включати не лише навчання й підтримку для дітей, а й інформаційно-психологічні заходи для батьків, що сприятимуть формуванню стійкого сімейного середовища. Наприклад, у проєктах, реалізованих у Литві та Чехії, активно застосовуються «батьківські клуби» – групи підтримки, де сім'ї отримують як емоційну, так і практичну допомогу з питань виховання, адаптації та подолання стресу.

В Україні, завдяки підтримці міжнародних організацій (UNICEF, Save the Children, War Child), почали реалізовуватись проєкти зі створення «шкіл психосоціальної підтримки» [3]. Їхня особливість полягає у

формуванні безпечного простору, де дитина може отримувати знання та одночасно мати доступ до психологічних консультацій, груп емоційного розвантаження, індивідуальної підтримки. Такий підхід дозволяє не лише зменшити дистрес, а й підвищити рівень залученості до навчання, покращити соціальні навички та мотивацію. Водночас існує потреба в адаптації закордонного досвіду до українських реалій – з урахуванням культурного контексту, обмежених ресурсів та зміненої логістики освітнього процесу у прифронтових і тимчасово переміщених громадах.

Висновки. Таким чином, інтеграція психосоціальної підтримки в освіту дітей з особливими освітніми потребами в умовах збройного конфлікту є ключовим чинником забезпечення їхнього емоційного добробуту, стійкості та повноцінного навчального процесу. Мультидисциплінарний підхід, міжвідомча співпраця та використання інноваційних методів, зокрема арттерапії, тренінгів резиліентності та адаптивного навчання, довели свою ефективність як в міжнародному, так і в українському контексті. Впровадження подібних моделей сприяє створенню інклюзивного безпечного середовища, де освітні та психоемоційні потреби дітей з ООП задовольняються комплексно. Однак для сталого розвитку таких практик необхідне подальше вдосконалення нормативної бази, підготовка фахівців та адаптація кращого світового досвіду до українських умов.

Перспектива дослідження. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку ефективних моделей інтеграції психосоціальної підтримки в систему інклюзивної освіти з урахуванням особливостей різних регіонів України, рівня ресурсного забезпечення та потреб дітей з ООП у післявоєнний період.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубровинський Г. Р. Діти війни: дослідження явища психотравми під час військової агресії в Україні. *Український психологічний журнал*. 2016. № 1. С. 16–26.
2. Dovhopola K., Nabochenko O., Kostenko T. Children with Special Educational Needs in Ukraine: How the War is Destroying Their Education and Threatening Their Lives on a Daily Basis. *Medical Anthropology Quarterly*. 2025. Режим доступу: <https://medanthroquarterly.org/critical-care/2025/02/children-with-special-educational-needs-in-ukraine-how-the-war-is-destroying-their-education-and-threatening-their-lives-on-a-daily-basis/>
3. United Nations Children's Fund (UNICEF). (2020). *Psychosocial Support for Children in Conflict Zones: Global Challenges and Effective Strategies*. New York: UNICEF. <https://www.unicef.org/innocenti/media/4276/file/UNICEF-Mind-the-Gap-Report-2022.pdf>

Ольга РИБАК

магістрантка 1 курсу навчання
спеціальності А6 Спеціальна освіта
(Корекційна психопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Чобанян А.В.**,
канд. психол.наук, доцент, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти

СТРАТЕГІЇ ПІДБОРУ ТА ПІДГОТОВКИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ PECS ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті розглянуто суть та особливості впровадження системи альтернативної комунікації PECS у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра. Акцент зроблено на необхідності професійної підготовки фахівців та батьків, створенні сприятливого навчального середовища, а також адаптації методики до індивідуальних потреб дитини. Описано послідовність етапів впровадження PECS - від вибору мотиваційних предметів до формування простих речень. Наведено практичні рекомендації для застосування системи в освітніх, домашніх та терапевтичних умовах. Розкрито значення постійного моніторингу прогресу і гнучкості у підходах до навчання. У підсумку підтверджено ефективність PECS як засобу розвитку комунікації у дітей з PAC та окреслено напрями подальших досліджень.

Ключові слова: PECS, аутизм, діти з PAC, розвиток мовлення, індивідуальний підхід.

OLGA RYBAK. STRATEGIES FOR SELECTING AND PREPARING FOR THE IMPLEMENTATION OF PECS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS.

This paper explores the essence and specifics of implementing the PECS (Picture Exchange Communication System) method in working with children with autism spectrum disorders. The focus is placed on the importance of professional training for specialists and parents, creating a supportive learning environment, and adapting the method to the individual needs of each child. The stages of PECS implementation are described - from selecting motivating items to forming simple sentences. Practical recommendations are provided for applying the system in educational, home, and therapeutic settings. The significance of continuous progress monitoring and flexible teaching approaches is emphasized. In conclusion, the effectiveness of PECS in developing communication skills in children with ASD is confirmed, and directions for further research are outlined.

Keywords: PECS, autism, children with ASD, speech development, individualized approach.

Постановка проблеми: Розлади аутистичного спектра (РАС) – це група нейророзвиткових станів, які впливають на соціальну взаємодію, комунікацію та поведінкову гнучкість дитини. Однією з найбільш поширених труднощів, з якою стикаються діти з РАС, є обмежене або відсутнє вербальне мовлення. У таких випадках на перший план виходить потреба в альтернативних засобах комунікації, що дозволяють дитині ефективно виражати свої потреби, емоції та бажання [6].

Один із найефективніших підходів у сфері альтернативної і додаткової комунікації (АДК) – це система обміну зображеннями PECS (Picture Exchange Communication System). Ця система створена для того, щоб допомогти дітям, які не говорять або мають суттєві труднощі з мовленням, розвивати функціональну комунікацію за допомогою простих візуальних символів.

PECS не є простою заміною усного мовлення. Це продумана навчальна програма, яка побудована поетапно: від базового обміну зображенням до побудови речень і відповідей на запитання. При цьому особлива увага приділяється мотивації дитини та її готовності до навчання [2].

Однак впровадження PECS – це не автоматичний процес. Для того щоб ця система дійсно працювала, важливо правильно підібрати кандидатів, підготувати середовище, а також навчити дорослих, які будуть підтримувати дитину в її щоденній комунікації.

Актуальність: приблизно в 40 відсотків дітей з РАС мова відсутня. Дитина може почати говорити раніше своїх однолітків, ось тільки її мова не буде виконувати соціальну функцію [11]. Протягом багатьох років PECS стала аббревіатурою, добре відомою в галузі втручання в аутизм. Система комунікації обміну картинками (PECS) – це унікальний протокол навчання спілкуванню, який отримав світове визнання за зосередження на початковому компоненті комунікації [1]. PECS базується на доказах, ефективність якого підтверджується з понад 35-річний термін сотнями тисяч учнів яким допомогла дана система [10]. PECS є найефективнішою, коли її впроваджують правильно, з точністю, вона вимагає не лише навчання, практики та зворотного зв'язу, а і плану підготовки.

Мета статті. розгляд критеріїв підбору дітей для впровадження PECS; аналіз стратегій підготовки до навчання; опис практичних підходів до впровадження системи у повсякденному житті.

Виклад основного матеріалу. Система обміну зображеннями для комунікації (PECS) була розроблена у 1985 році Л. Фрост (MS, CCC-SLP) та Е. Бонді (PhD) у рамках Програми для дітей з аутизмом штату Делавер, США. Вони прагнули створити ефективний метод комунікації для дітей з аутизмом, які мають труднощі з мовленням. На відміну від традиційних методів, що акцентували увагу на імітації або реактивній поведінці, PECS спрямована на навчання ініціюванню комунікації з боку дитини [3].

Система PECS складається з шести послідовних фаз, кожна з яких спрямована на поступове розширення комунікативних навичок:

1. Фаза I: Як комунікувати. Дитина навчається обмінюватися окремими зображеннями для отримання бажаних предметів або дій.
2. Фаза II. Відстань та наполегливість. Розвиток навичок ініціювання комунікації в різних умовах, з різними людьми та на різних відстанях.
3. Фаза III: Дискримінація зображень. Навчання вибору між двома або більше зображеннями для вираження конкретного бажання.
4. Фаза IV: Побудова речень. Формування простих речень, наприклад, «Я хочу [предмет]», за допомогою поєднання зображень.
5. Фаза V: Відповіді на запитання. Розвиток здатності відповідати на запитання типу «Що ти хочеш?» за допомогою побудованих речень.
6. Фаза VI: Коментування. Навчання коментуванню навколишнього середовища, наприклад, «Я бачу [предмет]» або «Це [предмет]» [9].

Кожна фаза базується на досягненнях попередньої та сприяє поступовому розвитку комунікативних навичок.

Система PECS має свою логіку, чітку послідовність етапів і специфіку, яка вимагає професійного підходу. Тому першочерговим завданням є підготовка тих, хто безпосередньо працюватиме з дитиною – педагогів, логопедів, асистентів, соціальних працівників, а також батьків. Наявність загального ентузіазму тут недостатня: кожен учасник процесу має чітко розуміти, як саме працює система, чому важливо дотримуватися послідовності, як реагувати на поведінку дитини, які помилки можуть зруйнувати навчальний процес [2].

Курси, тренінги, супервізії з сертифікованими спеціалістами з PECS – це не додатковий бонус, а необхідна складова. Особливо важливо залучати батьків, які є щоденними учасниками комунікації дитини.

Саме вони закріплюють навички вдома, в повсякденних ситуаціях. Їхня участь у процесі значною мірою визначає успіх впровадження системи.

Перш ніж розпочати впровадження системи PECS, важливо провести уважне спостереження та оцінювання дитини. Передусім береться до уваги її здатність до комунікації – наскільки вона намагається взаємодіяти з дорослими або однолітками, чи проявляє інтерес до предметів та подій довкола.

Отже, щоб зрозуміти, чи підходить PECS дитині, фахівці мають відповісти на питання:

- Чи має вона функціональні комунікативні навички?
- Чи вона ініціює спілкування?
- Чи розуміють її ті, з ким вона спілкуються?
- Чи має вона словниковий запас, що відповідає віку? [8].

Не менш важливо враховувати мотивацію – бажання дитини отримувати певні речі або брати участь у приємних для неї активностях. Також необхідно звернути увагу на пізнавальні можливості дитини: вона повинна розуміти прості причинно-наслідкові зв'язки, наприклад, що обмін картою допоможе їй отримати бажане [5].

Варто зазначити, що PECS не вимагає від дитини вміння говорити чи наявності складних когнітивних навичок. Основним критерієм є готовність дитини до взаємодії та її здатність навчатися через чітку структуру, яку пропонує система [4].

Існує хибне уявлення, що PECS призначений лише для дітей, які взагалі не розмовляють. Насправді, PECS може забезпечити дуже ефективну функціональну систему комунікації для дітей, які не спілкуються вербально, а також покращити соціальні та комунікативні навички дітей, що вже розмовляють. Отже, PECS може бути альтернативною системою комунікації для тих, хто не розмовляє, або допоміжною системою комунікації для тих, хто розмовляє [1].

Для ефективної реалізації PECS необхідно подбати про організацію простору та матеріалів. Система передбачає активний обмін зображеннями, тому потрібні зручні місця для зберігання карток, доступ дитини до них, а також чітке маркування предметів, які часто використовуються. В ідеалі, середовище має бути зрозумілим, передбачуваним і структурованим. Картки із зображеннями повинні бути розміщені так, щоб дитина могла легко їх бачити, брати і використовувати без допомоги [7].

Крім того, важливо враховувати, що навчання відбувається в реальних умовах – під час прийому їжі, гри, прогулянки. Тому середовище має не лише відповідати потребам дитини, а й підтримувати комунікацію в різних ситуаціях, де дитина має природну мотивацію взаємодіяти.

PECS – це не «універсальний рецепт», який працює однаково для всіх. Кожна дитина – з власним досвідом, темпом розвитку, рівнем розуміння, особливостями поведінки. Саме тому індивідуалізація підходу є критично важливою. Перед початком роботи фахівець має уважно оцінити потреби дитини, рівень її комунікативних навичок, інтереси, чутливість до стимулів. Ця інформація дає змогу підібрати відповідні зображення, правильно сформулювати послідовність дій і забезпечити дитині комфортний вхід у навчання [5].

Таким чином, підготовка до впровадження PECS – це не окрема процедура, а основа, без якої вся система не матиме стабільного результату. Це процес, що поєднує навчання, організацію простору і щире зацікавлення у тому, щоб дати дитині голос – нехай поки що через зображення, але з надією, що з часом він перетвориться на справжнє мовлення.

Висновки. Досвід використання PECS у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра свідчить про високу ефективність системи. Діти, які раніше уникали комунікації або мали серйозні труднощі з мовленням, починають проявляти ініціативу, демонструють зацікавленість у спілкуванні, краще виражають свої потреби. PECS не є заміником мовлення – у багатьох випадках вона стає мостом до його появи.

Для фахівців, які планують упровадження PECS, важливо пам'ятати:

- Навчання має проходити під керівництвом підготовленого спеціаліста.
- Батьки повинні бути повноцінними учасниками процесу.
- Середовище повинно бути структурованим, передбачуваним, доступним для дитини.
- Поступовість, терплячість і чутливість до сигналів дитини – критично важливі.
- Методика має бути адаптована до конкретних потреб кожної дитини.

Система добре працює як у домашньому середовищі, так і в дитячих садках, школах, реабілітаційних центрах – за умови правильної організації та підтримки.

Перспектива дослідження. Незважаючи на численні позитивні відгуки, питання довгострокової ефективності PECS залишається відкритим. Потрібні подальші дослідження, які охоплювали б не лише мовленнєвий розвиток, а й емоційні, соціальні зміни у дітей. Особливо важливими є спостереження за тими, хто після PECS перейшов до вербального мовлення – як саме цей перехід відбувався, що його пришвидшувало або гальмувало.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Amanda Reed, PECS Myths and Misconceptions, 2018р. Веб-сайт. URL: <https://pecsaustralia.com/newsfeed/pecs-myths-misconceptions/>
2. Bondy A., Frost L. A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism. Bethesda: Woodbine House, 2002.185p.
3. Canadian Autism Spectrum Research Foundation (CASRF). How to use the Picture Exchange Communication System (PECS) Веб-сайт. URL: <https://www.casrf.org/post/how-to-use-the-picture-exchange-communication-system-pecs>
4. Child Development Institute. Picture Exchange Communication Systems(PECS) Веб-сайт. URL: <https://childdevelopment.com.au/areas-of-concern/using-speech/picture-exchange-communication-systems-pecs/>
5. Frost L., Bondy A. The Picture Exchange Communication System Training Manual. 2nd ed. Newark: Pyramid Educational Consultants, 2002. 280 c.
6. Ghostwriter, Діагностика РАС: чому аутизм часто залишають непоміченим і в дитинстві, і в дорослому віці, 2025р. Веб-сайт. URL: <https://neuroflex.ua/blog/diagnostyka-ras-chomu-autyzm-chasto-zalyshayut-nepomichenym-i-v-dytynstvi-i-v-doroslomu-viczi/>
7. Jesseca Collins, PECS Hacks: Sharing Tips from Consultant Travels Веб-сайт. URL: <https://pecsusa.com/blog/pecs-hacks-sharing-tips-from-consultant-travels/>
8. PECS Australia. PECS myths and misconceptions Веб-сайт. URL: <https://pecsaustralia.com/newsfeed/pecs-myths-and-misconceptions/>
9. Schlosser R.W., Wendt O. Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: Asystematic review. American Journal of Speech-Language Pathology. 2008. Vol.17(3). P. 212–230.
10. Sophie Kerr, Myths and Misconceptions about PECS, 2023. Веб-сайт. URL: <https://pecsaustralia.com/newsfeed/myths-misconceptions-about-pecs/>
11. Ірина Гордієнко, Міфи про розлади аутистичного спектру (РАС). Веб-сайт. URL: <https://osoblyvi.com.ua/helpful-info/110-napriam-rozvytok/1029-mify-pro-rozklady-autystychnoho-spektru-ras>

Сніжана СЕРГІЄНКО

магістрантка 1 курсу спеціальності
016 Спеціальна освіта (Корекційна
психопедагогіка.)

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

Науковий керівник – **Бондаренко Ю. А.**,
доктор педагогічних наук, професор

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ МЕТОДОМ ГРИ

У статті розглядається проблема розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР) як важлива складова їхньої мовленнєвої, пізнавальної та соціальної компетентності. Проаналізовано особливості мовленнєвого розвитку таких дітей, зокрема обмежений словниковий запас, труднощі у побудові власних висловлювань, низький рівень мовленнєвої ініціативи та ненапрацьоване уміння передавати зміст подій. Обґрунтовано доцільність використання гри як ефективного методу формування зв'язного мовлення в освітньому процесі. Визначено педагогічні умови, за яких гра стимулює мовленнєву активність, знижує тривожність, сприяє розвитку комунікативних навичок. Особливу увагу приділено видам ігор, що мають найбільший корекційний потенціал: сюжетно-рольовим, настільним, дидактичним, іграм за сюжетними картинками, театральним іграм. Підкреслено важливість активної участі педагога у мовленнєвій взаємодії з дітьми з метою підтримки, моделювання зразків мовлення та формування навичок зв'язного висловлювання.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, настільні ігри, сюжетно-рольові, театралізовані ігри, розвиток зв'язного мовлення.

SERHIENKO SNIZHANA. DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN OF ELDERLY PRESCHOOL AGE WITH MENTAL DELAY USING THE GAME METHOD.

This article explores the development of coherent speech in older preschool children with delayed mental development (DMD), emphasizing its significance for their language, cognitive, and social competencies. It examines the specific challenges these children face, such as limited vocabulary, difficulties in constructing meaningful statements, reduced verbal initiative, and an underdeveloped ability to narrate events logically. The article highlights the effectiveness of play as a powerful educational tool to support speech development in this population. It outlines pedagogical conditions under which play encourages verbal expression, reduces anxiety, and enhances communication skills. Special focus is placed on game types with strong corrective potential, including role-playing games, board games, didactic activities, storytelling

through picture sequences, and drama-based play. The importance of the teacher's active engagement in guiding speech interactions is emphasized as a means of providing support, modeling language use, and fostering the skills necessary for connected and purposeful communication.

Keywords: mental retardation, board games, role-playing, theatrical games, development of coherent speech.

Постановка проблеми. Зв'язне мовлення є інструментом не лише комунікації, а й мислення, самовираження та саморегуляції. Через мовлення дитина навчається формулювати свої бажання, пояснювати вчинки, домовлятися, вирішувати конфліктні ситуації. У старшому дошкільному віці формуються передумови до внутрішнього мовлення – основи самоконтролю. Якщо ці процеси не підтримані розвитком зв'язного мовлення, дитина переживає труднощі у поведінкових ситуаціях, не розуміє соціальні ролі, не може адекватно реагувати на комунікативні сигнали інших. Традиційні методи навчання не завжди дають очікувані результати, тому зростає потреба у пошуку ефективних, доступних та водночас цікавих для дитини засобів розвитку мовлення. Одним із таких засобів є гра — провідний вид діяльності дошкільника, що створює природні умови для мовленнєвої активності, стимулює мислення, уяву та емоційно-позитивне ставлення до навчання.

Актуальність. У дошкільному віці мовленнєва активність формується переважно через ігрову діяльність, яка, за даними А. Богуш та Н. Гавриш, забезпечує природне середовище для засвоєння мови [2]. Сучасні дослідження (Ю. Бондаренко [3], М. Скоромна [4], Л. Туріщева [5]) доводять ефективність ігрових методів у стимулюванні мовленнєвого та розумового розвитку дітей з особливими потребами. Комплексний підхід до розвитку мовлення, запропонований І. Щербаченко [6], передбачає активне використання дидактичних і рольових ігор як засобів корекційної педагогіки. Це зумовлює актуальність подальшого вивчення ігрових методик у роботі з дітьми старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Мета статті. Проаналізувати можливості використання ігрових методів у процесі розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку та визначити ефективні педагогічні підходи до організації такої діяльності.

Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників із затримкою психічного розвитку є надзвичайно важливим чинником успішної

соціалізації дитини. У цьому віці діти активно включаються у спілкування з однолітками та дорослими, опановують норми поведінки, засвоюють рольові моделі та готуються до систематичного навчання у школі. Проте для дітей із затримкою психічного розвитку порушення мовленнєвої компетенції, зокрема недорозвиток зв'язного мовлення, створює суттєві бар'єри на шляху до повноцінної участі в соціальному житті. Нездатність чітко та послідовно висловлювати свої думки, відповідати на запитання чи звертатися по допомогу, значно ускладнює взаємодію з іншими дітьми та дорослими. Це призводить до частих конфліктів, ізоляції, емоційної напруженості, а іноді – до агресивної або замкнутої поведінки.

Затримка психічного розвитку характеризується такими проявами, як нестійка увага, обмежені загальні знання, порушення процесів сприймання, знижений рівень пам'яті, незрілість мислення та швидка втомлюваність у процесі навчальної або пізнавальної діяльності. Мовлення дітей із затримкою психічного розвитку має певну специфіку: воно схоже на мовлення молодших за віком дітей із типовим розвитком. Основні труднощі стосуються обмеженого словникового запасу, складнощів у конструюванні зв'язних, граматично правильних висловлювань, недостатньої звукової диференціації та неправильної вимови окремих звуків [1].

Проблематиці подолання затримки психічного розвитку у дітей різного віку присвячені наукові праці В. Кротенко, Т. Сак та Д. Степанюк. У своїх дослідженнях вони акцентують увагу на мовленнєвому розвитку як ключовому чиннику, що визначає не лише успішність засвоєння знань, а й рівень соціальної адаптації дитини. Вчені вказують на особливу роль формування зв'язного мовлення, оскільки воно є важливою складовою комунікативної компетентності та основою міжособистісного спілкування.

Зв'язне мовлення безпосередньо пов'язане з підготовкою до навчання у школі. Воно формує здатність дитини слухати, переказувати, відповідати на запитання, будувати розгорнуті висловлювання – усі ці вміння необхідні для засвоєння навчального матеріалу, виконання інструкцій, участі в колективних формах роботи. Таким чином, розвиток зв'язного мовлення – це не лише мовленнєве завдання, а й умова повноцінної адаптації дитини із затримкою психічного розвитку у суспільстві, її особистісного розвитку та емоційного благополуччя.

Особливості формування зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку досліджували такі науковці, як Н. Баташева, І. Глущенко, О. Мілевська, І. Омельченко, Л. Прохоренко, О. Терета та інші. У своїх працях вони акцентують увагу на тому, що процес засвоєння мовленнєвої діяльності у дитини має поетапний характер: спочатку з'являються окремі слова, які з часом починають об'єднуватися у короткі словосполучення, далі – у прості речення, що поступово стають складними. Завершальним етапом розвитку мовлення є становлення зв'язних висловів, які характеризуються логічною послідовністю та структурною завершеністю.

Однією з основних проблем у розвитку дітей із затримкою психічного розвитку є слабо сформоване вміння сприймати, відтворювати та передавати отриману інформацію. Це виявляється в труднощах із правильним визначенням ознак і властивостей предметів, зокрема форми, розміру чи кольору. Такі діти часто припускаються помилок під час опису об'єктів, їм важко виділити головні характеристики. Обмежений розвиток сенсорної сфери та мовленнєвих навичок напяму впливає на формування уявлень та абстрактного мислення, тому потребує спеціально організованої педагогічної підтримки для ефективної корекції та подальшого розвитку[2].

Розвиток зв'язного мовлення є однією з провідних цілей у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, особливо, якщо мова йде про дітей із затримкою психічного розвитку. Метод гри, як провідна діяльність дошкільного віку, має величезний корекційний потенціал і виступає ефективним інструментом розвитку мовлення, мислення, уяви, емоційної сфери та комунікативних навичок.

У навчальній діяльності з дітьми із затримкою психічного розвитку важливо враховувати їх індивідуальні можливості, темп засвоєння інформації, потреби у наочності, ігровій подачі матеріалу, постійному закріпленні знань у практичних ситуаціях. Варто підкреслити необхідність, створення педагогом безпечного, доброзичливого середовища, де дитина буде вмотивована до мовленнєвої активності, відчуватиме успіх та підтримку.

Гра в цьому контексті є не просто способом організації діяльності, а цілеспрямованим педагогічним навчальним методом. Завдяки ігровій формі дитина природньо та ненав'язливо включається в мовленнєву взаємодію, розвиває комунікативні навички, тренує побудову слово-

сполучень, речень, вчиться слухати та відповідати, аналізувати, ставити запитання. У сюжетно-рольовій грі діти перевтілюються в персонажів, що допомагає їм легше долати мовленнєвий бар'єр. Театралізовані ігри сприяють формуванню навичок переказу, розвитку інтонаційної виразності, покращення пам'яті. Дидактичні мовленнєві ігри дозволяють розвивати окремі мовні конструкції, закріплювати граматичні форми, поповнювати словниковий запас [5].

Доцільним є включення настільних ігор до корекційно-розвивальних програм для забезпечення гармонійного та всебічного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку. Вони позитивно впливають на активізацію пізнавальних процесів, зокрема уваги, пам'яті, мислення та уяви. Окрім того, настільні ігри сприяють розвитку дрібної моторики, підвищенню пізнавального інтересу, формуванню творчих здібностей і посиленню внутрішньої мотивації дитини до діяльності. Завдяки ігровій формі вони створюють сприятливі умови для навчання, сприяють соціалізації, розвитку мовлення та емоційного інтелекту. Влучно підібрані ігри можуть стати ефективним інструментом у корекційній роботі, підтримуючи як інтелектуальний, так і емоційно-комунікативний розвиток дитини[4].

Під час організації ігрової діяльності дорослий має виступати активним учасником – мовленнєвим зразком, спонукати до мовленнєвої праці, коригувати висловлювання дитини, підтримувати її ініціативу, заохочувати до озвучування власної думки. Важливо використовувати прийоми мовленнєвого стимулювання: спонукальні запитання, повторення, моделювання речень, невербальну підтримку.

Важливе місце в освітньому процесі займають дидактичні ігри, оскільки сприяють формуванню у дітей сталої пізнавальної мотивації та активного інтересу до навчання. Саме ці характеристики роблять ігрову діяльність особливо цінною для педагогів, які можуть ефективно використовувати її як засіб розвитку зв'язного мовлення. Завдяки динамічному та емоційно привабливому формату дидактичні ігри забезпечують активне включення дитини у навчальну взаємодію. Вони створюють умови, за яких дитина не лише із задоволенням виконує запропоновані завдання, а й непомітно для себе засвоює складні мовленнєві структури та граматичні правила. Повторюваність дій у грі – промовляння складних слів, словосполучень, граматичних конструкцій – сприяє їх поступовій автоматизації та закріпленню на підсвідомому

рівні. Завдяки ігровій формі така мовленнєва практика не викликає втоми чи спротиву, а навпаки – супроводжується позитивними емоціями, що є важливою умовою ефективного навчання[3].

Як один із найефективніших засобів розвитку зв'язного мовлення та творчих здібностей у дітей дошкільного віку розглядала театралізовану гру видатна педагог С. Русова. Під час підготовки до ролі й вивчення тексту напам'ять діти збагачують свій словниковий запас, удосконалюють мовленнєву інтонацію та навчаються правильно передавати емоційне забарвлення фраз. У театральних імпровізаціях у дітей розвивається вміння добирати відповідну лексику залежно від ролі персонажа чи конкретної ситуації. У процесі вистави мовлення дітей стає більш інтонаційно насиченим, набуває як вербальної, так і невербальної виразності, що позитивно впливає на загальний рівень мовленнєвого розвитку.

Висновки. Проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку є надзвичайно актуальною, адже саме мовлення є основним засобом пізнання світу та важливою умовою її успішної соціалізації. Діти із затримкою психічного розвитку часто мають обмежений словниковий запас, труднощі в побудові розгорнутих висловлювань, недостатню мовленнєву ініціативу та слабо сформовані навички розуміння і передавання змісту. У зв'язку з цим необхідно застосовувати педагогічні методи, які сприяють природньому, ненав'язливому та позитивному методу розвитку мовлення. Гра виявилася досить ефективним засобом корекційного впливу на мовленнєвий розвиток дітей. Ігрова діяльність забезпечує активне включення дитини у вербальну взаємодію, дозволяє їй повторювати мовленнєві зразки, самостійно формулювати висловлювання, а також закріплювати лексико-граматичні структури в контексті, наближеному до реального життя. Крім того, гра дозволяє педагогові створити безпечне середовище, в якому дитина не боїться помилитися, вільно висловлює свої думки, вчиться співпрацювати з однолітками, слухати й розуміти інших. Таким чином, розвиток зв'язного мовлення через гру не лише сприяє мовленнєвій компетентності дитини, а й позитивно впливає на її психоемоційний стан, поведінку, самооцінку та готовність до подальшого навчання у школі.

Перспектива дослідження. У подальших дослідженнях передбачається розробка й апробація комплексної ігрової програми, спрямованої

на розвиток зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку, з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку, а також вивчення впливу різних видів ігор (рольових, дидактичних, мовленнєвих тощо) на формування мовленнєвої компетентності дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ашиток Н. І. Формування мовлення дітей дошкільного віку з особливими потребами у контексті гуманістичної парадигми. Педагогіка вищої та середньої школи. 2013.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник; за ред. А. М. Богуш. К. : Вища шк., 2007. 542 с. 66.
3. Бондаренко Ю.А. Розвиток образного мовлення старших дошкільників з особливими освітніми потребами засобами музичної діяльності. Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. Вип. 7 : Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика : матеріали 7-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (25 березня 2021 р.) Умань: Візаві, 2021 р. С.25-28.
4. Скоромна М. В., Голубенко О. В. Дидактична гра як засіб розумового розвитку молодшого школяра. Інноваційна педагогіка. 2021. № 40. URL: <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2021/40/11.pdf>
5. Туріщева Л.В., Ткаченко І.В. Настільні ігри як умова соціалізації школярів з порушенням мовлення. Харківський осінній марафон психотехнологій : матеріали III міжрегіон. наук.-практ. конф., Харків, 26 жовт. 2019 р. Харків. нац. пед.ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : Діса плюс, 2019.
6. Щербаченко І.В. Наукові праці Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: навч. посібник. Вінниця, 2019. 228-234 с.

Ангеліна СИНЯ

студентка 5 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Бондаренко Ю. А.**,
доктор. пед. наук, професор

АВА-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКОВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З РАС

У статті розглядається ефективність АВА-терапії як сучасного методу корекції поведінкових порушень у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Проаналізовано теоретичні засади та історичний розвиток прикладного аналізу поведінки. Визначено основні переваги методу, а також виклики, пов'язані з його реалізацією в Україні. Підкреслюється важливість міждисциплінарного

підходу та активної участі батьків у процесі корекції поведінкових порушень за допомогою АВА-терапії. Окреслено перспективи подальшого розвитку та адаптації АВА-терапії у вітчизняних реаліях.

Ключові слова: АВА-терапія, поведінкові порушення, розлади аутичного спектра (РАС).

ANGELINA SYNA. ABA THERAPY AS A METHOD OF CORRECTING BEHAVIORAL DISORDERS IN CHILDREN WITH ASD

The article examines the effectiveness of ABA therapy as a contemporary method for correcting behavioral disorders in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). It analyzes the theoretical foundations and historical development of Applied Behavior Analysis. The main advantages of the method, as well as challenges related to its implementation in Ukraine, are identified. The importance of an interdisciplinary approach and active parental involvement in the process of behavioral correction through ABA therapy is emphasized. Prospects for further development and adaptation of ABA therapy in the domestic context are outlined.

Keywords: ABA therapy, behavioral disorders, Autism Spectrum Disorder (ASD).

Постановка проблеми. Сучасна спеціальна освіта стикається з необхідністю пошуку ефективних методів корекції поведінкових порушень у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), з огляду на зростання кількості діагностованих випадків та складність проявів порушень. Поведінкові труднощі у дітей з РАС значно ускладнюють процес їх соціалізації, навчання та інтеграції в суспільство. Традиційні методи корекційної роботи не завжди забезпечують очікуваний результат, що зумовлює потребу у впровадженні доказових, індивідуалізованих підходів. Одним із найбільш науково обґрунтованих і результативних напрямів є прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA), який довів свою ефективність у формуванні соціально прийнятної поведінки, розвитку комунікативних навичок та зменшенні проблемної поведінки у дітей з РАС. Водночас, попри велику кількість зарубіжних досліджень з теми АВА-терапії, в українському контексті вона ще недостатньо вивчена й апробована в умовах закладів освіти, що потребує теоретичного узагальнення та практичного обґрунтування її можливостей як засобу поведінкової корекції.

Актуальність: Актуальність обраної теми зумовлена стрімким зростанням кількості дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) як в Україні, так і в усьому світі, що вимагає пошуку ефективних методів психолого-педагогічної допомоги. Поведінкові порушення у дітей з РАС часто ускладнюють процес навчання, спілкування та адаптації в соціумі,

потребуючи комплексної та науково обґрунтованої корекційної підтримки. У цьому контексті прикладний аналіз поведінки (АВА-терапія) виступає однією з найбільш ефективних методик, яка базується на принципах систематичного спостереження, аналізу та зміни поведінки через позитивне підкріплення. Світова практика доводить результативність АВА-терапії в роботі з дітьми з РАС, однак в українських реаліях цей підхід ще не має належного поширення й адаптації до умов освітнього середовища. Тому впровадження та вивчення АВА-терапії як засобу корекції поведінкових порушень є вкрай важливим для підвищення якості психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Мета – проаналізувати теоретичні засади прикладного аналізу поведінки (АВА-терапії) та обґрунтувати її ефективність як засобу корекції поведінкових порушень у дітей з РАС.

Виклад основного матеріалу. АВА-терапія (Applied Behavior Analysis – прикладний аналіз поведінки) виникла у середині ХХ століття як напрям поведінкової психології, започаткований працями Б. Скіннера. Його концепція оперантного обумовлення стала основою для науково обґрунтованого методу модифікації поведінки. У 1960–1970-х роках І. Ловаас, американський психолог норвезького походження, вперше застосував принципи прикладного аналізу поведінки до дітей з аутизмом, що стало революційним підходом у спеціальній освіті та терапії. Саме його дослідження 1987 року дало початок сучасній АВА-терапії як ефективному засобу корекції розладів поведінки [2].

Метод АВА-терапії базується на науковому аналізі взаємозв'язку між поведінкою індивіда та чинниками зовнішнього середовища. Основними компонентами АВА є:

- функціональний аналіз поведінки, що передбачає виявлення причин проблемної поведінки;
- оперантне обумовлення – використання позитивного або негативного підкріплення для формування бажаної поведінки;
- дискретне пробне навчання (DTT) – структурований підхід до навчання із застосуванням коротких завдань та підкріплення;
- навчання у природному середовищі (NET) – використання спонтанних моментів для закріплення поведінкових навичок [1;2].

В Україні за останні роки зростає інтерес до АВА-терапії як ефективного інструменту підтримки дітей з РАС. Дослідженням особли-

востей прояву розладів аутистичного спектру, зокрема застосування корекційних технологій у роботі з дітьми з РАС займалися: Н. Базима, О. Бондаренко, Н. Гаврилюк, Т. Ісаєнко, І. Павлюк, Ю. Почкун, Т. Скрипник, Ю. Сіденко, А. Хворова, Д. Шульженко та ін. Вчені засвідчують ефективність АВА-терапії у роботі з аутистичними дітьми, а саме:

- зменшення частоти агресивної поведінки та аутоагресії;
- покращення навичок спілкування, зокрема – розвиток альтернативної комунікації (PECS, жести, невербальні знаки);
- формування навичок самообслуговування та самостійності у повсякденних ситуаціях [2;3;4].

Аналіз наукових досліджень показує, що методика АВА дає змогу досягти стабільного покращення, особливо за умов міждисциплінарного підходу (психологи, логопеди, педагоги, батьки) та включення терапії у повсякденне середовище дитини з РАС.

Попри позитивну динаміку, в Україні існують численні труднощі впровадження методики:

- відсутність державної сертифікації та ліцензування АВА-фахівців;
- обмежений доступ до якісного навчання для спеціалістів у регіонах;
- фінансова недоступність приватних послуг для більшості сімей;
- нестача державних програм з корекційної допомоги на базі закладів освіти [6].

Ці виклики потребують комплексного підходу до реформування системи спеціальної освіти та реабілітаційних послуг, зокрема – через державну підтримку та створення умов для підготовки сертифікованих фахівців.

Розлади аутистичного спектра (РАС) супроводжуються складнощами в соціальній комунікації, обмеженими інтересами та повторюваною поведінкою. Впровадження АВА-терапії дозволяє системно працювати над розвитком соціальних, комунікативних, ігрових і побутових навичок, водночас зменшуючи частоту деструктивної або небажаної поведінки.

АВА-терапія базується на індивідуальному підході до кожної дитини та дозволяє адаптувати стратегії впливу відповідно до її особливостей. За умов регулярної, тривалої та якісної терапії спостерігається позитивна динаміка в когнітивному розвитку, саморегуляції та побудові взаємодії з оточенням.

Висновки. АВА-терапія зарекомендувала себе як ефективний, науково обґрунтований підхід до корекції поведінкових порушень

у дітей з розладами аутистичного спектра. Її системність, структурованість, індивідуалізація та орієнтація на практичні результати забезпечують позитивну динаміку в розвитку соціальних, комунікативних та побутових навичок у дітей з РАС, а також сприяють зниженню інтенсивності проблемної поведінки. Отже, АВА-терапія є перспективним напрямом сучасної корекційної педагогіки, що має потенціал для широкого впровадження в систему спеціальної та інклюзивної освіти в Україні.

Перспектива дослідження. У подальших дослідженнях доцільно зосередитися на розробці адаптованих програм АВА-терапії для використання в умовах українських закладів освіти та корекційно-розвиткових центрів, а також на вивченні ефективності цього методу у поєднанні з іншими корекційними підходами. Окрема увага має бути приділена підготовці фахівців (корекційних педагогів, психологів, асистентів дитини) до практичного застосування АВА-принципів у роботі з дітьми з РАС, враховуючи специфіку їхнього розвитку, індивідуальні потреби та контекст освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барбера Мері Лінч. Дитячий аутизм та вербально-поведінковий підхід (The Verbal Behavior Approach): Навчання дітей з аутизмом та пов'язаними розладами. Київ: Видавничий дім «СВАРОГ», 2023. 268 с.
2. Бондаренко Ю. А. Мережева форма здобуття освіти як модель реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка ; редкол.: А. А. Сбруєва, М. А. Бойченко, О. Є. Антонова [та ін.]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. № 7(101). С. 286-297.
3. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Позднякова О. Л., Турубарова А. В. Аутологія: навчально-методичний посібник. Запоріжжя: Видавництво КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. 324 с.
4. Почкун Ю. О. Прикладний аналіз поведінки як засіб корекції психофізичного розвитку дітей з аутизмом. *Педагогічні науки: зб. наук праць*. Херсон: ХДУ, 2017. № 73. С. 138-142.
5. Сіденко Ю. О. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності: дис. доктора філософії: спец. 01 – Освіта/Педагогіка; 016 – Спеціальна освіта Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2021. 268 с.
6. Хворова Г., Тарасюк Є. Можливості використання ава-терапії у роботі з аутичними дітьми. Психологічні дослідження: наукові праці викладачів та студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 15. / За ред. Ю. Дем'янчук, Н. Портницької, І. Тичини. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2022. С. 83-86.

Ірина СМОРГУНОВА

заступник директора з виховної роботи
КЗ «Сосницький навчально-
реабілітаційний центр» Чернігівської
обласної ради

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ

У статті здійснено аналіз поглядів науковців на проблему формування життєво важливих компетентностей у школярів з інтелектуальними порушеннями. Наголошено на важливості корекційно-розвиткових занять з соціально-побутового орієнтування у цьому процесі. Виокремлено та описано такі методи, як відеомодельовання, кейс-метод і генералізація, як ефективних способів формування життєвих компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках соціально-побутового орієнтування. Наголошено на важливості використання показів, спільних дій «рука в руці», дій за інструкцією та практичної роботи з опорою на схеми та сценарії. Зазначено умови ефективного формування життєвих компетентностей у дітей: мотивація дітей до навчання та застосування на уроках СПО і в повсякденному житті, матеріально-технічного забезпечення закладу освіти, кількість дітей у класі, ступінь інтелектуального порушення в учнів класу, методи навчання тощо.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, життєві компетентності, соціально-побутове орієнтування.

IRYNA SMORHUNOVA. FORMATION OF LIFE COMPETENCIES IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN SOCIAL AND HOME LIFE ORIENTATION LESSONS

The article analyzes the views of scientists on the problem of forming vital competencies in schoolchildren with intellectual disabilities. The importance of correctional and developmental classes on social and everyday orientation in this process is emphasized. Such methods as video modeling, case method and generalization are identified and described as effective ways of forming vital competencies in children with intellectual disabilities in social and everyday orientation lessons. The importance of using demonstrations, joint actions "hand in hand", actions according to instructions and practical work based on schemes and scenarios is emphasized. The conditions for the effective formation of vital competencies in children are indicated: children's motivation to learn and their application in SPO lessons and in everyday life, material and technical support of the educational institution, the number of children in the class, the degree of intellectual disability in the class, teaching methods, etc.

Keywords: children with intellectual disabilities, vital competencies, social and everyday orientation.

Постановка проблеми. Реалізація компетентнісного підходу є ключовою стратегією Нової української школи, що передбачає оновлення

змісту освіти, формування необхідних життєвих компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями [8]. За даними Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмакова, І. Зимньої, О. Овчарук, Л. Парамонової, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського та інших, компетентнісний підхід визначає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності учнів: ключові, предметні та життєві [2; 3; 5; 7].

Важливе значення для підвищення якості життя осіб з порушеннями інтелекту відіграють життєві навички чи життєво важливі компетентності. Саме корекційні заняття з соціально-побутового орієнтування (СПО) є важливим інструментом у формування життєвих компетентностей у дітей означеної категорії.

Актуальність. Проблему підготовки дітей з особливими освітніми потребами до господарсько-побутової праці висвітлено в наукових дослідженнях О. Аговелян, Є. Білевич, В. Бондаря, Н. Гіренко, Л. Дробот, Г. Мерсіянової, С. Коноплястої К. Турчинської та інших. У їхніх працях висвітлено питання трудової адаптації і соціальної інтеграції учнів з інтелектуальними порушеннями, підвищенню рівня їхньої підготовки до самостійного життя [2; 3; 4; 6;].

Дослідники наголошують на тому, що підвищення рівня підготовки, включення в самостійне життя дітей цієї категорії є складною проблемою і залежить від багатьох чинників. Результати їхніх досліджень свідчать про більш низький, елементарний порівняно з нормотиповими ровесниками рівень соціальної і трудової адаптації, усвідомленості та самостійності при вирішенні побутових питань [2].

Г. Мерсіянова, Н. Гіренко, Л. Дробот і С. Конопляста свідчать про недостатню підготовленість учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти до самостійного життя в побуті. Ними відмічено труднощі, що виникають у школярів унаслідок невміння розпоряджатися заробітною платнею, сімейним бюджетом, раціонально вести домашнє господарство тощо [3;6; 7].

Мета статті полягає у висвітленні методів формування життєвих компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках соціально-побутового орієнтування.

Виклад основного матеріалу. Соціально-побутове орієнтування – це спеціальні корекційні заняття, спрямовані на формування у дітей знань, умінь і навичок, що сприяють їх підготовці до самостійної

життєдіяльності. Метою уроків СПО є максимально можлива в умовах спеціального освітнього закладу практична підготовка дітей із порушеннями інтелекту до самостійної життєдіяльності. Завданнями є формування соціально побутових навичок і вмінь у дітей для подальшої інтеграції в суспільство.

Перед початком навчання педагогу необхідно визначити, наскільки діти володіють відповідними навичками. Це можна зробити різними методами, вибір яких визначається рівнем розвитку дітей.

Обладнання кабінету СПО та правильна його організація у значній мірі сприяє підготовці учнів означеної категорії до автономного існування в суспільстві. Кабінет повинен бути обладнаний і поділений на зони відповідно до тем навчальної програми та з урахуванням правил безпеки. Важливою є своєчасна модернізація кабінету з урахуванням сучасних вимог. СПО включає різні теми на яких формуються, коригуються і розвиваються вміння догляду за собою, навички підтримання порядку та догляду за власними речами, навички підготовки відповідного обладнання для практичних занять, навички поведінки в громадських місцях, вміння приготування прості страви і напої, навички догляду за будинком, навички користування транспортом, поведінки у суспільному транспорт; навички використання засобів зв'язку (пошти, телефону, електронної пошти) тощо.

На нашу думку, найбільш ефективними методами (окрім традиційних) формування життєвих компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями є:

- відеомодельювання;
- кейс-метод;
- генералізація.

Вважаємо за необхідне більш детально описати зазначені методи. Спосіб навчання, в якому використовується відеозапис та демонстраційне обладнання, що створює візуальну модель бажаної поведінки або навички називається – відеомодельювання. Виділяють такі типи відеомодельювання:

1. Базове відеомодельювання. Учень дивиться відео, на якому інша дитина виконує необхідну дію або послідовність дій.
2. Відеомодельювання себе. Відбувається зйомка учня, як учень сам демонструє певну навичку чи поведінку, а потім переглядає та аналізує це відео.

3. Відеомодельовання з погляду глядача та підказки за допомогою відео. Створюється сценарій (важливо уявляти чому відео має навчити дитину), складається план перегляду (частота та ситуація перегляду). Перегляд може відбуватися в період, коли дитині надається можливість закріпити, удосконалити певну навичку, що формується безпосередньо перед виконанням цих функцій (наприклад, коли учень черговий в шкільній їдальні і йому потрібно прибрати зі столів або підмести підлогу, то навчальне відео демонструється йому саме перед виконанням цих дій).

Одним із ефективних методів формування навичок соціально-побутового орієнтування є кейс-метод. Специфіка методу кейс-технології полягає у створенні проблемної ситуації на основі фактів із реального життя та подальшого її вирішення.

За допомогою кейсу створюється практична, «діюча» модель ситуації. Корекційне значення такого кейсу зводиться до тренінгу учня, закріплення знань, умінь і навичок поведінки (прийняття рішень) у певній ситуації. Для дітей з інтелектуальними порушеннями кейси повинні бути максимально наочними і детальними.

Головний його зміст зводиться до пізнання дитиною навколишньої дійсності, соціальної адаптації та підвищення загального розвитку.

Кейс повинен задовольняти такі вимоги:

- відповідати поставленій меті створення;
- мати відповідний рівень складності;
- ілюструвати типові ситуації;
- чітко визначати часові рамки події;
- сюжетна лінія, проблема матеріалів кейсу має бути цікавою;
- викладена в кейсі ситуація повинна бути зрозумілою учням;
- розвивати аналітичні, практичні, комунікативні та соціальні вміння [5; 6; 7].

У процесі формування життєвих компетентностей необхідно враховувати, що сформовані навички згодом учень повинен застосовувати в різних умовах. У дітей з інтелектуальними порушеннями узагальнення навичок викликає труднощі та вимагає окремого навчання. Щоб учень зміг застосувати навичку у повсякденному житті, педагогам потрібно навчити його узагальненій навичці.

Для здійснення генералізації та узагальнення засвоєних навичок використовується комплекс методик.

На початковому етапі узагальнення навичок учням знадобиться допомога педагога. Рівень та обсяг цієї допомоги, як і за будь-якого іншого навчання, поступово зменшується.

Доречним, на нашу думку, є використання наступних видів допомоги:

- показ;
- спільна дія «рука в руці»;
- дія за інструкцією;
- дія з опорою на схеми та сценарії.

Генералізовану навичку дитина може продемонструвати в різних обставинах, у взаємодії з різними людьми та в різноманітних умовах. Узагальнені навички зберігаються тривалий час і не вимагають постійного відпрацювання.

Володіння життєвими компетентностями необхідне особам з інтелектуальними порушеннями для самостійного повсякденного життя. Для деяких школярів такими компетентностями є гігієнічні навички, вміння самостійно харчуватися чи одягатися. Для інших дітей це можуть бути навички поведінки у громадських місцях чи особистої безпеки.

Висновок. Формування життєвих компетентностей у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку є тривалим процесом. Ефективність реалізації цього процесу залежить від низки чинників, а саме вмотивованості дітей до навчання та застосування сформованих навичок на уроках СПО та в повсякденному житті, матеріально-технічного забезпечення закладу освіти, кількості дітей у класі, ступеня інтелектуального порушення учнів класу, методів навчання тощо. На нашу думку, використання методів відеомодельювання, кейсу та генералізації сприяють формуванню життєвих компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках СПО.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження вбачаємо вивчення умов застосування методів відеомодельювання, кейсу та генералізації на інших уроках і в позаурочний час з метою ефективного формування життєвих компетентностей у школярів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bober A., KosenkoY., Korol O. Development of an interactive website with didactic games to enhance vocabulary in young students with intellectual disabilities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol 102. № 4. P. 39–50.

2. Гіренко Н. А. Особливості виконання практичних завдань з соціально-побутового орієнтування учнями допоміжної школи. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 6. С. 16–25.
3. Гіренко Н. А. Методика викладання соціально-побутового орієнтування в спеціальній школі: навчальний посібник. Слов'янськ, 2016. 132 с.
4. Косенко Ю. М. Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13. №4. С. 31–39.
5. Косенко Ю. М. Розвиток суспільствознавчої освіти школярів з інтелектуальними порушеннями в Україні в 90-ті роки ХХ століття. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 1. С. 212–223.
6. Косенко Ю. М. Формування елементарних правових знань у школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу середньої освіти. *Inclusion and Diversity*. 2023. № 1. С. 33–40.
7. Косенко Ю. М., Бобер А. В. Адаптація та модифікація навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного класу. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 10. С. 27–34.
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Марина УСІЧЕНКО-ДЖЕВАГА

здобувачка 1 курсу другого
(магістерського) рівня ВО спеціальності
016 Спеціальна освіта (Корекційна
психопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – Чобанян А.В.,
к. психол. н., доцент

**ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

У статті розкрито значення ігрових технологій як засобу розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Підкреслено, що зв'язне мовлення є важливим компонентом когнітивного, емоційного та соціального розвитку дитини, а його формування потребує цілеспрямованої педагогічної роботи. Авторкою охарактеризовано особливості творчих вербальних ігор, зокрема режисерської гри, як ефективного інструмента мовленнєвої активності. Визначено специфіку організації ігрового простору та добору іграшок як необхідних умов для успішного оволодіння навичками зв'язного мовлення. Аналіз літератури свідчить про те, що ігрова

діяльність стимулює мовленнєву та соціальну активність дитини, створює умови для формування монологічного і діалогічного мовлення в умовах емоційного комфорту.

Ключові слова: зв'язне мовлення, діти з ЗНМ, дошкільний вік, ігрова діяльність, творча вербальна гра, режисерська гра, мовленнєвий розвиток, ігрові технології, логопедична робота.

M. USICHENKO-DZHEVAHA PLAY AS A MEANS OF DEVELOPING COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article explores the significance of play-based technologies as a means of developing coherent speech in preschool children with general speech underdevelopment (GSU). It emphasizes that coherent speech is a crucial component of a child's cognitive, emotional, and social development, and its formation requires targeted pedagogical support. The author highlights the features of creative verbal games, particularly director's play, as an effective tool for stimulating speech activity. The article outlines the specifics of organizing play space and selecting toys as essential conditions for successful acquisition of coherent speech skills. The literature review confirms that play-based activities stimulate both speech and social engagement in children, creating a favorable environment for the development of monologic and dialogic speech in conditions of emotional comfort.

Keywords: coherent speech, children with GSU, preschool age, play-based activity, creative verbal game, director's play, speech development, play technologies, speech therapy practice.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти, коли особлива увага приділяється індивідуалізації підходів до дитини та створенню інклюзивного освітнього середовища, питання розвитку мовлення у дітей дошкільного віку набуває особливого значення. Особливої актуальності це набуває у випадку дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), для яких характерні порушення як звукової, так і лексико-граматичної сторін мовлення, що безпосередньо впливає на формування зв'язного мовлення.

Зв'язне мовлення – це не лише показник мовленнєвої компетентності дитини, а й важливий чинник її когнітивного, емоційного та соціального розвитку. Здатність будувати логічно послідовні висловлювання, переказувати, описувати, аргументувати – закладається саме у дошкільному віці. У дітей із ЗНМ цей процес ускладнений і вимагає цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з використанням доступних та мотивуючих для дитини засобів.

Одним із таких ефективних засобів є гра. Ігрова діяльність природно вбудована в життя дитини-дошкільника, є провідною у цьому віковому

періоді та виконує не лише розважальну, а й навчально-розвивальну функцію. Саме через гру дитина активно засвоює мовні конструкції, збагачує словниковий запас, навчається будувати діалоги, формує вміння послідовно і логічно висловлювати думку.

Ігрові технології, що впроваджуються в освітній процес, дозволяють не лише формувати зв'язне мовлення, але й підвищити мотивацію до мовленнєвої активності, зняти емоційне напруження, що особливо важливо для дітей з мовленнєвими порушеннями. Вони також забезпечують індивідуалізацію навчання, дозволяючи враховувати рівень розвитку кожної дитини, її інтереси, темп роботи.

Таким чином, використання ігрових технологій у роботі з дітьми дошкільного віку із ЗНМ є своєчасним, ефективним і педагогічно обґрунтованим підходом, що сприяє всебічному мовленнєвому розвитку дитини, її підготовці до навчання в школі та успішній соціалізації.

Актуальність. Питання використання гри як засобу мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями мовлення знаходить широке відображення у науково-педагогічній літературі. Дослідники звертають увагу на ефективність дидактичних ігор у роботі з дошкільниками, особливо у випадках, коли йдеться про дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ).

Зокрема, у роботі Н Демченко (2023) розглянуто специфіку використання дидактичних ігор та ігрових прийомів у розвитку мовленнєвої активності дітей із ЗНМ II рівня. Авторка обґрунтовує, що ігрові методи дозволяють урізноманітнити логопедичну роботу, зробити її емоційно привабливою, підвищити мотивацію дитини до мовленнєвого висловлювання. Значну увагу приділено корекційно-розвивальному потенціалу гри, що забезпечує поступове засвоєння лексичних одиниць, граматичних конструкцій та розвиток навичок зв'язного мовлення в умовах активної взаємодії з дорослим. Суттєвий внесок у лінгводидактичне обґрунтування розвитку мовленнєвих компетентностей зробила М Пентилюк (2011), яка досліджує методичні засади формування мовленнєвої діяльності на різних етапах освіти. Хоча її праця має переважно загальноосвітній і теоретичний характер, викладені у ній положення про активне залучення учнів до процесу мовленнєвої комунікації мають значення і для роботи з дошкільниками, зокрема у формуванні їхньої зв'язності мовлення на основі ігрової взаємодії. В своїх доробках О. Жарко (2018), хоча й аналізує комуні-

кативну компетентність студентів немовних спеціальностей, підкреслює значення контексту, мотивованої діяльності та інтерактивного підходу до навчання мов. Ці принципи співзвучні з тими, що використовуються у логопедичній практиці з дошкільниками: ефективний мовленнєвий розвиток можливий лише за умови емоційно забарвленої, цілеспрямованої діяльності, якою є гра.

Таким чином, аналіз літератури свідчить, що гра – це універсальний інструмент формування зв'язного мовлення, який може бути адаптований до потреб дітей із ЗНМ. Педагогічна ідея про гру як засіб розвитку мовлення отримує підтвердження як у працях класиків, так і в сучасних наукових розвідках, що дає змогу впроваджувати ігрові технології у логопедичну практику з науково обґрунтованим підходом.

Авторський колектив О. Ласточкиної, Л. Єременко (2019) зазначають, що ігрова діяльність має потужний стимулюючий вплив на дитину: вона активізує її психофізичну активність, сприяє підвищенню життєвого тону, задоволенню особистісних інтересів та реалізації соціальних потреб. Особливо важливо це для дітей із загальним недорозвиненням мовлення, які внаслідок мовленнєвих порушень часто мають супутні труднощі з вербальним мисленням, увагою та пам'яттю, швидко виснажуються та втрачають інтерес до будь-якої навчальної чи пізнавальної діяльності. Саме гра, на відміну від інших видів активності, викликає у таких дітей стійкий і підвищений інтерес, що робить її ефективним засобом залучення до навчального процесу та мовленнєвого розвитку.

Мета статті – обґрунтування педагогічної доцільності використання ігрових технологій як ефективного засобу розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, а також визначення особливостей організації творчої вербальної гри, зокрема режисерської, у логопедичній практиці.

Виклад основного матеріалу. Одним із ефективних засобів розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення є творча вербальна гра, яка все частіше розглядається науковцями як важливий педагогічний інструмент у мовленнєвій корекції. Її потенціал полягає у можливості активізувати пізнавальну, емоційну та мовленнєву сферу дитини шляхом занурення в уявну ситуацію, де дитина виступає активним учасником процесу спілкування. Творча вербальна гра, що базується на знайомих дитині

художніх творах, передбачає самостійне створення сюжету, розподіл ролей та побудову мовленнєвої взаємодії на основі соціально значущих мотивів.

Гра характеризується такими рисами, як уявлювана ситуація, довільність дій, наявність ролей і творча інтерпретація контексту, що дозволяє дитині не лише моделювати події, а й проявляти ініціативу, узгоджувати дії з однолітками, брати на себе відповідальність за ігрову поведінку. Завдяки цьому діти не лише набувають мовленнєвих умінь, а й розвивають соціальну взаємодію, навички спілкування та співпраці.

Окремим різновидом творчої вербальної гри є режисерська гра, у якій мовлення виступає основним засобом ігрової реалізації. У такому форматі дитина самостійно формує сюжет, добирає засоби його реалізації та надає мовну характеристику кожному персонажу через зміну інтонації, темпу, ритму, міміки. Це забезпечує розвиток не лише мовленнєвої активності, а й уяви, планування, здатності бачити ситуацію з різних точок зору.

У процесі організації режисерської гри особливе значення має підготовка ігрового середовища. Педагоги рекомендують створювати зони, що відповідають ігровому сюжету, з мінімальним обмеженням простору для забезпечення свободи дій. Використовуються реалістичні, образні, прототипні іграшки, а також іграшки-замінники, що сприяє розширенню семантичного поля й активізації мовленнєвих дій.

Таким чином, режисерські ігри виступають ефективним засобом формування зв'язного мовлення дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Вони дозволяють дитині самостійно ініціювати висловлювання, обирати мовні засоби, моделювати комунікативні ситуації, що є основою подальшого успішного оволодіння монологічним і діалогічним мовленням. Ігрова форма дозволяє подолати емоційні бар'єри, зняти напруження і залучити дитину до мовленнєвої активності в умовах, що відповідають її віковим і психолого-педагогічним особливостям.

Висновки. На основі теоретичного аналізу наукових джерел і педагогічної практики можна дійти висновку, що ігрова діяльність є потужним засобом формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Саме гра забезпечує природне включення дитини в мовленнєву активність, активізує інтерес до спілкування, знижує емоційну напругу, сприяє розвитку уяви, пам'яті, уваги та соціальної взаємодії. Творчі вербальні ігри, особливо режисерського типу, виступають ефективним

способом розвитку не лише мовленнєвої, а й когнітивної та комунікативної компетентності. Через самостійне створення сюжету, добір мовних засобів, розподіл ролей та обігрування знайомих ситуацій у дітей формуються навички побудови логічно послідовних висловлювань, діалогічного та монологічного мовлення.

Успішність використання ігрових технологій значною мірою залежить від грамотно організованого простору, відповідного матеріального забезпечення, рівня педагогічної підтримки та врахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Ігрова діяльність не лише виконує корекційну функцію, але й має глибокий виховний та соціалізуючий потенціал, що робить її цінною складовою комплексної логопедичної роботи.

Перспективи подальших досліджень. У подальших наукових пошуках доцільно зосередитися на поглибленому аналізі ефективності окремих видів творчих ігор, зокрема режисерських, сюжетно-рольових та дидактичних, у контексті формування ключових компонентів зв'язного мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Особливу увагу варто приділити таким мовленнєвим параметрам, як послідовність висловлювання, його логічність, граматична правильність та смислова завершеність. Актуальним є також розроблення диференційованих ігрових програм, які б враховували рівень мовленнєвого розвитку, вікові особливості та індивідуально-психологічні характеристики кожної дитини. Такий підхід дозволить не лише підвищити ефективність логопедичної роботи, а й створити умови для індивідуального прогресу кожного вихованця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Демченко Н. О. Використання дидактичних ігор та ігрових прийомів у роботі з розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення II рівня. Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2023. С. 101–106.
2. Жарко О. Формування комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей при вивченні іноземної мови у закладах вищої освіти I–II рівнів акредитації. *Молодий вчений*. 2018. № 10 (62). – С. 54–59.
3. Ласточкина О. В., Єременко Л. П. Творчі ігри як засіб розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 23-27. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/6713>
4. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. ст. / М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.

РОЗДІЛ II. ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Аліна МАКОГОНЮК

асистент вчителя Буринського міського
лицею №1 імені В. М. Кравченка
Буринської міської ради
Сумської області
Науковий керівник - канд. психол. наук,
доцент, доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти **Чобанян А.В.**

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИК АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розкрито значення емоційного інтелекту як ключового чинника успішної адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями до шкільного середовища. Зазначено, що здатність розпізнавати, виражати та регулювати емоції відіграє вирішальну роль у формуванні міжособистісних відносин, навчальній мотивації та соціальній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Представлено огляд вітчизняних і зарубіжних досліджень, які підтверджують ефективність програм розвитку емоційної компетентності в умовах інклюзивної освіти. Обґрунтовано необхідність системного психолого-педагогічного супроводу та адаптації освітнього процесу з урахуванням емоційних потреб таких дітей. Окреслено перспективи подальших досліджень у напрямі розробки методик, програм та інструментів діагностики емоційного інтелекту для дітей з інтелектуальними труднощами.

Ключові слова: емоційний інтелект, інтелектуальні порушення, адаптація, інклюзивна освіта, емоційна компетентність, молодші школярі, психолого-педагогічний супровід.

MAKOHONIUK A. DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES TO THE SCHOOL ENVIRONMENT

The article explores the role of emotional intelligence as a key factor in the successful adaptation of primary schoolchildren with intellectual disabilities to the school environment. It emphasizes the importance of the ability to recognize, express, and regulate emotions in forming interpersonal relationships, enhancing academic motivation, and fostering social integration of children with special educational needs.

The paper reviews national and international studies confirming the effectiveness of emotional competence development programs in inclusive educational settings. The necessity of systematic psychological and pedagogical support and adaptation of the educational process to meet the emotional needs of such children is substantiated. The prospects for further research are outlined, focusing on the development of methods, programs, and diagnostic tools for assessing emotional intelligence in children with intellectual difficulties.

Keywords: emotional intelligence, intellectual disabilities, adaptation, inclusive education, emotional competence, primary schoolchildren, psychological and pedagogical support.

Актуальність дослідження. Адаптація до шкільного середовища є складним і багатограним процесом, що передбачає включення дитини до нової соціальної системи, засвоєння ролі учня, формування нових форм поведінки, а також налагодження взаємин з однолітками та педагогами. Для дітей з інтелектуальними порушеннями цей процес ускладнюється низкою чинників: зниженим рівнем пізнавальної активності, обмеженими мовленнєвими ресурсами, недостатнім розумінням соціальних норм, а також труднощами у встановленні емоційно-позитивних контактів з іншими учасниками освітнього процесу.

Успішність адаптації таких дітей до вимог шкільного життя залежить не лише від рівня їх когнітивного розвитку, а передусім — від сформованості емоційної сфери, здатності розпізнавати, виражати та регулювати власні емоції, а також розуміти емоції інших. Саме ці компоненти формують основу емоційного інтелекту, який нині визнається провідним фактором соціально-психологічної компетентності особистості.

У контексті інклюзивної та спеціальної освіти розвиток емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці набуває особливого значення. Адже саме в цьому віковому періоді закладаються базові навички саморегуляції, співпереживання, емоційної стабільності та адаптивної поведінки. У дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається затримка розвитку цих навичок, що вимагає спеціально організованої психолого-педагогічної роботи.

Сучасні дослідження у галузі психології, нейропсихології та педагогіки вказують на тісний взаємозв'язок між емоційною компетентністю дитини та її здатністю ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем. Зокрема, розвинений емоційний інтелект знижує рівень тривожності, агресивності, сприяє розвитку емпатії, покращує шкільну мотивацію та комунікативну поведінку.

Проте, у педагогічній практиці досі недостатньо уваги приділяється цілеспрямованому формуванню емоційного інтелекту саме у дітей з інтелектуальними порушеннями. Бракує адаптованих програм, методичних рекомендацій і систематизованих підходів, які б враховували особливості сприймання та розвитку таких дітей. Це обумовлює потребу у глибокому теоретичному осмисленні проблеми та практичному пошуку ефективних шляхів розвитку емоційного інтелекту з метою полегшення адаптації до шкільного життя.

Таким чином, дослідження особливостей та умов розвитку емоційного інтелекту як чинника адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є надзвичайно актуальним, соціально значущим і відповідає запитам сучасної спеціальної та інклюзивної освіти.

Постановка проблеми. Незважаючи на зростаюче визнання важливості емоційного інтелекту як складової загального психічного розвитку дитини, його роль у процесі адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями до шкільного середовища досі недостатньо вивчена. У більшості випадків освітній процес орієнтований переважно на формування академічних знань і навичок, тоді як розвиток емоційно-вольової сфери, здатності до емоційної саморегуляції, розуміння власних і чужих емоцій залишається поза увагою або реалізується фрагментарно.

Діти з інтелектуальними порушеннями мають обмежені можливості щодо самостійного оволодіння емоційною компетентністю. Вони часто не здатні повноцінно усвідомлювати і контролювати свої емоції, що ускладнює їхню взаємодію з ровесниками, педагогами, а також призводить до частих конфліктів, відчуття ізоляції, тривожності або агресивних проявів. Все це негативно впливає на процес шкільної адаптації, знижує рівень навчальної мотивації та ускладнює інтеграцію дитини у соціальне середовище класу і школи.

Накові джерела свідчать про те, що розвиток емоційного інтелекту є можливим і необхідним навіть у дітей з інтелектуальними труднощами, за умови систематичного психолого-педагогічного супроводу. Проте, в освітній практиці відсутня цілісна методологія розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Наявні підходи не завжди враховують специфіку сприймання та обробки інформації такими дітьми, що знижує ефективність корекційно-розвивального впливу.

Таким чином, постає нагальна потреба у науковому обґрунтуванні та практичному впровадженні психолого-педагогічних умов, методів і засобів, спрямованих на цілеспрямований розвиток емоційної компетентності як важливого чинника успішної адаптації до шкільного середовища. Проблема полягає в тому, що без належного рівня емоційного інтелекту діти з інтелектуальними порушеннями залишаються вразливими до стресових ситуацій у навчанні, не здатні ефективно регулювати власну поведінку, що призводить до зниження якості освіти і соціалізації.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження ролі емоційного інтелекту як чинника адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями до шкільного середовища, а також визначення ефективних підходів до його розвитку в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел свідчить про зростаючий інтерес світової наукової спільноти до проблеми розвитку емоційного інтелекту як чинника успішної соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями, особливо в умовах інклюзивної освіти. Дослідження в цій галузі охоплюють як теоретичне обґрунтування феномену емоційного інтелекту, так і розробку практичних програм його формування у шкільному середовищі.

У контексті американської наукової думки основоположною є праця Д. Гоулмана (Goleman, 1995), у якій емоційний інтелект розглядається як сукупність емоційних і соціальних навичок, що мають вирішальне значення для міжособистісної взаємодії, навчання та само-реалізації. Подальші дослідження, зокрема М. Elias та М. Greenberg, акцентують увагу на важливості програм соціально-емоційного навчання (Social and Emotional Learning – SEL) у загальноосвітніх і інклюзивних школах. Програма PATHS, розроблена Greenberg, демонструє високу ефективність у формуванні навичок саморегуляції та емоційної обізнаності в молодших школярів, зокрема й тих, які мають особливі освітні потреби.

У європейському науковому просторі відзначаються дослідження М. Ainscow, який розглядає емоційно-соціальну підтримку як невід’ємну складову інклюзивної освіти. Водночас М. Brackett, один із провідних дослідників у галузі емоційного інтелекту, у своїй книзі *Permission to Feel* (2019) та через впровадження програми RULER

у школах Європи і США, обґрунтовує важливість системного підходу до формування емоційної компетентності в освітньому середовищі. Згідно з цими дослідженнями, розвиток емоційного інтелекту в дітей знижує рівень тривожності, покращує поведінку, підвищує академічну мотивацію та сприяє соціальній інтеграції.

В українському контексті проблематика розвитку емоційної сфери в дітей з інтелектуальними порушеннями розглядається в роботах О. Таранченко, Н. Софій, Т. Власової та Л. Вовк. Зокрема, О. Таранченко акцентує увагу на потребі розробки ефективних моделей психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному середовищі, а Н. Софій підкреслює значення емоційної стабільності та соціальної підтримки для адаптації дитини в класному колективі. Праці Т. Власової і Л. Вовк звертають увагу на специфіку емоційного реагування дітей з інтелектуальними порушеннями, а також на труднощі, з якими вони стикаються при входженні в нове соціальне середовище.

Усі вищезазначені дослідники наголошують, що ефективне включення дітей з інтелектуальними порушеннями в освітній процес можливе лише за умови створення системної підтримки, яка охоплює розвиток емоційної компетентності як ключового елемента інклюзивного підходу.

Емоційний інтелект є не лише важливою складовою загального психоемоційного розвитку дитини, але й критичним чинником її соціальної адаптації в умовах шкільного середовища. Для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, які стикаються з низкою бар'єрів – пізнавальних, комунікативних, соціальних – здатність розуміти власні емоції, керувати ними, а також розпізнавати емоції інших є фундаментом для формування міжособистісних зв'язків, прийняття правил і норм поведінки, зниження рівня тривожності, уникнення конфліктів і психологічної ізоляції.

У процесі адаптації до інклюзивного шкільного середовища, де дитина з інтелектуальними порушеннями взаємодіє з однолітками без особливих освітніх потреб, саме емоційний інтелект стає містком між її індивідуальними особливостями та соціальними вимогами. Дослідження підтверджують, що в умовах цілеспрямованого розвитку емоційної компетентності – через ігрові, тренінгові, арт- і театральні методики – значно покращується рівень соціальної включеності, комунікативної активності та академічної мотивації учнів з ООП.

Таким чином, розвиток емоційного інтелекту виступає не допоміжним, а ключовим чинником успішної адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями до інклюзивного освітнього середовища. Це обґрунтовує необхідність включення емоційно-розвивального компоненту в структуру інклюзивного навчального процесу, а також перегляду ролі вчителя як фасилітатора емоційного зростання дитини.

Висновки. У ході дослідження було з'ясовано, що емоційний інтелект відіграє ключову роль у процесі адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями до шкільного середовища, особливо в умовах інклюзивної освіти. Сформованість емоційної компетентності забезпечує не лише емоційне благополуччя дитини, але й сприяє налагодженню ефективної взаємодії з учителями, однолітками, а також адаптації до нових соціальних ролей і навчальних вимог. Діти, які мають навички розпізнавання і регуляції власних емоцій, краще долають труднощі включення в колектив, менш схильні до тривожності, проявів агресії чи замкненості, демонструють вищий рівень соціальної включеності.

Недостатній розвиток емоційного інтелекту, навпаки, ускладнює перебіг адаптаційних процесів, підвищує ризик виникнення емоційно-поведінкових порушень та знижує ефективність навчальної діяльності. Це обумовлює необхідність цілеспрямованого формування емоційної сфери дитини з інтелектуальними порушеннями ще з початкового шкільного віку. Успішна реалізація цього завдання можлива лише за умови системного психолого-педагогічного супроводу, використання адаптованих методик і технологій розвитку емоційної компетентності, а також належної підготовки педагогів, які працюють в інклюзивних класах.

Проведений аналіз праць українських, європейських та американських дослідників підтверджує ефективність впровадження програм соціально-емоційного навчання у шкільну практику. Ці програми дозволяють створити сприятливе освітнє середовище, у якому дитина з особливими освітніми потребами відчуває себе прийнятою, зрозумілою та здатною до розвитку. Таким чином, розвиток емоційного інтелекту слід розглядати як стратегічно важливий напрям інклюзивної освіти, який забезпечує не лише адаптацію, а й повноцінну інтеграцію дитини з інтелектуальними порушеннями у шкільне життя.

Перспективи подальших досліджень. У межах даного дослідження було окреслено основні аспекти впливу емоційного інтелекту на процес адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями до шкільного середовища. Водночас ця проблема потребує подальшого поглибленого вивчення з урахуванням вікових, індивідуальних і соціокультурних особливостей учнів в умовах інклюзивної освіти. Перспективним напрямом є розробка та апробація комплексних корекційно-розвивальних програм, спрямованих на формування емоційної компетентності в дітей із різними формами інтелектуальних порушень, а також адаптація вже існуючих зарубіжних методик до українського освітнього середовища.

Подальші дослідження доцільно зосередити на міждисциплінарному підході до розвитку емоційного інтелекту, який би поєднував психолого-педагогічні, соціальні та нейропсихологічні компоненти. Окрему увагу варто приділити ролі вчителя, асистента вчителя та батьків у процесі емоційного супроводу дитини, а також дослідженню ефективності командної взаємодії в інклюзивному середовищі.

Актуальним також є вивчення динаміки змін у рівні емоційної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями під впливом цілеспрямованої педагогічної діяльності, зокрема у форматі лонгітюдного дослідження. Не менш важливим напрямом є розробка критеріїв та інструментів діагностики емоційного інтелекту, адаптованих до можливостей дітей з інтелектуальними труднощами.

Таким чином, подальше вивчення теми має не лише наукову, а й практичну значущість, оскільки дозволить удосконалити систему інклюзивного навчання, зробити її більш чутливою до емоційних потреб кожної дитини та спрямованою на її повноцінний особистісний розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, T. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
2. Kusché, C. A. & Greenberg, M. T. (2006). Teaching emotional literacy in elementary school classrooms: The PATHS curriculum. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social emotional learning in the classroom* (pp. 150-160). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
3. Ainscow, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *J Educ Change* 6, 109–124 (2005). <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

4. Софій, Н. З. (2016). Інклюзивне навчання: стан впровадження в Україні. *Інформаційно-аналітичні матеріали до Всеукраїнського форуму «Освіта дітей з особливими потребами: від інклюзії до інклюзивної освіти»*, Київ, 26–27 жовтня 2016 р. Київ: МОН України, с. 3–7.

Світлана МАЛИШ

учитель початкових класів

Сосницький ліцей імені О. П. Довженка

Сосницької селищної ради

Чернігівської області

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті здійснено аналіз наукових робіт присвячених проблемі впровадження інклюзивного навчання в Україні та за кордоном. Виокремлено тематичні групи наукових досліджень у сфері інклюзивної освіти. Наголошено на важливості організації освітнього процесу для дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Наведено кількісні показники осіб з порушеннями в розвитку (10-12 % населення світу належить до категорії осіб з особливостями психофізичного розвитку). Висвітлено основні принципи побудови інклюзивної організації освітнього процесу.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; інклюзивна освіта; початкова школа.

SVITLANA MALYSH. FEATURES OF ORGANIZING INCLUSIVE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

The article analyzes scientific works devoted to the problem of implementing inclusive education in Ukraine and abroad. Thematic groups of scientific research in the field of inclusive education are highlighted. The importance of organizing the educational process for children with psychophysical development disorders is emphasized. Quantitative indicators of people with developmental disorders are given (10-12% of the world's population belongs to the category of people with psychophysical development disorders). The main principles of building an inclusive organization of the educational process are highlighted.

Keywords: children with special educational needs; inclusive education; primary school.

Постановка проблеми. Збільшення кількості народжених осіб із порушеннями в розвитку є не лише проблемою українського, але й глобального масштабу. За даними Всесвітнього Банку, 10-12 % населення світу належить до категорії осіб з особливостями психофізичного розвитку. Серед них дітей шкільного віку налічується 140-165 мільйонів осіб [5].

Під час здобуття освіти такі діти наштовхуються на безліч перепон, у зв'язку з чим відсоток відвідування шкіл й успішного завершення навчання ними значно нижчий порівняно зі нормотиповими однолітками. У глобальному вимірі рівень грамотності серед осіб цієї категорії складає всього 3 % [1; 2; 5].

Практика інклюзивної освіти відкриває можливості доступу для здобування освіти в загальноосвітньому закладі за місцем проживання та створює необхідні умови успішного навчання дітей з урахуванням їх індивідуальних особливостей, психічних і фізичних можливостей.

В Україні кількість осіб з особливими освітніми потребами поступово зростає. Організація інклюзивної освіти є довгостроковою стратегією з комплексним підходом до організації діяльності всієї загальноосвітньої системи.

Актуальність. Аналіз наукових робіт з питань інклюзивної освіти свідчить про пріоритетність цього напрямку освітньої політики, як в Україні, так і в багатьох інших державах. Дослідження робіт науковців дають підстави їх диференціації на декілька груп:

1) вивчення проблеми підготовки педагогів до інклюзії (Л. Годовнікова, Т. Зубарева, Л. Кобріна, А. Колупаєва, О. Фролова та інші). Основними питаннями, які досліджувалися ученими – це проблеми професійної компетентності та готовності здобувачів вищої освіти та педагогів, їх підвищення кваліфікації та перепідготовка, відношення до інклюзивної освіти, взаємодія між фахівців тощо;

2) дослідження проблеми виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами разом з нормотиповими однолітками в сучасних умовах (Є. Єкжанова, О. Самарцева, Є. Самсонова та інші). Науковці вивчали питання освітніх відносин між дітьми в умовах інклюзивного класу, навчальної взаємодії та співпраці педагогів з дитиною з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід, методи, форми, засоби навчання дітей з особливими освітніми потребами тощо;

3) вивчення проблем управління інклюзивною освітою (С. Альохіна, А. Бахарєв, В. Бондар, Н. Дух, Д. Солдатов, І. Сузанський, Л. Шипіцина, Н. Шматко та інші). Дослідники розробляли та впроваджували в реальний процес інклюзивного навчання моделі та умови організації цього виду освіти, форми, принципи, моніторинг досягнень дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивних класів;

4) дослідження психологічних аспектів особистості дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти (М. Зайченко, О. Калабкіна, Є. Конькіна, Є. Садова, О. Яковлева та інші). Наукові праці зазначених учених присвячені вивченню питань особистого досвіду дитини з особливими освітніми потребами, усвідомлення ними своїх потреб, становлення новоутворень, розвиток суб'єктності тощо [1; 2; 4].

Мета статті полягає у висвітленні специфіки організації інклюзивної освіти в початкових класах закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. В останні роки все більше уваги приділяється питанням інклюзивної освіти у зв'язку зі збільшенням кількості людей з особливими освітніми потребами, а головне – їх ізольованості від суспільства. Держава та соціум переосмислюють своє ставлення до людей з психофізичними порушеннями, визнаючи рівність їх прав та усвідомлюючи свій обов'язок у забезпеченні таким особам рівних з усіма іншими можливостей розвитку у різних сферах життя, включаючи й освіту.

Під «інклюзивною освітою» розуміється така форма організації освітнього процесу, при якій діти з особливими освітніми потребами навчаються за відповідними до їхніх можливостей програмами в одному класі з нормотиповими однолітками в умовах звичайного закладу загальної середньої освіти [3].

Метою інклюзивного освітнього процесу в початковій школі є соціалізація дітей з особливими освітніми потребами з подальшою їх інтеграцією в суспільство [6].

Ідея інклюзії з'явилася за кордоном в рамках розвитку ідеї інтеграції спочатку емігрантів у суспільство, а згодом у контексті проблем осіб з особливими освітніми потребами як інтегроване навчання.

Тривалий час в Україні діяла модель ізольованого навчання дітей з психофізичними порушеннями в спеціальних установах. Також функціонувала модель інтегрованого навчання, де діти в межах масової школи навчалися за посильними програмами в корекційних класах. Розвиток концептуальних основ інклюзії за кордоном, правова та соціальна зрілість зарубіжних країн вплинули на розвиток соціальної та освітньої політики в Україні, що й стало основою для розбудови інклюзивного підходу в навчанні в нашій державі.

У наш час в дітей з особливими освітніми потребами з'явилася можливість отримати освіту в загальноосвітньому закладі й успішно інтегруватися в суспільство, стаючи невід'ємною його частиною.

Діти з особливими освітніми потребами – це особи, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [6].

Існують різні види порушень розвитку в дітей з особливими освітніми потребами. Вони відрізняються за ступеня тяжкості. Для дітей зазначеної категорії, які приходять у загальноосвітні заклади загальної середньої освіти створюються спеціальні умови, завдяки яким вони можуть навчатися разом з усіма:

- адаптується освітнє середовище;
- адаптується основна освітня програма;
- проводиться підготовка педагогічних кадрів;
- створюється команда психолого-педагогічного супроводу кожної дитини з особливими освітніми потребами тощо.

Оскільки особливі освітні потреби відрізняються у дітей різних категорій залежно від специфіки їхнього психофізичного розвитку, визначається особлива логіка побудови освітнього процесу, що знаходить своє відображення у всіх його компонентах. Саме від того, з яким порушенням розвитку прийшла дитина до школи, залежить те, які умови будуть створені для компенсації її недоліків з урахуванням соціальних чинників.

У цьому полягає ключова відмінність інклюзивної освіти від традиційної, при якій дитина з особливими освітніми потребами повинна підлаштовуватися під умови решти. Така система організації освітнього процесу гальмувала розвиток дитини, не даючи можливостей для вияву її індивідуальних здібностей. У процесі реалізації інклюзивної освіти середовище закладу загальної середньої освіти підлаштовується під можливості дитини з особливими освітніми потребами.

Особливості організації інклюзивного освітнього процесу залежать від дотримання основних принципів побудови інклюзивної організації освітнього процесу:

1) раннє включення до інклюзивного середовища. Це забезпечує можливість абілітації, тобто початкового формування здібностей до соціальної взаємодії;

2) корекційна допомога. Дитина з порушеннями психофізичного розвитку має компенсаторні можливості і дуже важливо їх «включити», спиратися на них в розбудові освітньо-корекційного процесу. Дитина,

як правило, швидко адаптується до соціального середовища, проте вона потребує організації підтримуючого простору та спеціального супроводу;

3) індивідуальна спрямованість освіти. Дитина з особливими освітніми потребами може опанувати загальну для всіх освітню програму, що є важливою умовою її включення до життєдіяльності дитячого колективу. При необхідності розробляється індивідуальний освітній маршрут в залежності від особливостей, глибини дефекту та можливостей дитини. Маршрут повинен бути гнучким, орієнтуватися на зону найближчого розвитку, передбачати формування мовних умінь, основних видів пізнавальної діяльності відповідно до віку та розвитку соціальних умінь;

4) командний метод роботи. Фахівцям, педагогам, батькам необхідно працювати у тісному взаємозв'язку (за командним принципом), що передбачає спільну побудову цілей та завдань діяльності щодо кожної дитини, спільне обговорення особливостей дитини, її можливостей, процесу її руху в опануванні соціально-педагогічного простору;

5) активність батьків, їхня відповідальність за результати розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Батьки повинні бути і є повноправними суб'єктами освітнього процесу, тому їм має бути надана можливість брати активну участь в обговоренні корекційно-освітнього процесу;

6) пріоритет соціалізації як процесу та результату інклюзії. Головним цільовим компонентом у роботі є формування соціальних умінь у дитини з особливими освітніми потребами, освоєння ним досвіду соціальних відносин. Дитина повинна навчитися брати активну участь у всіх видах діяльності, не боятися виявляти себе, висловлювати свою думку, знайти собі друзів;

7) розвиток позитивних міжособистісних відносин не є спонтанним процесом. Це є предметом спеціальної роботи педагогів.

Власний педагогічний досвід дає підстави зазначити, що інклюзія є більш розвиненою, гуманною і ефективною системою освіти не тільки для дітей з особливими освітніми потребами, але й має позитивний вплив на нормотипових дітей. Через повагу та прийняття індивідуальності кожного з них відбувається формування особистості, що має такі якості, як гуманність, толерантність, готовність надати допомогу тощо.

Висновок. Таким чином, інклюзивна організація освітнього процесу в початкових класах закладу загальної середньої освіти характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, сукупністю ресурсів (засобів, внутрішніх та зовнішніх умов) та спрямованістю на індивідуальну освітню траєкторію розвитку дитини.

Інклюзивна освіта спрямована на забезпечення реалізації права кожної дитини на освіту, що відповідає її потребам та можливостям, незалежно від складності порушення розвитку, здатності до засвоєнню ценового рівня освіти та виду навчального закладу.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого є удосконалення процесу навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bober A., KosenkoY., Korol O. Development of an interactive website with didactic games to enhance vocabulary in young students with intellectual disabilities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol 102. № 4. P. 39–50.
2. Prokhorenko L., Popovych I., Sokolova H., Chumaieva Y., Kosenko Y., Razumovska T., Zasenkov V. Gender differentiation of self-regulating mental states of athletes with disabilities: comparative analysis. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023. Vol. 23 (issue 2). Art 42. PP. 349–359.
3. Бобер А. В., Косенко Ю. М. Використання дидактичних ігор при проведенні корекційно-розвиткових занять з розвитку мовлення у інклюзивно-ресурсних центрах з дітьми, які здобувають освіту на індивідуальній формі навчання (педагогічний патронаж). *Inclusion and Diversity*. 2024. Спецвипуск. С. 5–9.
4. Косенко Ю. М., Бобер А. В. Адаптація та модифікація навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного класу. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 10. С. 27–34.
5. Косенко Ю. М., Супрун М. О., Боряк О. В., Король О. М. Цифрові технології як інструмент формування абстрактних понять в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 85. № 5. С. 42–61.
6. Освіта дітей з особливими потребами (інклюзивне навчання). [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://legalaid.wiki/index.php>.

РОЗДІЛ III. ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Вікторія ВОЛОШАН

магістрантка спеціальності

016 Спеціальна освіта

(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **Колишкін О. В.**,

канд. пед. наук, доцент

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

У статті розкрито сучасні підходи до розвитку правової компетентності учнів зі зниженим зором в освітньому просторі, яка є невід'ємною частиною їх соціалізації та реалізації як повноправних членів суспільства. Ефективність цього процесу залежить від використання сучасних методів навчання, доступності освітнього середовища та високого професіоналізму педагогів. Формування правосвідомості таких учнів є не лише педагогічним, а й соціальним завданням, що має на меті забезпечення рівних можливостей для всіх і пошуку шляхів вирішення життєвих ситуацій відповідно до норм права, виховання потреби співвідносити свою поведінку з вимогами законів держави.

Ключові слова: розвиток, правова компетентність, сучасні підходи, учні зі зниженим зором, освітній простір.

VOLOSHAN V. MODERN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

The article reveals modern approaches to the development of legal competence of visually impaired students in the educational space, which is an integral part of their socialisation and realisation as full members of society. The effectiveness of this process depends on the use of modern teaching methods, accessibility of the educational environment and high professionalism of teachers. Formation of legal awareness of such students is not only a pedagogical but also a social task aimed at ensuring equal opportunities for all and finding ways to solve life situations in accordance with the law, fostering the need to correlate their behaviour with the requirements of the state laws.

Key words: development, legal competence, modern approaches, students with low vision, educational space.

Постановка проблеми. Розбудова демократичної правової держави, що здійснюється в Україні, потребує суттєвого підвищення

правосвідомості громадян, їх правової культури, законослухняності, подолання явищ правового нігілізму тощо. Сформованість у дітей правових знань, свідоме ставлення до вимог та законів суспільства забезпечують їхню адекватну поведінку у різних життєвих ситуаціях, вміння правильно реагувати на соціальні виклики, що має особливе значення в сучасних умовах розвитку України у зв'язку з об'єктивною необхідністю належного забезпечення соціально-економічних, політичних і духовних змін у країні, зміцнення законності і правопорядку.

У контексті реформування системи освіти України особлива увага приділяється забезпеченню рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами. Правова компетентність є одним із ключових елементів громадянської освіти, що формує відповідального, свідомого громадянина. Для учнів зі зниженим зором ця компетентність набуває особливого значення, оскільки правова обізнаність сприяє соціальній адаптації, захисту власних прав і повноцінному включенню в суспільне життя.

Актуальність. Аналіз наукової літератури свідчить про значний інтерес учених до вивчення психолого-педагогічних аспектів правової соціалізації молодого покоління, формування правосвідомості та правової культури дітей і молоді (В. Дубровський, Г. Давидов, В. Квасов, І. Котюк, В. Оржеховська, М. Підберезський, О. Пошетун). Питанням правової компетентності осіб зі зниженим зором присвячені роботи О. Алексєєва, Є. Синьової, Л. Солнцевої, Н. Шаповаленко, в яких наголошується на тому, що діти не завжди поведуть себе у відповідності до вимог правових норм, часто порушуючи їх [1; 2].

Аналіз сучасних досліджень проблеми підготовки підростаючого покоління до майбутнього дорослого життя дозволяє стверджувати, що відповідальність держави і суспільства зростає, коли йдеться про осіб із порушеннями психофізичного розвитку. У сучасних умовах розбудови правової держави дослідження проблеми правового виховання підлітків зі зниженим зором набуває особливої актуальності.

Мета статті – розкрити сучасні підходи до розвитку правової компетентності учнів зі зниженим зором в освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві правова компетентність є невід'ємною складовою соціалізації кожної особистості. Особливу увагу потребують учні зі зниженим зором, оскільки вони стикаються з додатковими труднощами у процесі навчання та

засвоєння правових знань. Розвиток правової компетентності у таких дітей вимагає спеціальних педагогічних підходів, врахування їхніх психофізіологічних особливостей та використання сучасних технологій.

Правова компетентність уявляє собою інтегровану характеристику особистості, що включає знання про права й обов'язки, правову свідомість, навички правомірної поведінки та здатність захищати свої права. Для учнів зі зниженим зором важливо не лише отримати ці знання, а й навчитися ефективно застосовувати їх у реальному житті, зважаючи на особливості їхнього сприйняття та комунікації [5].

У галузі правового виховання дітей зі зниженим зором освітній заклад покликаний вирішувати наступні завдання:

- роз'яснення законів, норм моралі, правил поведінки в школі, вдома, в громадських місцях;
- пояснення ролі організацій та осіб, які забезпечують порядок;
- формування правосвідомості; закріплення свідомого ставлення до виконання правил і законів; виховання почуття відповідальності за свої дії;
- набуття деяких навичок правоохоронної та природоохоронної діяльності.

Учні зі зниженим зором зазнають труднощів в отриманні інформації, орієнтації у просторі, спілкуванні, що впливає на якість засвоєння навчального матеріалу. Це потребує створення адаптованого освітнього середовища, яке враховує: використання шрифтів Брайля або збільшеного шрифту; застосування озвучених або тактильних навчальних матеріалів; надання часу на адаптацію до навчальних завдань; підтримку з боку тьюторів, психологів, дефектологів.

Зниження зору, обмежений контакт з оточуючими заважають усвідомленню учнями зі зниженим зором різноманітності відносин у суспільстві, ускладнюють процес орієнтування у вирі подій, обумовлюють труднощі оволодіння правовими знаннями [4].

Сучасні підходи до розвитку правової компетентності учнів зі зниженим зором в освітньому просторі включають:

1. Інклюзивний підхід. Передбачає створення середовища, де всі учні, незалежно від фізичних можливостей, мають рівний доступ до навчання. Застосовується адаптована програма з громадянської та правової освіти.

2. Інтерактивні методи навчання. Ігрові методики, ситуаційні задачі, рольові ігри дозволяють сформувати практичне розуміння правових норм. Учні зі зниженим зором беруть участь у цих формах завдяки адаптації матеріалів (аудіоформат, рельєфно-графічні засоби).

3. Використання інформаційно-комунікативних технологій. Комп'ютерні програми з функцією озвучення, електронні підручники, спеціалізовані мобільні додатки для вивчення правознавства підвищують доступність знань.

4. Індивідуалізація та диференціація навчання. Орієнтація на особисті можливості кожного учня, темп засвоєння матеріалу, форма подачі – важливі умови ефективного навчання.

5. Проектна діяльність. Реалізація проектів з правознавства (наприклад, «Мої права – моє життя», «Права дитини») дозволяє учням практично осмислити роль законів у повсякденному житті.

Результати дослідження та практика роботи спеціальних освітніх закладів свідчать про те, що існують два основних напрями формування правосвідомості учнів зі зниженим зором. Перший – стихійний, тобто формування правосвідомості здійснюється під впливом правової дійсності (макросередовища), часто суперечливої; досвіду участі у правових відносинах у якості суб'єкта, під впливом сім'ї, групи однолітків (мікросередовища), у якому знаходиться учень. У такому випадку можливе формування порушеної правосвідомості, яка односторонньо та викривлено відображає правову дійсність. Другий напрям – це спеціально організована правова освіта, спрямована на усвідомлення учнями соціальної цінності права, усвідомлення змісту діючих законів та їх особистої значущості [3].

Як засвідчують проведені спостереження, основними формами організації позаурочної роботи в молодших класах спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим зором є екскурсії, спеціальні ігри, драматизації. Елементи правознавчих знань учні отримують на уроках читання, ознайомлення з довкіллям. Школярі читають тексти, знайомляться з різноманітними вчинками дітей та дорослих, вчать оцінювати їх.

У середньому віці в учнів зміцнюються знання законів та формуються уміння використовувати їх в оцінці своїх вчинків та вчинків товаришів. Урізноманітнюються форми роботи: зустрічі з працівниками поліції, подальше обговорення спільно переглянутих фільмів, проведення тематичних вечорів.

Для старшокласників характерним є порівняно вищий рівень самосвідомості. Якщо у молодшому віці регулятором поведінки дітей є моральні уявлення, то у підлітковому та юнацькому віці посилюється роль правових знань.

Ефективним засобом правового виховання учнів є використання таких форм роботи як диспути, юридичні вечори, вікторини, конкурси, підготовка учнівських робіт. У школах організовуються зустрічі учнів з представниками різних юридичних професій – працівниками міліції та прокуратури, суддями, адвокатами, юрисконсультами, нотаріусами, а також депутатами представницьких органів різних рівнів.

Практичні рекомендації для педагогів в процесі розвитку правової компетентності учнів зі зниженим зором в освітньому просторі включають:

- створення адаптованих навчальних планів;
- проведення правопросвітницьких заходів з участю представників поліції, юристів;
- залучення батьків до процесу формування правової культури;
- постійне підвищення кваліфікації педагогів щодо інклюзивного та спеціального навчання;

Позитивними прикладами, що демонструють ефективність впровадження інновацій у сфері правової освіти дітей з порушеннями зору, що створюють можливість формування високого рівня сформованості правосвідомості є:

- проекти громадських організацій («Право на освіту»);
- використання тактильних карт і схем у вивченні теми «Конституційні права і свободи»;
- проведення Днів прав людини у школах, де учні з особливими освітніми потребами беруть участь нарівні зі своїми однолітками.
- інтеграція інклюзивних правових клубів, у яких діти беруть участь у дебатах, вивчаючи структуру та функції правової системи.

Така робота сприяє виконанню одного з найважливіших завдань правового виховання – підготовці учнів до життя, набуттю ними навичок правомірної поведінки, пошуку шляхів вирішення життєвих ситуацій відповідно до норм права, виховання потреби співвідносити свою поведінку з вимогами законів Української держави.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито розкрити сучасні підходи до розвитку правової компетентності учнів зі зниженим зором

в освітньому просторі, яка є невід'ємною частиною їх соціалізації та реалізації як повноправних членів суспільства. Ефективність цього процесу залежить від інклюзивного підходу, використання сучасних методів навчання, доступності освітнього середовища та високого професіоналізму педагогів. Формування правосвідомості таких учнів є не лише педагогічним, а й соціальним завданням, що має на меті забезпечення рівних можливостей для всіх.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо в пошуках шляхів забезпечення рівного доступу до правової освіти учнів зі зниженим зором в сучасному освітньому просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
2. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
3. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики. Донецк, 2002. 327 с.
4. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підруч. К. : Знання, 2008. 365 с.
5. Спеціальна психологія : навч. посіб. для студентів спец. 6.010105 – «Корекційна освіта» / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2015. 359 с.

Богдан КУЛІШ

аспірант 2-го року навчання за
спеціальністю 016 Спеціальна освіта
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України
Науковий керівник – **Жук В.В.**,
канд. пед. наук

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ УЧНІВ 10-12 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті проаналізовано використання цифрових технологій в освіті учнів 10-12 класів з порушеннями слуху в умовах цифровізації освіти. З'ясовано роль цифрових технологій у забезпеченні доступності освіти осіб з особливими освітніми потребами, підвищенні її якості. Висвітлено сучасні підходи та розкрито можливості цифрових засобів і онлайн-технологій для підтримки освітнього процесу учнів 10-12 класів з порушеннями слуху. Встановлено, що використання цифрових технологій в освітньому процесі сприяє активізації здобуття знань, формуванню позитивної мотивації навчання, розвитку

гнучкості, креативності, самоорганізації і самодисципліни, дозволяє забезпечити індивідуальний та диференційований підхід до учнів з порушеннями слуху. Оволодіння цифровими технологіями і їх використання вчителями та учнями формує і розвиває цифрову (інформаційно-комунікаційну) компетентність, практичні навички свідомого використання засобів сучасних цифрових технологій у повсякденній навчально-пізнавальній і професійній діяльності.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; учні з порушеннями слуху, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-комунікаційна компетентність.

BOHDAN KULISH. DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION STUDENTS OF GRADES 10-12 WITH HEARING IMPAIRMENTS

The article analyses the use of digital technologies in the education of 10-12 grade students with hearing impairments in the context of digitalisation of education. The role of digital technologies in ensuring accessibility of education for people with special educational needs and improving its quality is determined. Modern approaches are highlighted and the possibilities of digital tools and online technologies to support the educational process of students in grades 10-12 with hearing impairments are revealed. It has been established that the use of digital technologies in the educational process contributes to the intensification of knowledge acquisition, the formation of positive learning motivation, the development of flexibility, creativity, self-organisation and self-discipline, and allows for an individual and differentiated approach to students with hearing impairments. Mastery of digital technologies and their use by teachers and students forms and develops digital (information and communication) competence, practical skills of conscious use of modern digital technologies in everyday educational and cognitive, and then in professional activities.

Keywords: children with special educational needs; students with hearing impairment, information and communication technologies, information and communication competence.

Постановка проблеми. Вимогою часу є використання в освітньому процесі цифрових (інформаційно-комунікаційних) технологій, які спрямовані на підвищення його якості та застосування нових форм і методів навчання. Терміни «цифрові технології», «інформаційно-комунікаційні технології» вживаються в статті як синонімічні поняття. Ці технології здатні забезпечити доступність освіти усім верствам населення, незалежно від віку, національності, стану здоров'я, що є особливо важливим для осіб з особливими освітніми потребами, можливості яких в отриманні знань за допомогою традиційних засобів навчання є досить обмеженими. Цифрові технології сприяють інтенсифікації освітнього процесу в школі, підвищенню мотивації

навчання школярів, формуванню в учнів уміння і навички оперувати і керувати інформацією, швидко приймати рішення, застосовувати набуті знання на практиці [1].

Як відомо, основною метою спеціальної освіти є забезпечення дітям з особливими освітніми потребами всебічного розвитку, формування ключових предметних та життєвих компетентностей і цінностей, необхідних для адаптації в соціальному середовищі, реалізації особистісного потенціалу у всіх сферах життя. Цілком зрозуміло, що діти з порушеннями слуху потребують особливих умов для задоволення специфічних освітніх потреб (функціональних сенсорних, мовленнєвих, соціоадаптаційних), адже порушення слухової функції обмежує можливості отримання інформації з навколишнього середовища та зумовлює необхідність вирішення низки питань технічного, методичного, комунікативного характеру.

Водночас, у сучасному інформаційному суспільстві стан слуху не повинен бути бар'єром для отримання інформації, здобуття бажаного рівня освіти. Попередити або подолати такий різновид фізичних перешкод можна не лише з допомогою традиційних для сурдопедагогіки засобів – використання писемного мовлення, унаочнення, створення оптимального звукового середовища з використанням технічних засобів, а й з допомогою сучасних цифрових технологій. Варто зазначити, що цифрові технології є доречними як у спеціальних, так і в інклюзивних умовах, корисними не лише учням з порушеннями слуху, а й іншим учасникам освітнього процесу. Отже, використання цифрових технологій допомагає досягти належної якості і доступності освіти для учнів з особливими освітніми потребами, зокрема, з порушеннями слуху, адже є унікальним засобом, який здатен забезпечити взаємодію з навколишнім середовищем, мінімізувати бар'єри в опануванні навчального матеріалу.

Аналіз досліджень і публікацій. Нині є вкрай актуальним розроблення інноваційних підходів і технологій навчання з використанням цифрових технологій, які б стали ефективним засобом розвитку комунікативних навичок та формування життєвих компетенцій старшокласників із порушеннями слуху в закладі освіти.

Використання цифрових технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема й з порушеннями слуху досліджували Л. Борисенко (2016), Т. Дегтяренко (2015), Ю. Запорожченко (2016,

2022), О. Качуровська (2014), О. Легкий (2002), В. Лобода, С. Миронова (2003), В. Шевченко (2018), М. Шеремет (2001), І. Холковська (2007) та інші. Під цифровими освітніми технологіями науковці розуміють використання різноманітних електронних засобів та програмного забезпечення з метою покращення якості навчання та забезпечення доступу до знань здобувачам освіти і педагогам. Учені наголошують на тому, що цифрові технології сприяють розвитку психічних процесів, пізнавальних функцій в учнів з особливими потребами, підвищують якість навчання.

Метою статті є дослідження проблеми використання цифрових технологій в освіті учнів 10-12 класів з порушеннями слуху та з'ясування можливостей цифрових засобів і онлайн-технологій для підтримки освітнього процесу цієї категорії учнів.

Виклад основного матеріалу. Процеси цифровізації торкаються сьогодні усіх сфер життя людини, зокрема й освіти. Під цифровізацією освіти розуміємо процес упровадження цифрових (інформаційно-комунікаційних) технологій в освітній процес з метою підвищення його якості, досягнення нових освітніх результатів, які відповідають вимогам сучасного цифрового суспільства. У науковій літературі до цифрових технологій в освіті віднесено цифрові засоби освіти і онлайн технології [6; 7].

Щодо цифрових засобів освіти, то це різноманітні інструменти та ресурси, які використовуються для підтримки навчального процесу, зокрема електронні підручники та навчальні посібники, мультимедійні ресурси (відео, аудіо, зображення), інтерактивні платформи та середовища навчання, онлайн-курси та вебінари.

Онлайн-технології – це технології, які використовуються для передачі інформації та взаємодії через Інтернет. До них відносяться: електронна пошта; месенджери (Viber, Telegram, Skype); соціальні мережі (Facebook, Instagram, X (Twitter)); платформи для онлайн-навчання (Moodle, Google Classroom).

Одним із важливих завдань цифровізації освітнього процесу є забезпечення доступності освіти для кожного здобувача без будь-яких форм дискримінації, на засадах інклюзивності та безбар'єрності. Цифрові технології можуть допомогти зменшити бар'єри в освіті, зокрема, значною мірою компенсувати вимушену віддаленість від навчального закладу, фінансові обмеження та інші обставини, які

можуть завадити отриманню якісної освіти. Це має особливе значення для дітей з порушеннями слуху, оскільки спеціальні заклади освіти у багатьох випадках розташовані віддалено від постійного (під час війни можуть виникати тимчасові труднощі з переміщенням дитини до місця навчання) або тимчасового (актуально для тимчасово переміщених через війну) місця проживання дитини, а перерви у навчанні призводять до суттєвих освітніх втрат. Для вирішення зазначених питань створюються електронні курси, онлайн-ресурси, відеоуроки та інші цифрові матеріали, які можна використовувати для навчання в будь-який час та з будь-якого місця з доступом до Інтернету. Крім того, послуговуючись цифровими технологіями, старшокласники з порушеннями слуху можуть вивчати не лише традиційні дисципліни у межах, передбачених освітнім стандартом, а й здобувати навички роботи із штучним інтелектом, працювати з великими обсягами даних, що дозволяє поглиблено вивчати обрані курси, зокрема, опановувати навички програмування тощо.

Використання цифрових технологій в освіті учнів 10-12 класів з порушеннями слуху ґрунтується на сучасному освітньому законодавстві, зокрема Законі України «Про освіту» (2017 р.), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.), Національній стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (2021 р.), Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2020 р.), Державному стандарті профільної середньої освіти (2024 р.), Типових освітніх програмах та ін. [1; 2; 3; 4; 5].

Від якості освітніх послуг значно залежить ступінь участі дитини з порушеннями слуху в соціальному житті. Сучасні персональні комп'ютери, SMART-дошки, мережа Інтернет стали необхідними засобами у процесі навчання та соціалізації учнів 10-12 класів з порушеннями слуху, вони допомагають вчителям проводити заняття більш динамічно, ефективно, емоційно і насичено. Завдяки цим технологіям вчителі можуть осучаснити урок відео- та аудіоінформацією, віртуальною лабораторією, онлайн-експериментами з різних навчальних предметів тощо.

Водночас використання цифрових технологій в освіті старшокласників з порушеннями слуху передбачає врахування механізмів порушення, закономірностей його прояву та особливостей психофізичного розвитку цієї категорії учнів, зокрема особливостей розвитку їх мовлення, пізнавальної сфери та мислення.

У цілому навчання учнів з порушеннями слухової функції спирається на наступні основні принципи, які необхідно враховувати використовуючи цифрові технології в освітньому процесі:

- врахування індивідуальних особливостей учня. Учні з порушеннями слуху можуть мати різні освітні потреби в залежності від ступеня прояву порушення, зокрема рівня розвитку слухового сприймання і мовлення: одні потребують звукопідсилюючого обладнання, для інших учнів більш важлива опора на артикуляційні образи, наявність субтитрів, або ж перетворення аудіо інформації у текстову. Важливим також є забезпечення кожному учневі відповідного його потребам темпу і способу засвоєння знань, надання можливості самостійної діяльності тощо;

- забезпечення слухової доступності, тобто створення оптимальних умов для слухового сприймання (якісний звук в приміщенні та Інтернет-зв'язок, відсутність сторонніх шумів, нормальний темп і гучність мовлення вчителя, чіткі інструкції, субтитри, які полегшать сприймання матеріалу для всіх учнів);

- широке застосування наочності, яка є адаптованою до умов сприймання, та максимальна візуалізація навчального матеріалу (добір цікавих навчальних і дидактичних посібників, роздаткових, оціночних і тестових матеріалів та ін.) [9, с. 7-18].

Тож використання цифрових технологій в освіті учнів 10-12 класів з порушеннями слуху дає можливість реалізовувати ідеї диференціації та індивідуалізації, зокрема за допомогою персоналізованих завдань, інтерактивних уроків, врахування потреб і здібностей кожного учня. За допомогою цифрових технологій може бути створена особлива для кожного учня з порушенням слуху особистісна форма спілкування. Завдяки цим технологіям учні з порушеннями слуху можуть користуватися інформацією, недоступною або малодоступною для них при традиційних способах вивчення матеріалу. Навчальне середовище, зокрема, створене із застосуванням цифрових технологій, має вагомий вплив на особистісний розвиток учнів старших класів, активізує їх пізнавальну діяльність, а також відповідний рівень самоорганізованості та цілеспрямованості в набутті знань і навичок.

Аналіз досвіду використання цифрових технологій засвідчив потребу системного формування інформаційно-комунікаційної компетентності в учнів старших класів з порушеннями слуху та дозволив нам виокремити

навички, формування яких є актуальним для їхньої інформаційно-комунікаційної компетентності, зокрема навички використання ІКТ:

- для демонстрації аудіо і відеоматеріалів на уроці;
- створення презентацій;
- систематизації та оброблення даних за допомогою таблиць;
- моделювання різних процесів, користування комп'ютерним тестуванням;
- використання мережі Інтернет для вирішення різноманітних освітніх завдань, збору інформації тощо.

Варто також наголосити, що сьогодні все більше професій вимагає наявності високого рівня комп'ютерної грамотності та вміння користуватися різноманітними програмами і онлайн-інструментами. Тож розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10-12 класів з порушеннями слуху сприятиме готовності до трудової діяльності в умовах технологічного середовища та успішній адаптації в соціумі.

Проаналізувавши низку наукових праць [6; 7; 8] зазначимо, що активне використання цифрових технологій вимагає нових підходів до організації освітнього процесу для учнів 10-12 класів з порушеннями слуху, адаптації до нових умов із застосуванням цифрових засобів освіти та онлайн-технологій як учнями, так і педагогами, зокрема:

- зростає необхідність розвитку інформаційно-комунікаційної (цифрової) компетентності старшокласників з порушеннями слуху, яка передбачає здатність людини орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства; вміння працювати з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями і їх застосування у навчальній, професійній діяльності та повсякденному житті. Водночас, необхідно мати не тільки навички використання комп'ютерної техніки та онлайн-ресурсів, але й бути гнучкими, творчими та вміти працювати в команді;
- виникає потреба в інформаційно-комунікаційній (цифровій) компетентності педагогів, адже вони повинні знати, як використовувати цифрові інструменти та електронні освітні ресурси в навчальному процесі учнів з порушеннями слуху;
- швидке оновлення цифрових технологій вимагає від педагогів постійного навчання для оволодіння новими комп'ютерними програ-

мами, платформами і методиками, які допоможуть успішно здійснювати педагогічну діяльність у цифровому середовищі;

- сучасні педагоги повинні бути готовими до використання нових методів навчання, які враховують можливості цифрових технологій, навчитися створювати та використовувати мультимедійний та інтерактивний контент для забезпечення якісної освіти учнів з особливими освітніми потребами;

- змінюється роль педагога, який не просто передає знання, а організовує навчальний процес, стимулює самостійну роботу учнів та надає їм необхідну підтримку;

- зростає відповідальність педагогів за безпечне використання цифрових засобів у навчальному процесі.

Висновки. Аналіз досліджень з проблем освіти дітей з особливими потребами, зокрема учнів 10-12 класів з порушеннями слуху, дає підстави стверджувати, що цифрові технології здатні зробити істотний внесок у розв'язання найгостріших проблем у навчанні цієї категорії учнів.

Використання цифрових технологій в освітньому процесі учнів 10-12 класів з порушеннями слуху сприяє активізації здобуття знань, формуванню позитивної мотивації навчання, розвитку гнучкості, креативності, самоорганізації і самодисципліни, дозволяє забезпечити індивідуальний та диференційований підхід до учнів з порушеннями слуху.

Оволодіння цифровими технологіями і їх використання вчителями та учнями формує і розвиває цифрову (інформаційно-комунікаційну) компетентність, практичні навички свідомого використання засобів сучасних цифрових технологій у повсякденній навчально-пізнавальній, а потім і у професійній діяльності. Цифрові технології значно підвищують можливість доступу до освітніх та інформаційних ресурсів, тим самим сприяючи отриманню старшокласниками з порушеннями слуху якісної освіти, а в подальшому їх успішній соціалізації та інтеграції в суспільство.

Перспективи дослідження. Використання цифрових технологій в освіті учнів 10-12 класів з порушеннями слуху має значний потенціал для покращення якості освіти цієї категорії учнів. Нині малодослідженим залишаються питання узгодженості між інформаційними технологіями та технологічним інструментарієм, який можна застосувати в освітньому процесі дітей з порушеннями слуху. Оскільки учні з порушеннями слуху мають специфічні труднощі в опануванні словесного мовлення, це

значно ускладнює підбір відповідного інструментарію у навчанні, а також стимулює до пошуку інноваційних методів роботи з цією категорією учнів. Вкрай необхідним є розроблення інноваційних технологій навчання із застосуванням цифрових технологій, які б стали ефективним засобом у системі корекційної роботи з розвитку комунікативних навичок та формування життєвих компетенцій старшокласників з порушеннями слуху. Для ефективного освітнього процесу важливим є вивчення специфіки використання інформаційно-комунікаційних технологій та їх поєднання із традиційними методами під час навчання учнів з порушеннями слуху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України. від 14 грудня 2016 р. №988-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення 05.04.2025).
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 05.04.2025).
3. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (із змінами). Кабінет Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 (із змінами № 538 від 07.08.2013, № 143 від 26.02.2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення 05.04.2025).
4. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-nacionalnoyi-strategiyi-iz-stvorennya-bezbaryernogo-prostoru-v-ukrayini-na-period-do-t140421> (дата звернення 15.04.2025).
5. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти. Постанова Кабінет Міністрів України 25 липня 2014 р. № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text> (дата звернення 10.04.2025).
6. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи / В. Г. Кремень та ін. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4, № 2. С. 1-49. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>
7. Ковальчук В.І., Сорока В.В. Застосування інноваційних цифрових технологій у підготовці педагогів для сфери професійної освіти: монографія. Київ: Право, 2022. 249 с.
8. Семез А.А. Цифрові засоби освіти та онлайн-технології для професійної адаптації педагогічних працівників. Педагогічне видання «Педагогічний вісник» № 1/2024: КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського». С.115-120.
9. Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник / С. В. Кульбіда та ін., Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 216 с. URL: <https://surl.li/ngvcfc>

РОЗДІЛ IV. ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ТА ЕМОЦІЙНИЙ ДИСТРЕС ДІТЕЙ З ООП ТА ЇХ БАТЬКІВ

Юлія ЖИДЧЕНКО

фахівець (консультант)

Комунальна установа «Інклюзивно-
ресурсний центр Степанівської
селищної ради Сумського району
Сумської області»

РАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА ЇХ БАТЬКАМ

У статті здійснено аналіз наукових робіт з проблеми ранньої корекційно-розвиткової допомоги дітям з психофізичними порушеннями та їх батькам. Висвітлено класифікацію дітей раннього віку на основі показників пізнавального, рухового і мовленнєвого розвитку. Охарактеризовано батьківські позиції під час виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку раннього віку. Наголошено на важливості проведення просвітницької роботи з батьками та наведено дієві методи залучення батьків до ранньої корекційно-розвиткової допомоги дітям. Висвітлено моделі корекційно-розвиткової допомоги дітям з психофізичними порушеннями та їх родинам.

Ключові слова: діти з психофізичними порушеннями, рання корекційно-розвиткова допомога, просвітницька робота з батьками.

YULIYA ZHYDCHENKO. EARLY CORRECTIVE AND DEVELOPMENTAL ASSISTANCE TO CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DISORDERS AND THEIR PARENTS

The article analyzes scientific works on the problem of early correctional and developmental assistance for children with psychophysical disorders and their parents. The classification of early children based on indicators of cognitive, motor and speech development is highlighted. Parental positions are characterized when raising children with early psychophysical development disorders. The importance of educational work with parents is emphasized and effective methods of involving parents in early correctional and developmental assistance for children are presented. Models of correctional and developmental assistance for children with psychophysical disorders and their families are highlighted.

Keywords: children with psychophysical disorders, early correctional and developmental assistance, educational work with parents.

Постановка проблеми. У наш час існують різні підходи в наданні корекційно-розвиткової допомоги дітям з психофізичними порушеннями.

Для дітей означеної категорії раннього віку актуальним залишається сімейно орієнтований підхід у психолого-педагогічному супроводі.

Сім'я відіграє провідну роль у розвитку особистості на всіх етапах її розвитку. У нашому дослідженні, сім'я розглядається як системоутворююча детермінанта для соціально-культурного статусу дитини, що зумовлює її подальший психофізичний та соціальний розвиток.

Проблема раннього виявлення порушень психофізичного розвитку, як сучасна тенденція вітчизняної спеціальної освіти вимагає переосмислення ролі спеціального педагога та значення сім'ї на етапі раннього корекційно-розвиткового впливу. Стає все більше очевидною необхідність професійної підтримки і максимально раннього включення батьків у корекційний процес.

Актуальність. У сучасних дослідженнях (І. Левченко, В. Ткачова та інші) встановлено пряму залежність впливу сімейного фактора на особливості розвитку дитини. Чим сильніше проявляється сімейне неблагополуччя, тим більш вираженими є руйнування розвитку в дитини [4].

У роботах С. Забрамної, Н. Мазурової, О. Медведєвої, Г. Мішиної та інших висвітлено основні принципи роботи спеціальних педагогів і психологів з сім'єю, визначено такі закономірності поведінки батьків у процесі педагогічного консультування, як індивідуально орієнтований підхід до кожної сім'ї; необхідність дотримання етики та коректності до сім'ї, яка звернулася за допомогою; орієнтація на позитивність у вирішенні включення батьків у педагогічний процес тощо.

На думку Г. Мішиної, період раннього дитинства є сенситивним для надання підтримки та допомоги батькам, які виховують проблемних дітей.

Науковцями (О. Бабяк, Г. Блеч, І. Гладченко, Г. Грибань, Е. Данілавичюте, К. Довгопола, В. Жук, В. Ільяна, Т. Костенко, В. Курінна, С. Литовченко, З. Мартинюк, О. Набоченко, І. Недозим, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, С. Трикоз, Л. Трофименко, О. Чеботарьова, Н. Ярмола) розроблено різні моделі надання допомоги дітям з різними порушеннями у розвитку в ранньому, дошкільному та шкільному віці [4].

Разом з тим, можемо констатувати недостатню кількість робіт присвячених процесу консультування сім'ї, яка виховує дитину з психофізичними порушеннями на перших роках життя.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми ранньої корекційно-розвиткової допомоги особам з психофізичними порушеннями та специфіки консультування батьків цих дітей.

Виклад основного матеріалу. Поведінка батьків, які виховують дитину з психофізичними порушеннями раннього віку, має низку особливостей у порівнянні з родинами, де виховуються нормотипові діти перших років життя.

Діти раннього та молодшого дошкільного віку складають неоднорідну групу за рівнем пізнавального, мовленнєвого та рухового розвитку, а також за ступенем виразності цих порушень. За даними О. Югової, діти залежно від структури порушень розвитку умовно поділяються на чотири групи:

I група – діти з порушеннями тільки в мовленнєвого розвитку;

II група – діти з порушеннями мовленнєвого та рухового розвитку;

III група – діти з порушеннями пізнавального і мовленнєвого розвитку;

IV група – діти з порушеннями пізнавального, рухового і мовленнєвого розвитку.

Науковці виокремлюють низку батьківських позицій під час виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Найбільш частими є такі:

1. Активна позиція. Батьки з активною позицією вже володіють певними знаннями про порушення розвитку та проблеми своєї дитини. Більшість із них звертаються за консультацією до фахівців самостійно. Ці батьки відрізняються адекватністю реакцій, зацікавленістю та замученістю у спільний процес психолого-педагогічної допомоги своїй дитині. Вони приймають свою дитину такою, як вона є. Такі батьки позитивно налаштовані, уважні та терплячі, усвідомлюють свою відповідальність за виховання дитини.

2. Умовно-активна позиція. Батьки з умовно-активною позицією дещо пригнічені і не виявляють активного інтересу до співпраці із спеціальним педагогом. Їхні знання про проблеми дитини поверхові, несистематизовані. Вони здійснюють виховання своєї дитини інтуїтивно, вважаючи своїм завданням лише забезпечення її комфортного побуту. На консультацію до фахівців, як правило, дитина направляється спеціалістами інших установ, до яких зверталися батьки з метою отримання найбільш прийняттого їм варіанта висновку. Такі батьки не завжди визнають необхідність звернення до спеціального педагога.

3. Пасивна позиція. Батьки з пасивною позицією характеризуються відсутністю знань про особливості розвитку та характер порушень своєї дитини. Для таких сімей факт народження проблемної дитини

виявляється особливо травматичним. Виділяють дві групи батьків з цією позицією. Одні не бажають визнавати справжнього стану речей, посилаються на некомпетентність фахівців і не згодні з діагнозом. Інші ж, навпаки, погоджуються з думкою спеціального педагога, але не приймають саму дитину (у поведженні з дитиною спостерігається різка зміна настроїв, невдоволення, відсутність гнучкості, численні причіпки тощо). Батьки цієї підгрупи не хочуть брати участі у реабілітації дитини, намагаються перекласти всі пов'язані з нею обов'язки на фахівців освітніх та медичних закладів [1; 2].

Як бачимо, незалежно від позиції батьків, вони потребують відповідного навчання педагогічним технологіям виховання та розвитку дитини. Крім обов'язкової присутності батьків на заняттях спеціального педагога, вони повинні періодично включатися в коротко-часну взаємодію з дитиною та педагогом, брати участь в іграх, а пізніше самостійно проводити заняття чи його частину. Така форма роботи спрямовує на формування у батьків установки на позитивні та продуктивні форми спілкування й взаємодії зі своєю дитиною.

Дуже важливо проводити просвітницьку роботу з батьками про психофізичні, вікові особливості розвитку дитини раннього та дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку; практичне освоєння батьками вміння взаємодіяти з дитиною.

Найбільш доречними можуть бути такі методи, як:

- педагогічний нагляд;
- індивідуальні бесіди з батьками та іншими членами родини;
- практичні заняття з батьками;
- спільна діяльність матері та дитини та інші.

Реалізуючи диференційований підхід в роботі з батьками варто використовувати різні моделі корекційно-розвиткової допомоги дітям з психофізичними порушеннями та їх родинам, залежно від запиту та можливостей батьків:

І модель (повна безперервна) – комплексна диференційована корекційно-розвиткова допомога дитині та її сім'ї. При цій моделі реалізуються всі етапи: діагностичний; розробка індивідуальної програми розвитку; корекційно-педагогічний (проведення індивідуальних занять з дітьми в присутності батьків); нагляд за перебігом подальшого розвитку дитини з періодичною корекцією програми.

II модель (супровідна) рекомендована тим дітям, які не можуть відвідувати індивідуальні заняття зі спеціальним педагогом. За цією моделлю існують такі етапи: діагностичний; складання індивідуальної програми навчання та виховання дитини; спостереження за розвитком дитини в динаміці; коригування програми.

У рамках супровідної моделі передбачається одне або декілька корекційно-розвиткових занять з дитиною за складеною програмою для навчання батьків правильній взаємодії з їх дитиною, ознайомлення їх з вимогами до проведення таких занять, демонстрація посібників, іграшок, методичної літератури тощо.

III модель (консультативна) рекомендована дітям тих батьків, які мають можливість один раз відвідати спеціального педагога (через віддаленість місця проживання, відсутність спеціалізованих установ, необхідних дитині за місцем постійного проживання тощо). За цією моделлю після проведення діагностики розробляється програма розвитку, надаються рекомендації щодо виховання та навчання дитини, рекомендації батькам відповідної спеціалізованої літератури та методичних посібників для самостійних занять з дитиною [3; 5].

Висновок. Діти раннього та молодшого дошкільного віку відрізняються у своєму розвитку за рівнем пізнавальних, мовленнєвих і рухових можливостей.

Діти з порушеннями психофізичного розвитку раннього та молодшого дошкільного віку, які пройшли консультування, потребують корекційно-розвиткового навчання та виховання, а їхні батьки – у педагогічній підтримці.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення діючої моделі ранньої корекційно-розвиткової допомоги дітям з психофізичними порушеннями у рамках трикутника: дитина – батьки – спеціальний педагог.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35. С. 264–270.
2. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. № 2. С. 65–71.

3. Косенко Ю. М. Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13. № 4. С. 31–39.

4. Косенко Ю. М., Бобер А. В. Адаптація та модифікація навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного класу. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 10. С. 27–34.

5. Сіденко Ю. О., Косенко Ю. М. Індивідуалізація навчання дітей з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному середовищі. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 17.

Ірина КОНОГРАЙ

заступник директора

з навчально-виховної роботи

Комунальний заклад «Запорізька

спеціальна загальноосвітня школа-

інтернат «Джерело»

Запорізької обласної ради

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

У статті розкрито важливість міждисциплінарного підходу до психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах воєнного часу. Зосереджено увагу на взаємодії фахівців різних галузей – педагогів, психологів, логопедів, соціальних працівників, медиків – для забезпечення цілісної підтримки дитини. Визначено ключові завдання такого підходу, його переваги та труднощі реалізації в умовах воєнного стану. Проаналізовано досвід українських та зарубіжних освітніх закладів у сфері інклюзивної освіти в кризових ситуаціях.

Ключові слова: діти з ООП, війна, психолого-педагогічний супровід, міждисциплінарний підхід, інклюзивна освіта, адаптація.

KONOHRAI I. AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO SUPPORTING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS DURING WARTIME.

The article highlights the importance of an interdisciplinary approach to the psychological and pedagogical support of children with special educational needs (SEN) in the context of wartime. The focus is placed on the collaboration among specialists from different fields – educators, psychologists, speech therapists, social workers, and medical professionals – to ensure comprehensive support for the child. The article outlines the key tasks of such an approach, its advantages, and the challenges of implementation under martial law. The experience of Ukrainian and foreign educational institutions in the field of inclusive education during crisis situations is analyzed.

Keywords: children with SEN, war, psychological and pedagogical support, interdisciplinary approach, inclusive education, adaptation.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні створила нові виклики для системи освіти, особливо у сфері інклюзивного навчання. Діти з особливими освітніми потребами (ООП) є надзвичайно вразливою категорією населення, яка потребує не лише адаптації навчального процесу, а й комплексної підтримки, що враховує їхні психоемоційні, соціальні та фізичні особливості. Освітнє середовище повинно стати для таких дітей джерелом безпеки, стабільності та розвитку, що неможливо без злагодженої командної роботи фахівців різних галузей. Саме тому питання організації міждисциплінарного супроводу набуває особливої важливості в умовах війни.

Актуальність. У наукових дослідженнях останніх років зростає увага до теми інтеграції освітніх, психологічних та соціальних підходів до підтримки дітей з ООП. Зокрема, в роботах О. Тіщенко, Н. Софій, Т. Засекіної наголошується на важливості комплексної допомоги дитині в освітньому середовищі. У межах інклюзивної освіти дедалі більше авторів звертаються до ідей командної взаємодії (А. Колупаєва, І. Єрмакова), де педагог, психолог, соціальний працівник та інші спеціалісти діють спільно задля забезпечення ефективного розвитку дитини. Проте, умови воєнного часу суттєво ускладнили практичну реалізацію цих підходів, що потребує нового переосмислення та адаптації моделей міждисциплінарної взаємодії до реалій сьогодення.

Метою статті є аналіз особливостей реалізації міждисциплінарного підходу до супроводу дітей з ООП у закладах освіти під час війни, а також виявлення ефективних форм взаємодії фахівців у кризових умовах.

Виклад основного матеріалу. Під час війни освіта для дітей з особливими освітніми потребами стикається з низкою критичних викликів, серед яких: порушення стабільності навчального процесу, часта зміна місця проживання, відсутність звичних умов корекційного впливу, проблеми із доступом до фахової допомоги та психологічна вразливість.

Міждисциплінарний підхід до супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) базується на тісній співпраці фахівців різних галузей знань – педагогів, психологів, логопедів, дефектологів, соціальних працівників, асистентів дитини, медичних працівників, інколи – юристів та представників громадських організацій. Така співпраця є необхідною умовою забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини з урахуванням її особливостей, а також змін, зумовлених зовнішніми обставинами, зокрема – війною. У таких

умовах міждисциплінарна команда має діяти скоординовано, аби забезпечити максимально безпечне, адаптивне та підтримувальне середовище для дитини [2].

Ключовою фігурою у команді залишається вчитель або вихователь, який щоденно контактує з дитиною. Проте його зусилля мають бути підкріплені підтримкою інших фахівців. Так, психолог забезпечує діагностику емоційного стану, корекцію поведінкових реакцій, стабілізацію тривожності, формування довіри та безпеки. Асистент дитини сприяє адаптації в соціальному середовищі, допомагає у виконанні завдань, комунікації. Логопед і дефектолог працюють над формуванням базових навичок спілкування, когнітивними процесами, розвитком мовлення і сенсорної інтеграції. Соціальний педагог аналізує соціальне оточення дитини, підтримує зв'язок із родиною та координує взаємодію із соціальними службами.

Варто зазначити, що міждисциплінарна команда має функціонувати не ієрархічно, а паритетно, тобто кожен учасник рівною мірою впливає на прийняття рішень щодо супроводу дитини. Це дозволяє врахувати різні точки зору, підвищити ефективність рішень і забезпечити стійкий результат.

У кризових умовах війни, коли багато дітей з ООП опиняються у новому середовищі, пріоритетним завданням команди є формування почуття безпеки. Це досягається через рутинність, передбачуваність, чіткі правила поведінки, емоційно позитивне ставлення та підтримку з боку дорослих. Практика показує, що навіть проста можливість висловити емоції, отримати тепле слово чи підтримку, значно знижує рівень дезадаптації [1].

В умовах війни міждисциплінарна команда стикається з новими викликами – зокрема, порушенням сталого освітнього середовища, евакуацією дітей, нестачею ресурсів, зростанням рівня тривожності в учасників освітнього процесу. У таких умовах важливо застосовувати провідні принципи міждисциплінарного супроводу в умовах війни:

- комплексність – розгляд дитини як цілісної особистості, у якій освітні, емоційні та фізичні потреби взаємопов'язані;
- безперервність підтримки – важливо, щоби навіть у разі переїзду чи змін у складі команди, фахівці передавали інформацію про дитини наступним учасникам освітнього процесу (через іпр, рекомендації, індивідуальні кейси);

- гнучкість – адаптація форм і методів роботи відповідно до змін середовища (онлайн, офлайн, змішане навчання, тимчасові освітні простори тощо);

- партисипативність – залучення батьків до командної роботи як повноцінних партнерів [2].

Важливим аспектом міждисциплінарного підходу є формування індивідуального освітнього маршруту (ІОМ) з урахуванням не лише діагнозу, але й поточних психоемоційних потреб дитини, її життєвих обставин, соціального контексту та можливостей родини. Війна загострила потребу в розробці адаптивних ІОМ, які можуть коригуватись в динаміці – залежно від змін у безпековій ситуації або змін у житті родини (переїзд, втрата житла, розлука з рідними тощо).

Згідно з положеннями Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні та оновленими нормативними документами МОН, створення інклюзивного освітнього середовища передбачає участь інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які координують процес супроводу дитини. Однак під час війни діяльність ІРЦ у багатьох регіонах ускладнена або тимчасово призупинена. У таких умовах особливо важливим є налагодження міждисциплінарної взаємодії на рівні самого закладу освіти [3].

До ефективних підходів, що реалізуються у сучасних ЗДО та ЗЗСО, відносимо:

- проведення спільних командних зустрічей у змішаному форматі (офлайн/онлайн), де кожен фахівець надає свої висновки й пропозиції;

- застосування інструментів емоційної саморегуляції для дітей (коробки спокою, щоденники емоцій, релаксаційні вправи);

- організація груп підтримки для батьків дітей з ООП, особливо в громадах, які приймають внутрішньо переміщених осіб;

- впровадження адаптивних форм навчання – спрощення завдань, використання візуальних інструкцій, аудіо- та відеопідтримки, індивідуальних консультацій;

- використання методів арттерапії (малювання, ліплення, музика) як інструментів зниження емоційного напруження [1].

Окремої уваги потребує взаємодія з родинами дітей. У багатьох випадках батьки самі перебувають у стані стресу або травматизації, не завжди можуть надати дитині належну підтримку. Тому фахівці мають включати батьків у процес супроводу, надаючи їм інструкції,

психологічні консультації, підтримку у виконанні корекційних вправ удома. Важливим є налагодження емоційного партнерства між родиною та освітнім закладом.

У деяких регіонах України, завдяки міжнародній підтримці, вже впроваджуються пілотні проекти мобільного супроводу дітей з ООП, які дозволяють надавати послуги навіть у тимчасово переміщених освітніх просторах. Наприклад, спеціалісти виїжджають до місць проживання ВПО або працюють у центрах гуманітарної допомоги, де організовуються міні-групи для дітей з інвалідністю чи іншими потребами.

Окремо слід відзначити важливість цифрових ресурсів, які стали невід'ємною частиною міждисциплінарного супроводу. Це онлайн-платформи для спільної роботи фахівців (наприклад, спільні Google-документи, системи обліку успішності, консультаційні чати), дистанційні заняття з логопедом чи психологом, відеоінструкції для батьків, інтерактивні вправи. Попри складнощі із доступом до інтернету, ці інструменти часто є єдиною можливістю зберегти сталість підтримки.

Висновки. Таким чином, міждисциплінарний підхід не лише зберігає ефективність у кризових обставинах, а й є умовою виживання та розвитку дитини з ООП. Його впровадження має стати не винятком, а нормою в освітньому процесі, особливо в умовах воєнного часу, коли кожен фахівець виконує роль не лише спеціаліста, а й частини підтримувальної екосистеми для дитини та її родини. Успішний супровід дітей з ООП в умовах воєнного стану можливий лише за умов гнучкої, системної і злагодженої роботи міждисциплінарної команди. Такий підхід дозволяє не лише підтримувати освітній процес, але й забезпечувати психоемоційне благополуччя дитини, її соціалізацію та подолання наслідків стресу. Водночас реалізація цього підходу потребує підвищення кваліфікації фахівців, методичної підтримки та розвитку нормативної бази, що регламентує міждисциплінарну взаємодію.

Перспектива дослідження. У подальших дослідженнях доцільно зосередитися на розробці моделей міждисциплінарної взаємодії в умовах дистанційної або змішаної освіти, а також на вивченні впливу таких моделей на психоемоційний стан та навчальні досягнення дітей з ООП у воєнний період.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордійчук О. Є. Інклюзивне навчання : метод. Рекомендації. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т. 2012. 48 с.

2. Гордійчук О. Є. Міждисциплінарний підхід як невід'ємна умова інклюзивної діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (31), Issue: 61, 2015. С. 25–28.

3. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Соціальний педагог*. 2010. № 4(40) квітень. С. 3–6.

Ольга МАРТИНЮК

вчитель-дефектолог

КЗ ЛОР «Багатопрофільний

навчально-реабілітаційний центр

«ГАРМОНІЯ»

РОЛЬ ПЕДАГОГІВ У СТАБІЛІЗАЦІЇ СТАНУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У КРИЗОВИЙ ПЕРІОД

У статті розглядається роль педагогів у стабілізації емоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями у кризовий період, зокрема під час воєнних конфліктів. Особливу увагу приділено психоемоційним характеристикам таких дітей, їхній підвищеній чутливості до стресових факторів та тривожності в умовах війни. Визначено значення педагогічної підтримки в процесі адаптації дітей до кризових умов, зокрема через використання різноманітних методів психолого-педагогічного супроводу, таких як ігрова терапія, арт-терапія, казкотерапія. Стаття містить практичні рекомендації для педагогів і психологів, спрямовані на створення безпечного та стабільного середовища для дітей з інтелектуальними порушеннями, яке сприяє їхньому емоційному відновленню та соціалізації в умовах війни.

Ключові слова: педагогічний супровід, діти з інтелектуальними порушеннями, кризовий період, психоемоційна підтримка, ігрова терапія, арт-терапія, казкотерапія, війна, тривожність, стабілізація стану.

MARTYNIUK O. THE ROLE OF EDUCATORS IN STABILIZING THE CONDITION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN CRISIS PERIODS

The article explores the role of educators in stabilizing the emotional state of children with intellectual disabilities during crisis periods, particularly during war conflicts. Special attention is given to the psychodynamic characteristics of such children, their heightened sensitivity to stress factors, and anxiety in war conditions. The article highlights the importance of pedagogical support in the adaptation process of children to crisis situations, particularly through the use of various psycho-pedagogical methods of support such as play therapy, art therapy, and narrative therapy. The article also includes practical recommendations for educators and psychologists aimed at creating a safe and stable environment for children with intellectual disabilities, promoting their emotional recovery and socialization in the context of war.

Keywords: pedagogical support, children with intellectual disabilities, crisis period, emotional support, play therapy, art therapy, narrative therapy, war, anxiety, condition stabilization.

Постановка проблеми. У часи кризових ситуацій, таких як війна, природні катастрофи або соціально-економічні потрясіння, діти з інтелектуальними порушеннями стикаються з численними труднощами, які значно посилюють їх емоційний і психічний стан. Важливою складовою соціальної адаптації таких дітей є психолого-педагогічний супровід, який сприяє стабілізації емоційного стану, зменшенню тривожності та підтримці позитивного розвитку. У цьому контексті роль педагогів стає вирішальною. Вони не тільки здійснюють навчальний процес, але й беруть на себе відповідальність за створення безпечного та стабільного середовища, що допомагає дітям з інтелектуальними порушеннями адаптуватися до складних умов.

Актуальність. Відповідно до праць О. Безпалька та Н. Горак, педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями у кризові періоди потребує комплексного підходу, який включає психотерапевтичні методи та педагогічні стратегії. Зокрема, О. Безпалько вказує на необхідність адаптації навчальних програм до умов стресу та використання інтерактивних методів, що допомагають дітям краще впоратися з емоційними викликами. І. Єрмаков у своїх дослідженнях наголошує на важливості використання ігрових методів у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, дослідження, проведені В. Бабічевим та М. Хомутовою, показують, що ці методи не лише допомагають дітям зберігати емоційну стабільність, але й сприяють розвитку їхньої соціальної адаптації та покращенню навичок взаємодії з іншими людьми.

Мета статті полягає у визначенні ролі педагогів у стабілізації емоційного стану дітей із затримкою психічного розвитку кризові періоди, зокрема під час воєнних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Діти з затримкою психічного розвитку мають специфічні психоемоційні особливості, що визначають їхню реакцію на стресові ситуації. Вони часто мають труднощі в розумінні і регуляції своїх емоцій, що робить їх вразливими до переживань, пов'язаних із війною або іншими кризами. У зв'язку з цим, такі діти можуть переживати підвищену тривожність, страх, апатію, агресію або замкнутість. Вони часто не в змозі чітко висловити свої емоції або переживання, що може призвести до ще більшого погіршення їхнього психоемоційного стану. У таких умовах педагогічний супровід має бути особливо чутливим і орієнтованим на індивідуальні потреби кожної дитини.

Однією з основних функцій педагогів у кризовий період є створення стабільного, безпечного середовища для дітей. Це передбачає не тільки фізичну безпеку, а й емоційну стабільність, яка є критично важливою для дітей з інтелектуальними порушеннями. В умовах війни чи інших криз, коли соціальна та психологічна ситуація є надзвичайно напруженою, роль педагога полягає в забезпеченні передбачуваності та підтримки для кожної дитини. Регулярні, послідовні заняття, чітке дотримання розпорядку дня, встановлення меж і правил допомагають зменшити стрес і створити у дитини відчуття контролю над ситуацією. Педагог, що є підтримкою і надає емоційну допомогу, має бути здатним виявити ознаки стресу у дітей і оперативно реагувати на них, застосовуючи психоекологічні методики. Педагоги, які працюють із такими дітьми, повинні забезпечити середовище, яке буде стабільним, передбачуваним і безпечним, що дозволить дитині зберігати емоційну рівновагу і сприятиме ефективному навчанню та соціалізації [3].

Основним завданням педагогів є створення атмосфери довіри, де дитина може відчувати себе захищеною та підтримуваною. В умовах війни або інших стресових ситуацій діти можуть переживати сильну тривожність, що впливає на їхню поведінку і когнітивні функції. Педагог має бути чутливим до змін у поведінці дітей, своєчасно виявляти ознаки стресу та надавати необхідну емоційну підтримку. Це може включати використання методів психолого-педагогічного супроводу, таких як ігрова терапія, арт-терапія, яка допомагає дітям виразити свої переживання і впоратися з емоційними труднощами.

Важливим аспектом у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями є забезпечення структурованості і передбачуваності. Це включає чітке планування занять, створення режиму дня, який включає регулярні перерви, час для відпочинку та активності. Такі діти можуть відчувати значний стрес, якщо середовище є хаотичним або непередбачуваним, тому педагог має працювати над створенням стабільного ритму життя, що надає дитині відчуття контролю над ситуацією.

Ще однією важливою функцією педагогів є підтримка соціальної інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями у колективі. Вони мають бути не тільки учителями, але й наставниками, які допомагають дітям освоювати соціальні навички та взаємодіяти з однолітками. Педагог може організовувати групові заходи, які сприяють розвитку співпраці та взаємопідтримки серед дітей. Це дозволяє зменшити

соціальну ізоляцію, яку можуть відчувати діти з особливими освітніми потребами, і створює умови для їхнього успішного включення в колектив [2].

У загальному, роль педагогів у створенні безпечного і стабільного середовища для дітей з інтелектуальними порушеннями є комплексною і вимагає не тільки знань у галузі педагогіки, але й розуміння психологічних і емоційних потреб дітей. Педагоги повинні бути готовими до підтримки цих дітей у складних життєвих ситуаціях, включаючи часи війни чи інші кризові періоди. Їхня здатність забезпечити емоційну підтримку, створити безпечне середовище і допомогти дітям адаптуватися до змінюваних умов є важливим фактором у забезпеченні благополуччя та розвитку таких дітей.

Педагоги можуть використовувати різноманітні методи та стратегії для підтримки емоційного та психічного стану дітей з інтелектуальними порушеннями у кризовий період. Одним із таких методів є ігрова терапія, яка дозволяє дітям виражати свої емоції та переживання через гру. Гра є природним способом комунікації для дітей, і навіть у кризових ситуаціях вона може бути потужним інструментом для розв'язання внутрішніх конфліктів. Сюжетно-рольові ігри дозволяють дитині програвати складні або страшні ситуації, що сприяє їх осмисленню та зменшенню тривожності [1].

Ще одним важливим методом є арт-терапія, яка включає використання малюнків та творчих завдань для вираження емоцій. Завдяки такому підходу діти можуть візуально і символічно виразити те, що вони переживають, що зменшує їхні внутрішні напруги. Казкотерапія також є ефективним інструментом, оскільки через розповіді та історії можна допомогти дітям сформувати позитивні моделі поведінки та подолати страхи. Всі ці методи допомагають педагогам стабілізувати емоційний стан дітей, даючи їм можливість виразити свої переживання та зменшити тривожність.

У кризовий період важливою складовою психолого-педагогічного супроводу є тісна співпраця між педагогами та психологами. Психологи можуть надати педагогам необхідні інструменти для виявлення емоційних проблем дітей і допомогти в розробці індивідуальних програм підтримки. Наприклад, психолог може провести групові або індивідуальні консультації для дітей, а також надавати педагогам рекомендації щодо того, як правильно працювати з дітьми в період

стресу. Спільна робота педагогів і психологів дозволяє забезпечити комплексний підхід до проблем дітей з інтелектуальними порушеннями, що є необхідним для ефективної стабілізації їхнього стану [2].

Для педагогів важливо розуміти, що кожна дитина є унікальною і має свої потреби в емоційній підтримці. Тому індивідуалізований підхід має бути основою роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями у кризовий період. Необхідно створити атмосферу довіри та безпеки, де дитина може відкрито виражати свої переживання. Педагогам слід також забезпечувати постійну комунікацію з батьками дітей, щоб відстежувати зміни в поведінці та емоційному стані дітей і вчасно реагувати на них.

У кризовий період важливо не тільки забезпечити стабільність і безпеку для дітей, але й активно залучати їх до процесу соціалізації та навчання. Педагоги мають підтримувати дітей, мотивуючи їх до участі в різних заняттях, що дозволяє відновлювати їхню впевненість у собі та позитивно впливає на їхній розвиток. Важливо, щоб педагогічний процес не був лише навчальним, але й емоційно підтримуючим, що є необхідним у складних умовах війни чи інших кризових ситуацій [3].

У подальшому, важливим напрямом є розробка нових методів психолого-педагогічного супроводу, що включають інтеграцію інноваційних технологій, наприклад, дистанційного навчання та використання психологічних онлайн-платформ для підтримки дітей з особливими потребами.

Окрему увагу варто приділити дослідженню впливу колективної взаємодії на адаптацію дітей з інтелектуальними порушеннями у кризових умовах. Потрібно вивчати, як групові терапевтичні методи (наприклад, групові заняття з арт-терапії чи казкотерапії) можуть сприяти зменшенню тривожності та покращенню соціалізації дітей. Це дозволить створити більш ефективні програми педагогічної підтримки, що враховують не тільки індивідуальні особливості, а й соціальний контекст.

Перспективи дослідження також включають вивчення довгострокових ефектів психолого-педагогічного супроводу на дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах війни, що дозволить сформулювати рекомендації щодо стабільної адаптації таких дітей після закінчення кризового періоду. Подальше дослідження може сприяти розвитку теоретичних і практичних підходів до роботи з дітьми, які

пережили травматичні події, і забезпечити педагогам додаткові інструменти для роботи з такими дітьми в майбутньому. Крім того, важливо вивчити вплив взаємодії педагогів з батьками дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки батьківська підтримка є важливим компонентом у процесі стабілізації емоційного стану дітей. Дослідження в цій сфері допоможе розробити рекомендації щодо співпраці педагогів і батьків у кризових умовах, що позитивно впливатиме на ефективність навчання та розвитку дітей.

Висновки. Роль педагогів у стабілізації стану дітей з затримкою психічного розвитку в кризовий період є надзвичайно важливою. Вони не лише забезпечують навчання, але й здійснюють психоемоційну підтримку, сприяючи емоційному розвитку та соціалізації дітей. Використання різноманітних методів, таких як ігрова терапія, арт-терапія та казкотерапія, дозволяє зменшити рівень тривожності та допомагає дітям з інтелектуальними порушеннями адаптуватися до кризових умов. Спільна робота педагогів і психологів є важливою складовою цього процесу, що забезпечує комплексний підхід до вирішення проблем дітей у кризових умовах.

Перспектива дослідження ролі педагогів у створенні безпечного і стабільного середовища для дітей з інтелектуальними порушеннями у кризовий період полягає в подальшому вивченні ефективності різних педагогічних підходів та методик, спрямованих на підтримку емоційного благополуччя дітей у складних умовах, таких як війна або інші кризові ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колбасова Х. Психологічний супровід навчання дітей з ООП за умов воєнного часу: на допомогу батькам та освітянам. Журнал «Наукові інновації та передові технології» № 7(9) 2022. (Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка». С. 46–57.
2. Косенчук О. Г. Особливості роботи соціального педагога з дітьми та сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах внаслідок військових конфліктів. Theory and methods of educational management. 2017. № 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2017_1_11
3. Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 343 с.

Світлана ПЕРЕЯСЛОВА

вчитель початкових класів

Комунальний заклад «Запорізька
спеціальна загальноосвітня школа-
інтернат «Джерело» Запорізької
обласної ради

ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП ПІД ЧАС КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

У статті розглядаються психологічні стратегії підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами (ООП) під час кризових ситуацій. Зокрема, увага зосереджена на впливі кризових умов на емоційний стан батьків, їх психологічний дистрес, а також методи підтримки, що можуть допомогти у подоланні стресу та адаптації до нових умов. Особливу увагу приділено ролі психологів, соціальних працівників та педагогів у наданні підтримки родинам дітей з ООП в умовах війни, економічних труднощів та інших екстремальних ситуацій.

Ключові слова: психологічна підтримка, батьки дітей з ООП, кризові ситуації, стрес, адаптація, інклюзивне середовище.

PEREYASLOVA S. PSYCHOLOGICAL STRATEGIES FOR SUPPORTING PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS DURING CRISIS SITUATIONS.

This article examines psychological strategies for supporting parents of children with special educational needs (SEN) during crisis situations. In particular, it focuses on the impact of crisis conditions on the emotional state of parents, their psychological distress, and methods of support that can assist in coping with stress and adapting to new circumstances. Special attention is given to the role of psychologists, social workers, and educators in providing support to families of children with SEN in the context of war, economic difficulties, and other extreme situations.

Keywords: psychological support, parents of children with SEN, crisis situations, stress, adaptation, inclusive environment.

Постановка проблеми. Психологічний стан батьків дітей з особливими освітніми потребами (ООП) має велике значення для забезпечення емоційного та фізичного благополуччя дітей. Кризові ситуації, такі як війна, економічні труднощі або природні катастрофи, значно ускладнюють життя родин і можуть призводити до зростання стресу, тривожності та депресії у батьків. У свою чергу, ці фактори можуть негативно впливати на здатність батьків надавати необхідну підтримку своїм дітям, що посилює емоційний дистрес і ускладнює процес адаптації дітей до нових умов.

У цей період важливою є не тільки допомога дітям з ООП, але й забезпечення психологічної підтримки їхнім батькам, що дозволяє знизити стрес і зберегти емоційну стабільність у родинах. Зрозуміло, що успішний розвиток дітей з особливими потребами залежить від емоційного стану їх батьків, тому важливим є надання комплексної допомоги родинам в умовах кризових ситуацій.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні дослідження показують, що кризові ситуації можуть суттєво впливати на психічний стан батьків дітей з ООП, оскільки вони змушені не лише справлятися зі стресом, викликаним зовнішніми обставинами, але й виконувати роль основних опікунів та захисників своїх дітей. Вчені відзначають, що психічний дистрес батьків може мати прямий вплив на здатність приймати важливі рішення щодо підтримки своїх дітей і забезпечення їхнього фізичного та емоційного комфорту.

Згідно з дослідженням О. Зборової, рівень стресу та тривоги серед батьків дітей з ООП у кризових ситуаціях суттєво підвищується, особливо коли у них відсутні ресурси для належної підтримки дитини. Батьки в умовах війни чи інших криз часто стикаються з соціальною ізоляцією, обмеженим доступом до медичних та освітніх послуг, а також з потребою адаптуватися до зміненої соціальної реальності, що тільки посилює їх стрес.

Дослідження, проведене Н. Лубицькою, також підкреслює важливість психотерапевтичної підтримки, яка включає в себе групові і індивідуальні консультації, а також тренінги з розвитку стійкості до стресу. Це дозволяє батькам знайти ресурси для підтримки своїх дітей, не втрачаючи власної емоційної стабільності. Вона зазначає, що підтримка батьків у кризових умовах — це не лише підтримка в подоланні стресу, але й формування нових соціальних і психологічних навичок, що допомагають батькам ефективно взаємодіяти з дітьми з ООП.

Метою статті є дослідження психологічних стратегій підтримки батьків дітей з ООП під час кризових ситуацій, а також визначення їх впливу на емоційне благополуччя родини та здатність батьків підтримувати розвиток своїх дітей в умовах стресу.

Виклад основного матеріалу. В умовах війни або соціально-економічної нестабільності батьки дітей з ООП часто переживають тривогу щодо майбутнього своїх дітей. Війна створює серйозні труднощі в доступі до медичних та освітніх послуг, що позначається на рівні стресу

у батьків, адже вони змушені перебувати в постійному напруженні, думаючи про безпеку своїх дітей і забезпечення їх базових потреб.

Емоційна виснаженість та тривожність можуть призводити до того, що батьки починають відчувати себе фізично та психологічно виснаженими. Це, в свою чергу, ускладнює взаємодію з дітьми, погіршує здатність приймати рішення та надавати підтримку. У цьому контексті важливою є психолого-педагогічна допомога для батьків, яка дозволяє їм не лише впоратися зі стресом, але й створити емоційно підтримуючу атмосферу для своїх дітей.

Особливо важливим є створення безпечного простору, де батьки зможуть відновлювати свої емоційні сили та отримувати підтримку. Це може бути як індивідуальна психологічна консультація, так і групові зустрічі для обміну досвідом. В таких умовах важливо акцентувати увагу на розвитку емоційної стійкості, яка дозволяє батькам ефективніше справлятися з кризовими ситуаціями, а також підтримувати дітей, що особливо важливо для розвитку їхньої впевненості та безпеки. Психологи повинні навчати батьків специфічним технікам управління стресом, таким як дихальні вправи або методи релаксації, що дозволяють знизити рівень тривожності [1].

Крім того, батькам необхідно надати доступ до соціальних і правових ресурсів, які допомагають у подоланні матеріальних труднощів, що можуть виникнути в умовах війни або економічної кризи. Допомога у вигляді фінансової підтримки, продуктових наборів або медичних послуг може зменшити навантаження на батьків і знизити рівень їхнього стресу. Підтримка на цих рівнях дозволяє їм зосередитися на емоційному супроводі своїх дітей та на їх безпеці, що є важливим у кризовий період.

Важливим аспектом є також інтеграція інклюзивних підходів у надання психологічної допомоги. Спеціалізовані програми, що включають психологічну підтримку для родин дітей з ООП, можуть допомогти забезпечити більш ефективну допомогу, адаптуючи її до специфічних потреб кожної родини. Наприклад, для батьків дітей із порушеннями слуху або мовлення можуть бути корисними техніки, які враховують їхні особливості спілкування та емоційного реагування. Тому важливою є не тільки загальна психологічна підтримка, але й її адаптація до конкретних потреб батьків та дітей [3].

Одним із основних завдань є також надання батькам можливості для психологічного відновлення, що включає не лише індивідуальну

терапію, але й створення соціальних груп підтримки, де родини з дітьми з ООП можуть спілкуватися, ділитися досвідом та отримувати емоційну підтримку від однодумців. Це дозволяє зменшити ізоляцію, яка є однією з найбільших проблем для батьків у кризовий період. Соціальна підтримка та створення мережі взаємодопомоги є важливими елементами, що сприяють не лише подоланню стресу, а й розвитку почуття спільноти та безпеки для родин [2].

Охарактеризуємо конкретні психологічні стратегії підтримки батьків.

1. Індивідуальне консультування: для багатьох батьків, які переживають важкі моменти, індивідуальні психологічні консультації можуть стати критично важливими для зниження стресу. У рамках таких консультацій психологи навчають батьків стратегіям управління емоціями, розвивають навички стрес-менеджменту та саморегуляції.

2. Психотерапевтичні групи: психологічні групи для батьків можуть стати ефективним інструментом підтримки. У групах батьки діляться своїм досвідом, отримують підтримку від інших, хто знаходиться в подібних умовах, а також отримують професійну допомогу психологів та соціальних працівників. Це сприяє формуванню почуття спільноти та знижує відчуття ізоляції.

3. Тренінги з емоційної стійкості: батьки повинні мати можливість навчитися як справлятися з емоційним дистресом, який виникає у кризових умовах. Такі тренінги можуть включати техніки релаксації, медитації, йоги, які допомагають батькам знайти внутрішній баланс та краще справлятися з ситуацією.

4. Підтримка з боку соціальних мереж: створення груп підтримки для батьків дітей з ООП може бути важливим етапом для подолання соціальної ізоляції та забезпечення емоційної підтримки. Такі групи дозволяють батькам отримати поради від однодумців і професіоналів, що підвищує їх здатність впоратися з труднощами [1].

Отже, у кризових ситуаціях підтримка батьків дітей з ООП є важливою складовою загальної системи підтримки цих дітей. Психологічні стратегії підтримки повинні бути комплексними та орієнтованими як на зниження емоційного дистресу батьків, так і на підтримку розвитку та благополуччя дітей. Психологи, педагоги та соціальні працівники повинні працювати разом, щоб забезпечити стабільність і підтримку для родин дітей з ООП у складних соціальних умовах.

Висновки. Кризові ситуації ставлять родини дітей з ООП перед серйозними викликами, і психологічна підтримка батьків є критично

важливою для забезпечення емоційного благополуччя дітей. Психологічні стратегії, такі як індивідуальне консультування, групова підтримка та тренінги з емоційної стійкості, можуть допомогти батькам подолати стрес і зберегти стабільність у родині. Подальші дослідження повинні зосереджуватися на розробці ефективних програм підтримки для батьків у кризових умовах та інтеграції таких програм у систему соціальної допомоги.

Перспектива дослідження. Майбутні дослідження вбачаємо у розробці комплексних програм психологічної підтримки для батьків дітей з ООП в умовах кризових ситуацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Косенчук О. Г. Особливості роботи соціального педагога з дітьми та сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах внаслідок військових конфліктів. *Theory and methods of educational management*. 2017. № 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2017_1_11
2. Прокопчук С. М. «Школа життєвої компетентності» для батьків дітей з особливими потребами. Режим доступу: http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&task
3. Хмизова О. В. Організація психокорекційної роботи з батьками дітей з особливими потребами як складова цілісного процесу ранньої соціальної реабілітації. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика науково-методичний журнал*. 2011. № 3/4. С. 203–211.

Катерина РИБЕЦЬ

магістрантка спеціальності

016 Спеціальна освіта

(Корекційна психопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **Колишкін О. В.**,

канд. пед. наук, доцент

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкрито педагогічні аспекти розвитку комунікативної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями в освітньому просторі. Розвиток комунікативної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями є складним, але необхідним процесом, який вимагає комплексного підходу, участі фахівців різного профілю та батьків. Успішна реалізація педагогічних умов і використання ефективних методик сприяє соціальній інтеграції дітей,

розвитку їхнього мовлення, мислення та особистості загалом. Систематична робота дозволяє покращити якість взаємодії таких дітей з оточуючим світом, що є ключовим чинником їх соціальної адаптації.

Ключові слова: педагогічні аспекти, розвиток, комунікативна діяльність, діти з інтелектуальними порушеннями, освітній простір.

RYBETS K. PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION ACTIVITY OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Pedagogical aspects of the development of communicative activity of children with intellectual disabilities The article reveals the pedagogical aspects of the development of communicative activity of children with intellectual disabilities in the educational space. The development of communicative activity of children with intellectual disabilities is a complex but necessary process that requires an integrated approach, the participation of specialists of different profiles and parents. The successful implementation of pedagogical conditions and the use of effective methods contributes to the social integration of children, the development of their speech, thinking and personality in general. Systematic work helps to improve the quality of interaction between these children and the world around them, which is a key factor in their social adaptation.

Key words: pedagogical aspects, development, communication activity, children with intellectual disabilities, educational space.

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціально-політичного і економічного розвитку України відкрилися перспективи змін у системі спеціальної освіти, по-новому вирішується питання соціалізації та інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку у суспільстві. Перед психолого-педагогічною наукою стоїть необхідність розробки сучасних засобів навчання та виховання, які б підвищували рівень соціальної адаптації усіх учасників освітнього процесу.

Комунікативна діяльність є важливою складовою соціалізації та розвитку кожної дитини. Для дітей з інтелектуальними порушеннями формування комунікативних навичок має особливе значення, оскільки вони часто стикаються з труднощами у вербальному та невербальному спілкуванні. Педагогічний супровід таких дітей потребує спеціальних методів і підходів, спрямованих на подолання комунікативних бар'єрів і розвиток мовленнєвих здібностей.

Актуальність. Проблемам вивчення комунікативної діяльності у загальній та корекційній педагогіці та психології присвячені дослідження Б. Ананьєва, Л. Божович, В. Давидова, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Рубінштейна, М. Томчук, Невирішеність

проблеми сутності комунікативної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями зумовлює недостатню спрямованість спеціального корекційного впливу на її цілеспрямований розвиток, що стає одним з найактуальніших завдань сучасної спеціальної освіти (Л. Вавіна, О. Гордієнко, О. Дмитрієва, О. Мамічева С. Миронова, В. Тарасун, Т. Ульянова, О. Хохліна, Д. Шульженко) [1; 5].

Мета статті – розкрити педагогічні аспекти розвитку комунікативної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями в освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна діяльність є важливим чинником соціалізації особистості. Для дітей з інтелектуальними порушеннями здатність до ефективного спілкування є не лише умовою повноцінної участі в суспільному житті, а й запорукою емоційного та пізнавального розвитку. Водночас порушення інтелектуальних функцій часто супроводжуються низкою труднощів у формуванні мовлення та комунікативної поведінки, що потребує спеціального педагогічного втручання.

Діти з інтелектуальними порушеннями мають обмеження у розвитку пізнавальної діяльності, що негативно впливає на процес формування мовлення. Типовими для них є: бідність словникового запасу, порушення граматичної будови мовлення, недостатній розвиток фонематичного слуху, труднощі у встановленні комунікативного контакту. Такі порушення значною мірою обумовлені зниженням здатності до абстрактного мислення, аналізу та узагальнення. Ці особливості обумовлюють необхідність індивідуального підходу до навчання та корекції комунікативних навичок [4].

Порушення комунікативної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями негативно впливають на формування особистості дитини, що позначається на процесах її соціальної адаптації. В спеціальних освітніх закладах в учнів, в основному, не розвивається власне мовленнєва складова комунікативних умінь. Це виражається в тому, що учні не проявляють самостійності у висловлюваннях: вони не можуть побудувати розповідь на тему, яка обговорювалась. У спонтанному мовленнєвому спілкуванні школярі не самостійні: вони не можуть досягти поставленої мети, оскільки орієнтуються на умови мовленнєвої ситуації, що змінюються, відчувають дефіцит лексичних одиниць, обмежені у виборі граматичних конструкцій, адекватних

невербальних засобів спілкування. Тому ситуації спілкування учнів між собою часто можна визначити як непродуктивні (спілкуючись не реалізують потреб, заради яких починають комунікацію, і не отримують задоволення від неї) [3].

Словник у дітей з інтелектуальними порушеннями збагачується дуже повільно, адже засвоїти нове слово означає не лише запам'ятати його звучання, а й зрозуміти його зміст, опанувати ним як поняттям. Кожне слово, навіть назва конкретного предмету, несе в собі певне узагальнення. Описана інтелектуальна операція є для дітей з інтелектуальними порушеннями з інтелектуальними порушеннями дуже складною. З цієї причини їхній словниковий запас, як активний, так і пасивний, виявляється в них у декілька разів меншим, ніж у однолітків з нормотипічним розвитком.

До причин сповільненого розвитку мовлення дітей з особливостями інтелектуального розвитку можна також віднести властивий їм загальний моторний недорозвиток, який порушує процес дієвого активного знайомства з навколишнім світом і тим самим гальмує накопичення уявлень і відомостей про нього.

Бідність словника призводить до неправомірно частого вживання однієї й тієї самої групи слів, що робить мовлення одноманітним, шаблонним і неточним, створює труднощі у спілкуванні розумово відсталої дитини з оточуючими її людьми. З одного боку, ускладнюється розуміння зверненого мовлення, з іншого – ускладнюється побудова власних висловлювань.

Проте мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується не лише бідністю словника. При наявних інтелектуальних порушеннях спостерігається неточність використання значення слів. У дітей в нормі значення слів засвоюються з досвідом, у процесі практичної діяльності. У дітей з інтелектуальними порушеннями накопичення досвіду здійснюється спотворено, сповільнено через недостатність когнітивних функцій, а також у зв'язку з властивою їм пізнавальною пасивністю [5].

Основними комунікативними вміннями є: вміння здійснювати усномовленнєве спілкування (у монологічній і діалогічній формах); вміння зрозуміти зі слуху зміст прослуханих текстів; вміння здійснювати спілкування у писемній формі відповідно до поставлених завдань; вміння використовувати у разі необхідності невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовленнєвих засобів.

При організації корекційно-виховної роботи з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку, слід враховувати не тільки особливості проявів мовленнєвого порушення, а й вторинні відхилення в розвитку дитини. Для ефективного розвитку комунікативної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно дотримуватись низки педагогічних умов [2]:

- індивідуалізація навчання;
- створення сприятливого мовленнєвого середовища (активне залучення до діалогу, використання зорових опор, міміки, жестів);
- систематичність та послідовність роботи (поступове ускладнення завдань та закріплення навичок);
- ігрова та практична спрямованість навчання (комунікація через гру, побутові ситуації, творчість);
- тісна взаємодія з родиною.

На сучасному етапі розвитку науки, відомі такі засоби корекції і розвитку комунікативної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями як: засоби слухової наочності, наочно-слухові засоби, аудіовізуальні засоби, ситуативні завдання, аудіювання, читання, переказ, дидактичні ігри [1; 3].

Основні педагогічні підходи до розвитку комунікативної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями в освітньому просторі повинні передбачати:

- врахування психофізичних особливостей кожної дитини дозволяє підібрати оптимальні методи навчання;
- використання доступних для дитини форм комунікації;
- створення ситуації успіху для підвищення мотивації;
- запровадження ігрової діяльності;
- використання альтернативної та допоміжної комунікації;
- соціалізацію через групові форми роботи.

Розвиток комунікативної діяльності є одним з найважливіших завдань розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Програма навчання і виховання даних дітей передбачає розвиток як діалогічного мовлення, так і деяких форм монологічного, а саме: навчання дітей переказу, розповідям. Ефективними прийомами є: мовленнєві ігри (розвиток вміння слухати і говорити); показ моделей поведінки (педагог демонструє приклад правильної реакції); спільне читання

і обговорення книг; вправи на розвиток емоційного реагування; створення «мовленнєвих островців» (зон для вільного висловлювання думок у класі); робота в парах і малих групах.

Серед ефективних методів розвитку комунікативної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями варто виділити: логоритміку; інсценізацію, драматерапію; картки-символи, піктограми; метод «мовленнєвого дзеркала» (педагог відображає правильну мовленнєву поведінку); комунікативні ігри (тренування умінь слухати, відповідати, запитувати).

В процесі розвитку комунікативної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями педагог повинен створювати доброзичливу атмосферу, застосовувати позитивне підкріплення, співпрацювати з логопедами, психологами та батьками, використовувати мультисенсорні методи навчання. Педагог виступає посередником між дитиною та соціумом, створює безпечне середовище для самовираження, підтримує мовленнєву ініціативу, демонструє зразки правильної комунікації. Важливою є рефлексивна позиція вчителя – здатність адаптувати свої дії до індивідуальних особливостей дитини.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито педагогічні аспекти розвитку комунікативної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями в освітньому просторі. Розвиток комунікативної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями є складним, але необхідним процесом, який вимагає комплексного підходу, участі фахівців різного профілю та батьків. Успішна реалізація педагогічних умов і використання ефективних методик сприяє соціальній інтеграції дітей, розвитку їхнього мовлення, мислення та особистості загалом. Систематична робота дозволяє покращити якість взаємодії таких дітей з оточуючим світом, що є ключовим чинником їх соціальної адаптації.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо в розробці індивідуалізованих програм мовленнєвої підтримки дітей з інтелектуальними порушеннями в освітньому просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
2. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.

3. Логопедія : підруч.. / за ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 437 с.
4. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський, 2015. 312 с.
5. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Частина I. 238 с.

Ірина САМОЙЛОВА

магістрантка спеціальності
016 Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Дегтяренко Т. М.**,
доктор пед. наук, професор

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

У статті визначено сучасні підходи до процесу формування екологічної компетентності дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом в умовах сучасного освітнього процесу, які передбачають використання певної системи виховних впливів на особистість, необхідних для формування нового типу ставлення до природи. Впровадження сучасних підходів сприяє розвитку в учнів усвідомленого та дбайливого ставлення до природи, забезпечує їхню соціалізацію та інтеграцію у суспільство. Ефективність цього процесу залежить від правильно обраних методик, а також створення умов для активної участі дітей у природоохоронній діяльності.

Ключові слова: формування, сучасні підходи, екологічна компетентність, діти зі зниженим слухом, освітній процес.

SAMOYLOVA I. MODERN APPROACHES TO THE PROCESS OF FORMING ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

The article identifies modern approaches to the process of forming the environmental competence of primary school children with hearing impairment in the context of the modern educational process, which involve the use of a certain system of educational influences on the personality necessary for the formation of a new type of attitude towards nature. The introduction of modern approaches contributes to the development of a conscious and caring attitude towards nature in students, ensures their socialisation and integration into society. The effectiveness of this process depends on the right methods, as well as the creation of conditions for children's active participation in environmental activities.

Key words: formation, modern approaches, environmental competence, children with hearing impairment, educational process.

Постановка проблеми. В умовах зростаючої екологічної кризи формування екологічної компетентності є одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти. Особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами, зокрема молодші школярі зі зниженим слухом, для яких традиційні методики навчання потребують адаптації до їхнього психофізичного розвитку та комунікативних можливостей.

Діти зі зниженим слухом мають специфічні труднощі в сприйнятті мовленнєвої інформації, що впливає на формування пізнавальних процесів, зокрема уявлень про навколишнє середовище. Тому для формування екологічної компетентності необхідно застосовувати візуалізацію, жести, міміку, дактильну мову, залучення мультисенсорного досвіду.

Актуальність. Проблемі формування екологічної компетентності присвячено ряд досліджень (Н. Путовіт, О. Пруцакова, Т. Байбара, О. Біда, О. Король та ін.). В роботах М. Верзіліна, С. Глазачева, В. Дерябо, А. Захлебного, І. Пономарьової, І. Суравегіной, О. Левіна та ін. розглядаються наукові аспекти теоретико-методологічного забезпечення процесу екологічної освіти і виховання учнів, що мають відхилення у розвитку, в тому числі в початковій школі. Про важливість і необхідність формування бережливого ставлення до природи у дітей зі зниженим слухом зазначали А. Дьячков, Т. Розанова, Л. Фомічова та ін.

Пріоритетними завданнями сучасної системи екологічної освіти є навчання і виховання учнів зі зниженим слухом, розвиток їх пізнавальної діяльності та особистості в цілому, підготовка до самостійного життя в якості повноцінних членів суспільства.

Мета статті – визначити сучасні підходи до процесу формування екологічної компетентності дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом в умовах сучасного освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Екологічна компетентність охоплює знання про навколишнє середовище, усвідомлення значущості екологічних проблем, сформовану ціннісну орієнтацію щодо природи та готовність діяти екологічно доцільно. У дітей молодшого шкільного віку цей процес відбувається переважно через ігрову діяльність, спостереження, дослідження навколишнього середовища та емоційне ставлення до природи.

Одним з важливих компонентів всебічного розвитку дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом є формування екологічної

компетентності, оскільки навколишнє середовище є підґрунтям для організації різних видів діяльності дитини, що спонукають до аналізу, вивченню предмету чи явища, сприяють активному засвоєнню та використанню набутих знань. Саме екологічна компетентність слугує підґрунтям для вирішення практичних і пізнавальних завдань, що передбачають оперування реальними об'єктами природи. Водночас формування екологічної компетентності, комунікації та трудової діяльності у дітей зі зниженим слухом є необхідною умовою для їхнього максимально успішного включення у життя соціуму відповідно до їх потенційних можливостей.

Сучасні підходи до формування екологічної компетентності:

- компетентнісний підхід: орієнтується не лише на знання, а й на формування практичних умінь і ціннісного ставлення до природи.
- інклюзивний підхід: передбачає адаптацію навчального середовища, дидактичних матеріалів та методик з урахуванням особливих освітніх потреб дітей зі зниженим слухом.
- діяльнісний підхід: акцент на активній участі дитини в природоохоронних заходах, проектах, екскурсіях.
- інтерактивні технології: використання мультимедійних презентацій, віртуальних екскурсій, відео з жестовою мовою.
- проектне навчання: залучення дітей до колективної або індивідуальної роботи над екологічними темами з подальшим представленням результатів.

Фізіологічною основою сприймання довкілля є нервові зв'язки, які виникають у відповідь на зовнішні подразнення і об'єднуються в єдиний комплекс. Тому, чим більша кількість різних зв'язків буде відображена в процесі сприймання предмету, тим знання дитини про цей предмет (об'єкт) будуть повнішими і змістовнішими. Важливого значення в формуванні знань і понять про навколишній світ надається мовленню, яке допомагає їх уточнювати, деталізувати, вдосконалювати.

Формування екологічної компетентності в молодших школярів зі зниженим слухом повинно спиратися на адаптовані методи, які враховують їхні особливості розвитку. До таких методів належать:

1. Наглядно-практичні методи:
 - Екскурсії на природу (парки, ботанічні сади, зоопарки).
 - Догляд за кімнатними рослинами або тваринами в класі.

- Проведення дослідів, доступних для сприйняття через зорові та тактильні відчуття.

2. Ігрові методи:

- Дидактичні ігри з екологічним змістом (наприклад, «Розсели тварин по домішках», «Впізнай за слідами»).

- Рольові ігри («Ми – екологи», «Друзі природи»).

3. Використання мультимедіа:

- Навчальні відео з субтитрами та жестовим супроводом.

- Інтерактивні презентації, електронні книги, що містять візуально насичений екологічний контент.

4. Сенсорна інтеграція:

- Використання природних матеріалів у навчанні (листя, пісок, глина).

- Тактильні дидактичні засоби («еко-скриньки»).

5. Комунікативні вправи з використанням жестової мови:

- Бесіди на екологічні теми з візуальною та жестовою підтримкою.

- Інсценізації або міні-вистави з екологічною тематикою.

Для подолання недоліків у формуванні знань про навколишній світ у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом, необхідно активне педагогічне втручання в процес їх діяльності. Педагогічний вплив має бути спрямований на спеціальну організацію сприймання дійсності, на розвиток аналітичного спостереження, відтворюючої уяви у дітей, що дозволить їм в процесі навчальної діяльності спиратися на сформовані образи, які зберігатимуться в пам'яті, на мовленнєвий досвід, який забезпечуватиме вербалізацію уявлень про предмети і явища дійсності й впливатиме на весь хід психічного розвитку дитини. Саме в цьому полягає суть конкретизації понять природничого змісту в учнів зі зниженим слухом, яка сприятиме усвідомленому, більш швидкому і міцнішому засвоєнню знань, формуванню в учнів уміння застосовувати знання на практиці.

Для формування екологічної культури у дітей з інтелектуальними порушеннями важливе значення має використання в навчальному процесі різних засобів наочності. При поясненні навчального матеріалу у зв'язку з демонстрацією наочних засобів учитель формулює завдання обстеження, встановлює зв'язки з попереднім матеріалом, вказує

основні моменти, на які слід звернути увагу під час обстеження, звертає увагу на ряд просторових ознак об'єкта: форму, розмір, довжину, співвідношення окремих частин. При цьому широко використовуються розумові операції співставлення. Словесні пояснення дозволяють уточнювати, конкретизувати якісні особливості предмета, який обстежують, і засоби його обстеження.

До прикладів практичного впровадження процесу формування екологічної компетентності у дітей зі зниженим слухом можна віднести:

- проєкт «Мій зелений клас» – спільна діяльність учнів щодо озеленення класу, догляду за рослинами, оформлення екологічного куточка;

- акція «Годівничка для пташок» – виготовлення годівничок, спостереження за птахами, ведення «Щоденника юного натураліста».

- тиждень екології – проведення тематичних днів («День води», «День Землі»), конкурсів малюнків, вікторин, перегляд відео з жестовим супроводом.

В умовах сучасного освітнього в процесі формування екологічної компетентності дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом доцільними є наступні рекомендації до педагогічної практики:

1. Розробка дидактичних матеріалів із врахуванням сенсорних особливостей дітей.

2. Використання проєктної діяльності як засобу формування активної позиції учнів щодо проблем довкілля.

3. Створення сприятливого освітнього середовища, яке стимулює дослідницьку активність та емоційне залучення.

Формування екологічної компетентності в дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом є важливим напрямом спеціальної педагогіки. Ефективне впровадження сучасних підходів сприяє розвитку в учнів усвідомленого та дбайливого ставлення до природи, забезпечує їхню соціалізацію та інтеграцію у суспільство. Ефективність цього процесу залежить від правильно обраних методик, міждисциплінарної взаємодії педагогів, а також створення умов для активної участі дітей у природоохоронній діяльності.

Висновки. Таким чином, в роботі визначено сучасні підходи до процесу формування екологічної компетентності дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом в умовах сучасного освітнього процесу, які передбачають використання певної системи виховних

впливів на особистість, необхідних для формування нового типу ставлення до природи, включення системи елементарних екологічних уявлень через призму різних наук, що базуються на реалізації навичок природоохоронної поведінки, активізації адаптивних і резервних можливостей учнів означеної нозології.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо в пошуках нових підходів до організації роботи з формування екологічної культури дітей зі зниженим слухом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
2. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
3. Особливості розвитку, виховання та навчання дітей з порушенням слуху дошкільного віку : наук.-метод. посіб. / [Жук В. В. та ін. ; за ред. Литовченко С. В.] ; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки НАПН України. К. : Пед. думка, 2011. 126 с.
4. Сурдопедагогіка : хрестоматія : в 3 т. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; за ред. Л. І. Фомічової. Вид. 3-тє, допов. і перероб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Т. 2. 290 с.
5. Таранченко О. М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу педагогічної вітчизняної науки та практики. К. : Поліпром, 2013. 517 с.

Олена ЯЩЕНКО

практичний психолог I категорії
Комунальна установа Сумської
обласної ради – Сумський обласний
центр комплексної реабілітації для
дітей та осіб з інвалідністю

ХІБУКІ-ТЕРАПІЯ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ІНВАЛІДНІСТЮ

У статті розглядається хібукі-терапія як ефективний метод психологічної підтримки дітей з інвалідністю, описано принципи роботи цього методу, його позитивний вплив на емоційний стан та соціальну адаптацію дітей, наведено досвід застосування хібукі-терапії в різних країнах та в Україні (зокрема, в реабілітаційному процесі Комунальної установи Сумської обласної ради – Сумський обласний центр комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю)ю Особлива увага приділяється методиці проведення терапевтичних занять та їх результативності.

Ключові слова: хібукі-терапія, діти з інвалідністю, психологічна підтримка, терапевтична іграшка, соціальна адаптація, реабілітація, емоційний інтелект.

YASHCHENKO O.M. HIBUKI-THERAPY IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

The article examines Hibuki-therapy as an effective method of psychological support for children with disabilities. The principles of this method, its positive impact on the emotional state and social adaptation of children are described. The experience of using Hibuki-therapy in different countries and in Ukraine (particularly in the rehabilitation process of the Sumy Regional Center of Complex Rehabilitation for Children and People with Disabilities) is presented. Special attention is paid to the methodology of conducting therapeutic sessions and their effectiveness.

Keywords: Hibuki-therapy, children with disabilities, psychological support, therapeutic toy, social adaptation, rehabilitation, emotional intelligence.

Постановка проблеми. Діти з інвалідністю часто стикаються з численними труднощами в процесі соціальної адаптації та психологічного розвитку. Вони можуть мати підвищений рівень тривожності, труднощі у встановленні соціальних контактів, проблеми з вираженням емоцій та знижену самооцінку. Традиційні методи психологічної підтримки не завжди є ефективними через специфіку їхніх потреб та обмежень. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку альтернативних підходів, які б дозволяли забезпечити дітям комфортне середовище для емоційного розвитку та соціалізації. Хібукі-терапія пропонує простий, але ефективний спосіб допомоги дітям, який базується на використанні терапевтичної іграшки, що сприяє емоційній розрядці, розвитку навичок комунікації та підвищенню рівня довіри до оточуючих. Дослідження цього методу є актуальним для впровадження нових підходів до підтримки дітей з інвалідністю в освітніх і реабілітаційних закладах.

Актуальність дослідження. Хібукі-терапія є відносно новим, але перспективним напрямом у сфері реабілітації дітей з інвалідністю. В умовах сучасного суспільства, де особлива увага приділяється інклюзивній освіті та соціальній адаптації дітей та осіб з інвалідністю, пошук ефективних методів підтримки набуває все більшої актуальності. Хібукі-терапія, завдяки своїй простоті та емоційному впливу, може стати важливим інструментом у роботі з дітьми, які у період воєнного стану в Україні отримали психологічні порушення, поранення, контузію, каліцтво або інші захворювання та які потребують психологічної допомоги і розвитку комунікативних навичок.

Метою статті є аналіз ефективності хібукі-терапії як методу психологічної підтримки дітей з інвалідністю, визначення основних принципів

її застосування та оцінка впливу на емоційний стан і соціальну адаптацію дітей.

Хібукі-терапія – це унікальний метод терапії, що використовує спеціальну терапевтичну іграшку "Хібукі" для надання психологічної підтримки дітям. Цей метод був розроблений ізраїльськими спеціалістами та знайшов широке застосування у роботі з дітьми, які пережили травматичні події і які у період воєнного стану в Україні отримали психологічні порушення, поранення, контузію, каліцтво або інші захворювання.

Особливу увагу варто приділити застосуванню цього методу в роботі з дітьми з інвалідністю. Адже такі діти часто стикаються з психологічними труднощами, пов'язаними з їхнім фізичним або розумовим станом, соціальною адаптацією та спілкуванням із однолітками. Саме тому хібукі-терапія може бути важливим інструментом у психологічній та соціальній реабілітації таких дітей.

Хібукі-терапія базується на використанні спеціальної м'якої іграшки – собачки на ім'я Хібукі, яка має унікальний дизайн: довгі лапки, що ніби "обіймають" дитину. Ця іграшка виконує роль не просто забавки, а справжнього терапевтичного інструменту, який допомагає дитині висловити свої почуття, подолати страхи та знайти внутрішню гармонію.

Методика роботи з Хібукі базується на наступних принципах:

1. «Проекція власних емоцій» – дитина може переносити свої переживання на іграшку, розповідаючи про її почуття, що полегшує вираження власних емоцій.

2. «Фізичний контакт» – обійми та взаємодія з Хібукі сприяють емоційному розслабленню та зняттю стресу.

3. «Психологічна підтримка» – через гру з терапевтом дитина отримує необхідну емоційну підтримку, що позитивно впливає на її психоемоційний стан.

Діти з інвалідністю можуть мати різні порушення – фізичні, інтелектуальні, сенсорні або психоемоційні. Враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, хібукі-терапія допомагає вирішувати низку важливих завдань:

1. «Зменшення тривожності та стресу». Діти з інвалідністю часто відчують емоційне напруження через труднощі в соціалізації або прийняття свого стану. Обійми Хібукі створюють ефект безпеки, що допомагає знижувати рівень тривожності.

2. «Розвиток емоційного інтелекту». Через гру з іграшкою діти вчаться розпізнавати, називати та керувати своїми емоціями.

3. «Підтримка мотивації та соціальної адаптації». Хібукі-терапія допомагає дитині відчувати підтримку, навчитися взаємодіяти з іншими дітьми та дорослими.

4. «Підвищення самооцінки». Спілкування з терапевтичним Хібукі сприяє формуванню впевненості у собі.

5. «Корекція поведінкових порушень». Через взаємодію з іграшкою дитина вчиться проявляти емпатію, контролювати імпульсивну поведінку та розвивати навички саморегуляції.

Сеанси хібукі-терапії в КУ СОР – Сумський обласний центр комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю проходять у формі індивідуальних або групових занять. Основні етапи терапії включають:

1. «Знайомство з Хібукі». Дитині пропонують іграшку та пояснюють, що це особливий друг, який завжди готовий слухати та підтримувати.

2. «Вираження емоцій через гру». Дитина може розповісти історії про Хібукі, вигадувати пригоди для нього або просто обіймати, коли відчуває потребу у підтримці.

3. «Розвиток навичок соціальної взаємодії». В групових заняттях діти діляться своїм досвідом взаємодії з Хібукі, вчаться співпереживати та підтримувати одне одного.

4. «Завершення сеансу». Під час фінальної частини заняття практичний психолог підбиває підсумки, закріплює позитивні емоції та дякує дитині за участь.

Хібукі-терапія активно застосовується в різних країнах і численні дослідження підтверджують її ефективність. В Україні цей метод також набуває популярності, особливо в спеціалізованих навчальних закладах, реабілітаційних центрах та дитячих лікарнях.

Приклади успішного застосування хібукі-терапії:

– *В Ізраїлі* метод активно використовувався для роботи з дітьми, які пережили травматичні події, такі як військові конфлікти.

– *В Україні* хібукі-терапія була впроваджена для підтримки дітей-переселенців, дітей з аутизмом та іншими порушеннями розвитку, дітей, які у період воєнного стану в Україні отримали психологічні порушення, поранення, контузію, каліцтво або інші захворювання.

– *В Європі та США* ця методика є частиною програм психологічної реабілітації для дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки. Хібукі-терапія – це ефективний метод емоційної підтримки та реабілітації дітей з інвалідністю. Вона допомагає знизити рівень стресу, покращити емоційний стан, підвищити соціальну адаптацію та сприяти розвитку комунікативних навичок. Завдяки своїй універсальності та простоті у застосуванні хібукі-терапія може стати важливим елементом комплексної підтримки дітей з особливими потребами.

Перспективи дослідження. Подальші дослідження хібукі-терапії можуть бути зосереджені на розширенні методичних підходів до її застосування, а також на аналізі довгострокового впливу цього методу на дітей з різними групами інвалідності. Важливою перспективою є проведення експериментальних досліджень з метою оцінки ефективності хібукі-терапії в комплексних реабілітаційних програмах. Крім того, актуальним є вивчення можливості адаптації цього методу для підлітків і дорослих осіб з інвалідністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Maksimov (Sharon), D. (2022). TRANSFORMATION OF MENTAL TRAUMA IN CHILDREN USING THE HIBUKI – THERAPY METHOD. PSYCHOLOGICAL JOURNAL, 8 (2), 18-26. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.3.2>
2. Freud A. (1997). The Ego and the mechanisms of defense. The writings of Anna Freud. V. 1, 2. London.
3. Levine P. (1997). Waking the Tiger: Healing Trauma. North Atlantic books, Berkeley.

РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТА СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ І ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Олена БУРМЕНКО

магістрантка спеціальності

016 Спеціальна освіта

(Корекційна психопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **Колишкін О. В.**,

канд. пед. наук, доцент

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті розкрито педагогічні аспекти розвитку рухової компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в освітньому просторі, поняття про рухову компетентність особи, її сутність та компоненти, що лежать в її основі. Констатується, що рухова компетентність уявляє собою здатність задовольнити природну потребу в руховій активності та підтримувати оптимальний рівень фізичної працездатності, а також прагнення до фізичного розвитку й саморозвитку. Проаналізовані дані можуть слугувати основою вдосконалення та розширення теоретичної бази та є підґрунтям пошуку шляхів розвитку рухової компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: розвиток, педагогічні аспекти, рухова компетентність, учні з інтелектуальними порушеннями, освітній простір.

BURMENKO O. PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF MOTOR COMPETENCE OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL SPACE

The article reveals the pedagogical aspects of the development of motor competence of students with intellectual disabilities in the educational space, the concept of motor competence of a person, its essence and components underlying it. It is stated that motor competence is the ability to satisfy the natural need for physical activity and maintain an optimal level of physical performance, as well as the desire for physical development and self-development. The analyzed data can serve as a basis for improving and expanding the theoretical framework and is the basis for finding ways to develop the motor competence of students with intellectual disabilities.

Key words: development, pedagogical aspects, motor competence, students with intellectual disabilities, educational space.

Постановка проблеми. Необхідність розвитку спеціальної освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень з метою забезпечення відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи є одним із пріоритетних державних завдань.

Впровадження нових форм фізичного виховання в галузі спеціальної освіти має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у дітей з інтелектуальними порушеннями, показ важливої ролі різних форм практичної діяльності як умов подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей означеної нозології. Створення оптимальних умов для досягнення особистісної соціальної зрілості, здобуття освіти, забезпечення соціальної активності дітей з інтелектуальними порушеннями повинна вирішуватись із застосуванням комплексного підходу до поєднання процесу навчання і занять фізичними вправами.

Актуальність. Аналіз останніх досліджень, які проведені А. Дмитрієвим, Є. Черник, С. Венєвцевим та ін. дозволяє стверджувати, що дисгармонійність розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень. Дослідники вказують на низький рівень розвитку фізичних якостей (показники сили, швидкості, витривалості, гнучкості, точності й статичної рівноваги), координаційних здібностей та дрібної моторики у розумово відсталих школярів у порівнянні з учнями масових шкіл [1; 3].

Мета статті – розкрити педагогічні аспекти розвитку рухової компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Важливу роль у вирішенні проблем корекції, реабілітації та соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями в умовах сьогодення відіграють засоби адаптивного фізичного виховання. Різноманітність і спрямованість фізичних вправ, що застосовуються в системі адаптивного фізичного виховання, варіативність їх виконання дозволяють здійснювати добір і необхідне їх поєднання з урахуванням завдань корекції рухової сфери та підвищення фізичної підготовленості учнів спеціальних шкіл до оптимального рівня.

Одним із перспективних напрямків формування здатності до здоров'язбереження дітей молодшого шкільного віку в системі

фізичного виховання є пошук і наукове обґрунтування ефективних засобів і методів розвитку рухової компетентності. Формування здібності учнів до точного вирішення рухової задачі за параметрами рухової координації і запланованим результатом, який передбачає навчання окремим рухам, руховим діям чи фізичним вправам, є фундаментом успіху людини в різних сферах рухової діяльності, необхідною умовою її успішної й повноцінної життєдіяльності та критерієм здоров'я.

Рухова компетентність уявляє собою здатність дитини до самостійного застосування життєво необхідних рухових умінь та навичок, фізичних якостей, рухового досвіду в різних життєвих ситуаціях [3].

В програмі з фізичної культури зазначено, що предметом навчання у початковій школі є рухова активність із загальноосвітньою спрямованістю. Зрозуміло, що лише великий запас рухових навичок, який впливає на швидке засвоєння рухів та використання спеціальних фізичних вправ, спрямованих на гармонізацію фізичного розвитку не може забезпечити розвиток рухової компетентності. Для успішного вирішення даної задачі необхідно визначити та обґрунтувати оптимальну програму рухової поведінки за допомогою різноманітних факторів педагогічного впливу: засобів, методів, педагогічних умов діяльності [5].

Проблема розвитку рухової компетентності в сучасній педагогіці фізичного виховання залишається актуальною і зумовлена наявністю суперечностей між реальним станом фізичної культури школяра та потребами початкової освіти в цілеспрямованому вирішенні даної педагогічної задачі, яка буде сприяти набуттю здоров'язбережувальної компетентності.

Дитина зі сформованою руховою компетентністю знає, як виконувати загальнорозвивальні, стройові, спортивні вправи й основні рухи. Уміє використовувати набутий руховий досвід в іграх та в самостійній руховій діяльності. Вона усвідомлює, у чому користь фізичних вправ, сил природи та гігієни для здоров'я та розвитку. Також учні початкових класів повинні вміти: ініціювати власну рухову діяльність; обирати рухові дії відповідно до ситуації; виконувати фізичні вправи самостійно, без постійного контролю дорослого; прогнозувати результат рухової дії; контролювати свої рухові дії; використовувати відомі способи рухових дій у нових умовах; дотримуватися правил у рухливих і спортивних іграх.

Учні з інтелектуальними порушеннями опановують руховими навичками поступово, удосконалюють їх, вчаться гнучко використовувати в різних умовах. Тому необхідно постійно стимулювати рухову активність дітей. Для цього доцільно використовувати різноманітні фізичні вправи в роботі з дітьми та дотримуватись рухового режиму [2; 4].

Рухова компетентність уявляє собою пластичність, гнучкість, координованість, темп, ритм, швидкість, силу, спритність та є механізмом саморозвитку, який започатковує свою дію від енергії життя, «спраги рухів». Звернувшись до практичного використання рухів у різних видах діяльності, було встановлено, що саме таким чином можна визначити єдиний зміст рухової компетентності дитини, заснованого на єдності ритму тіла, музики, мовлення та рухів. Засобами різних видів діяльності розвиваються рухова компетентність: пластичність, влучність, координованість, темп, ритм, швидкість, спритність [3].

Провідний компонентом рухової діяльності є систематичні фізичні вправи, що містять цілеспрямовані рухові дії. Рухи є основою фізичного виховання дитини. Саме вони допомагають заохочувати дітей до спорту та прищеплювати їм цінності фізичної культури. Рухова активність має повністю задовольняти потребу дитини в русі, відповідати функціональним можливостям організму та сприяти зміцненню здоров'я.

Серед сучасних підходів до розвитку рухової компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в освітньому просторі виокремлюють [1; 5]:

- організацію активного рухового режиму, що містить усі форми роботи з фізичного виховання, раціональне поєднання різних типів занять із фізичної культури;
- використання стандартного та нестандартного фізкультурного обладнання;
- збільшення кількості циклічних вправ, регулювання інтенсивності фізичних навантажень, зміна способів виконання фізичних вправ;
- моніторинг стану фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей;
- використання інноваційних методів та прийомів керівництва руховою діяльністю, зокрема впровадження змагально-ігрового методу;
- створення умов для формування в дітей навичок самоорганізації та самоконтролю;

– надання рекомендацій батькам вихованців щодо організації фізкультурно-оздоровлювальної роботи вдома.

Форми та методи роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями необхідно обирати відповідно до їхніх інтересів і вікових особливостей. Найефективнішими є ігри : настільно-друковані, дидактичні, рухливі, спортивні, мовленнєві, фізкультурної тематики, забави, ігри-імпровізації тощо. Доцільним є використання:

– ігрові навчальні ситуації – ситуації-ілюстрації, ситуації з іграшками-аналогами, ситуації-проблеми;

– сюжетно-ігрові заняття з фізичної культури у формі рухової інсценізації, ігрових навчальних ситуацій, вправ, пригод тощо;

– проекти здоров'язбережувальної тематики;

– фізкультурно-оздоровлювальні заходи та різноманітні форми фізкультурного дозвілля.

Успішність роботи з розвитку рухової компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями також буде залежати від того, як ви взаємодієте з дітьми. Мовлення, повага до потреб дитини, вміння адекватно реагувати на різноманітні життєві ситуації, не вирішувати за дитину, а стимулювати її до самостійного пошуку доцільного рішення – найліпша мотивація до здоров'язбережувальної поведінки.

Для забезпечення ефективного фізичного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, необхідно враховувати притаманну їм потребу в руховій активності, забезпечувати відповідні віку фізичні навантаження та оптимальний руховий режим, а також формування потреби в здоровому способі життя, активно залучаючи до цього батьків вихованців. Правильно організована рухова діяльність позитивно впливає на фізичний розвиток організму, і чим вона різноманітніша, тим досконалішою стає будова організму. А рівень рухової підготовленості – основа рухової компетентності.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито педагогічні аспекти розвитку рухової компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в освітньому просторі, поняття про рухову компетентність особи, її сутність та компоненти, що лежать в її основі. Виявлено, що рухова компетентність уявляє собою здатність задовольнити природну потребу в руховій активності та підтримувати оптимальний рівень фізичної працездатності, а також прагнення до фізичного розвитку й

саморозвитку. Проаналізовані дані можуть слугувати основою вдосконалення та розширення теоретичної бази та є підґрунтям пошуку шляхів розвитку рухової компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо в пошуках шляхів удосконалення змісту, форм й методів використання засобів адаптивного фізичного виховання в галузі спеціальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптивне фізичне виховання : навч. посіб. / уклад.: Осадченко Т. М., Семенов А. А., Ткаченко В. Т. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Частина I. 238 с.\
5. Типова освітня програма для 1–2 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку / під керівництвом Чеботарьової О. В. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2022. 128 с.

Яна ЗУБОК

вихователь

Комунальна установа «Обласний центр
комплексної реабілітації дітей
з інвалідністю «Відродження»
Чернігівської обласної ради

РАННІ ПОРУШЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

У статті здійснено аналіз наукових робіт з проблеми розвитку комунікативної сфери в дітей з розладами аутистичного спектру. Наголошено на типових симптомах аутизму (специфічні аутистичні переживання, одноманітна поведінка з проявом одержимості, своєрідне порушення мовлення). Акцентовано увагу на ранніх порушеннях розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей з аутизмом. Наголошено на труднощах розподілу уваги та використанні символів на першому році життя дитини з аутизмом, що призводять до значних труднощів набуття комунікативно-мовленнєвих навичок.

Ключові слова: діти з розладами аутистичного спектру, ранній вік, порушення соціально-комунікативних навичок.

YANA ZUBOK. EARLY DISORDERS OF SOCIAL-COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH AUTISM

The article analyzes scientific works on the problem of the development of the communicative sphere in children with autism spectrum disorders. The typical symptoms of autism are emphasized (specific autistic experiences, monotonous behavior with manifestations of obsession, a peculiar speech disorder). The focus is on early disorders in the development of social and communicative skills in children with autism. The difficulties in distributing attention and using symbols in the first year of life of a child with autism are emphasized, which lead to significant difficulties in acquiring communicative and speech skills.

Keywords: children with autism spectrum disorders, early age, disorders of social and communicative skills.

Постановка проблеми. Аутизм – це розлад, який виникає внаслідок порушення розвитку, що характеризується вираженням і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії, вузьким колом інтересів і стереотипною поведінкою. При розладах аутистичного спектру (РАС) спостерігається зниження здатності до встановлення емоційного контакту, комунікації та соціального розвитку.

Комунікативна діяльність – це взаємодія двох і більше людей і є одним із найважливіших способів отримання інформації про зовнішній світ та спосіб формування особистості дитини, її комунікативну та емоційну сфери.

У наш час проблема розвитку комунікативної сфери в дітей з розладами аутистичного спектру залишається актуальною, особливо щодо питання ранніх порушень розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей з аутизмом.

Актуальність. Найбільш типові симптоми аутизму виділив Л. Каннер, який включив до синдрому основну тріаду ознак:

- специфічні аутистичні переживання;
- одноманітна поведінка з проявом одержимості;
- своєрідне порушення мовлення.

Особистісно-поведінкові розлади проявляються при аутизмі у формі «занурення в себе» у свій внутрішній світ, наповненість та зміст якого залежать від рівня інтелектуального розвитку, віку людини та особливостей перебігу самого захворювання.

На думку F. Tustin, приналежність аутизму до розладів психіатричного спектра підтверджується наявністю страхів, які займають одне з провідних місць у формуванні аутистичної поведінки в цих дітей [1].

У дослідження N. O'Connor, B. Hermelin, U. Frith зазначається, що порушення активності у взаєминах із середовищем проявляється в аутичних дітей на різних рівнях. По-перше, як недостатність психічного тону – загальна млявість, пасивність або як різкі перепади у розподілі активності. По-друге, нездатність активно сприймати та переробляти інформацію, складність планування дій, прагнення механічно відтворювати інформацію у заданій формі. L. Wing цим пояснює характерне всім аутичним дітям відсутність мотивації в обстеженні середовища, відмови від подолання перешкод, труднощі в організації самостійних, довільних форм поведінки та спілкування [2; 3].

Дослідження комунікативної сфери дітей з РАС виявили характерні суттєві труднощі у самостійній побудові розгорнутого мовленнєвого висловлювання. Як правило, такі діти використовують мовні штампи, автоматично вживають прості фрази, з якими до них звертаються мама та близькі люди, називаючи себе при цьому у другій чи третій особі.

У дітей з РАС завжди є труднощі в довільній організації мовлення. При необхідності встановлення контакту вони відчують велике занепокоєння та напругу, що нерідко проявляється в негативізмі. У найважчих випадках такі особи повністю ігнорують оточуючих, не помічаючи їх [4; 6; 7].

Загальними специфічними особливостями всіх дітей з РАС є порушення комунікативної функції мовлення. С. Морозов визначив, що аутистичні розлади спектра проявляються в дитячому віці і характеризуються глибокими порушеннями розвитку, що викликані суттєвими обмеженнями соціальної взаємодії, комунікації та поведінки.

У дітей з РАС недорозвинення вербальної комунікації не компенсується спонтанно шляхом використання невербальних засобів (жестів, міміки) та альтернативних комунікативних систем. Дослідженням проблеми мовленнєвої комунікації дітей із РАС займалися В. Дороніна, Л. Ковригіна, Є. Фур та інші. Вони відзначали відсутність зв'язку між рівнем мовленнєвого розвитку та рівнем розвитку комунікативних навичок цієї категорії дітей.

На думку Т. Бондаренко і Є. Федосєєвої, така особливість обумовлена тим, що порушення комунікації у дітей із РАС пов'язані

з порушеннями соціальної поведінки. У дітей з аутизмом відсутня мотивація до мовленнєвої комунікації.

Мета статті полягає у висвітленні специфіки розвитку комунікативної сфери у дітей з розладами аутистичного спектра

Виклад основного матеріалу. Здатність до розподілу уваги починає розвиватися у дитини на перших місяцях життя під час активної взаємодії з найближчою людиною. В нормі, немовля природним шляхом опановує вміння зосереджувати увагу на соціальному партнері та на предметах, що оточують його, переводить погляд від одного до іншого, навчається ділитися з найближчою людиною своїм емоційним станом та заражатися емоціями інших людей, вчиться прослідковувати поглядом за об'єктом та спрямовувати увагу на вказаний дорослим предмет, користується вмінням привертати увагу дорослого до себе (власних потреб та інтересів).

Ці ранні набуття розвитку роблять дитину активним партнером у соціальній взаємодії та процесі навчання через наслідування. Адже, дитині, щоб, засвоїти зв'язок між словом-назвою, що його промовляє дорослий, і предметом, якого це слово стосується, потрібно розподілити увагу між дорослим-промовцем і предметом та прослідкувати поглядом за вказівним жестом. Очевидно, що дитина з аутизмом, маючи значні труднощі в розподілі уваги, як наслідок, може мати проблеми у засвоєнні знань про семантичні категорії та в розвитку експресивного мовлення. Зрозуміло, також, що труднощі у привертанні уваги дорослого до власних інтересів призводять до відсутності у дитини з аутизмом спонтанного пошуку участі дорослого з метою розділити з ним почуття задоволення чи радість досягнень, або знайти підтримку й розраду в ситуації дискомфорту. Проте, це не означає, що діти з РАС не долучаються до спілкування, радше, процес комунікації для них найчастіше зводиться до здійснення функції впливу на поведінку людей з метою отримати бажаний предмет чи опротестувати пропозицію [5; 6].

Щодо використання символічних значень, то перед тим, як почати користуватися словами для комунікації, дитина опановує набір загальноприйнятих звуків і жестів для вираження власних намірів. Вони походять від таких функціональних дій, як: намагання дотягнутися до чогось, схопити, відсторонитися та, пізніше, наслідувати нову поведінку із загальноприйнятим значенням (жести привітання й прощання, демонстрації, вказування).

Ранні жести, як і перші слова, що їх вчиться розуміти дитина, буквальні й не мають символічного значення, тоді як, на другому році життя в нормі у дитини розвивається здатність до символізації (заміщення одного предмету іншим, що може виконувати ті ж функції), що стає провісником швидкого збільшення словникового запасу та розвитку символічної гри в цьому віці.

Діти з РАС мають значні труднощі у застосуванні жестів, що мають символічне значення, та не намагаються компенсувати брак вербального мовлення використанням інших модальностей, таких як жести. Натомість користуються найпростішими контактними жестами (тягти, штовхати, маніпулювати рукою дорослого) чи можуть вдаватися до неприйнятної проблемної поведінки (самопошкодження, агресія, спалахи роздратування), що задовольняє ті ж комунікативні потреби. Очевидно, що дитина, яка не має відхилень у розвитку, навчається використовувати жести для комунікації, спостерігаючи за тим, як їх вживають люди з її оточення, тоді як дитина з аутизмом методом спроб і помилок винаходить власні способи впливати на поведінку іншої особи [8].

На кінець першого року життя, переважна більшість дітей, що не мають відхилень у розвитку, здатні координувати увагу між людьми та об'єктами, долучатися до соціально-емоційної взаємодії, спілкуватися з найближчим оточенням за допомогою жестів та звуків, що мають загальноприйняте значення, наслідувати звуки й рухи найближчих дорослих.

У той самий час, батьки дітей з РАС ретроспективно скаржаться на брак зорового контакту, млявість (певну пасивність) дитини у взаємодії з оточуючим, знижену потребу дитини в емпатії з боку дорослого, дивне (нетипове) використання звуків, що, в більшості, не адресовані людині та відсутність жестів.

Всі ці ранні порушення розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей з аутизмом вирізняють їх з-поміж ровесників і є типовими для даного спектра розладів.

Висновок. Досліджуючи особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з РАС, ми схилиємося до висновків, що:

– найперші тривожні сигнали можуть бути помічені батьками дитини вже на першому році її життя;

– тривогу в найближчих до дитини осіб перш за все викликає поведінка, що підпадає під категорії: розподілу (привертання) уваги та використання символічних значень;

– порушення розподілу уваги та використання символів на першому році життя дитини з аутизмом призводять до значних труднощів набуття комунікативно-мовленнєвих навичок;

– зазначені відхилення в розвиткові соціально-комунікативних навичок дітей з аутизмом є типовими і слугують критеріями для діагностики аутизму в більш пізньому віці;

– дослідження особливостей комунікативного розвитку при РАС вкрай важливе, оскільки надає можливість краще зрозуміти природу порушень комунікації та приймати рішення щодо корекційного впливу.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення методів і прийомів збору інформації про рівень розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bober A., Kosenko Y., Korol O. Development of an interactive website with didactic games to enhance vocabulary in young students with intellectual disabilities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol 102. № 4. P. 39–50.
2. Frith U. A new look at language and communication in autism. *British Journal of Disorders of Communication*. 1989. № 24 P. 123–136.
3. Hermelin B., O'Connor N. Psychological experiments with autistic children. Oxford: Pergamon Press 1970. 144 p.
4. Tustin F. Autism and childhood psychosis. London: Karnac Books, 1995. 51 p.
5. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35. С. 264–270.
6. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. № 2. С. 65–71.
7. Косенко Ю. М. Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13. № 4. С. 31–39.
8. Косенко Ю. М., Бобер А. В. Адаптація та модифікація навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного класу. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 10. С. 27–34.

Анастасія ЗУБРІЙ

магістрантка спеціальності

016 Спеціальна освіта

(Корекційна психопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **Колишкін О. В.**,

канд. пед. наук, доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкрито в роботі розкрито психолого-педагогічні особливості процесу формування природознавчої компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями. Формування природознавчої компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями є складним, але важливим процесом, що потребує спеціального педагогічного підходу, врахування психофізіологічних особливостей дітей та впровадження інноваційних освітніх технологій. Успішність формування природознавчої компетентності в учнів означеної нозології залежить від індивідуального підходу, поступовості та зв'язку навчання з реальним життям.

Ключові слова: формування, природознавча компетентність, педагогічні особливості, психологічні особливості, учні з інтелектуальними порушеннями, освітній простір.

ZUBRIY A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE PROCESS OF FORMING THE NATURAL SCIENCE COMPETENCE OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article reveals the psychological and pedagogical features of the process of forming the natural science competence of students with intellectual disabilities. The formation of natural science competence in students with intellectual disabilities is a complex but important process that requires a special pedagogical approach, taking into account the psychophysiological characteristics of children and the introduction of innovative educational technologies. The success of the formation of natural science competence in students with this nosology depends on an individual approach, gradualness and connection of learning with real life.

Key words: formation, natural science competence, pedagogical features, psychological features, students with intellectual disabilities, educational space.

Постановка проблеми. Система екологічної освіти і виховання займає все більш пріоритетне місце в діяльності усіх освітніх установ, в тому числі і в спеціальних освітніх закладах, завданнями яких є навчання і виховання учнів з інтелектуальними порушеннями, розвиток

їх пізнавальної діяльності та особистості в цілому, підготовка до самотійного життя в якості повноцінних членів суспільства. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває необхідність забезпечити учнів означеної нозології базовими екологічними знаннями, вміннями і навичками, необхідними для усвідомленої поведінки в навколишньому середовищі.

Формування природознавчої компетентності є важливою складовою всебічного розвитку особистості, зокрема в умовах сучасної освітньої парадигми, яка орієнтується на компетентнісний підхід. Особливої уваги потребує процес формування цієї компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями, оскільки вони стикаються з низкою когнітивних та мотиваційних труднощів, що ускладнюють засвоєння навчального матеріалу. Ефективність освітнього процесу залежить від розуміння психолого-педагогічних особливостей таких учнів і врахування їхніх індивідуальних потреб.

Актуальність. Проблемі формування природознавчої компетентності особистості в останні роки приділяють уваги численні дослідники. В роботах А. Захлебного, І. Зверева, Г. Пустовіта, І. Суравегіної висвітлено концептуальні засади досліджуваного процесу та запропоновані відповідні методики. У розвитку теорії та практики екологічного виховання учнів початкових класів важливими є праці Г. Тарасенко, С. Жупанина, В. Мінаєвої, І. Цветкової та ін. Необхідність формування в учнів з інтелектуальними порушеннями природознавчої компетентності підкреслюють у відповідних дослідженнях В. Воронкова, Т. Головіна, Є. Ковальова, Т. Ліфанов, Т. Шевирьова та ін. [1; 4].

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні особливості процесу формування природознавчої компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Своєрідність пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями значно ускладнюють процес екологічної освіти та виховання в спеціальній школі, не дозволяють їм вивчити в повному обсязі таку складну, багатоаспектну науку як екологія, побудовану на причинно-наслідкових залежностях, що спирається на розуміння законів природи та вимагає засвоєння складних понять. Формування природознавчої компетентності у учнів з інтелектуальними порушеннями вимагає врахування їхніх психолого-педагогічних особливостей.

Цей процес повинен бути адаптованим, системним і спрямованим на розвиток пізнавальної активності, критичного мислення та практичних умінь [2; 5].

Під природознавчою компетентністю розуміють здатність особистості застосовувати знання з галузі природознавства в повсякденному житті, здійснювати пізнання навколишнього світу, формувати гіпотези, проводити спостереження, експерименти, робити висновки. У контексті спеціальної освіти це поняття трансформується відповідно до психофізіологічних можливостей учнів [3].

У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що природнича компетентність передбачає розвиток допитливості, умінь ставити запитання, спостерігати природні явища, дотримуватися правил безпеки. Для дітей з інтелектуальними порушеннями ці цілі мають бути адаптованими.

Учні з інтелектуальними порушеннями характеризуються зниженим рівнем абстрактного мислення, обмеженим словниковим запасом, нестійкою увагою та зниженою пам'яттю. Їм важко встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати, узагальнювати. Також спостерігається низький рівень самостійності у пізнавальній діяльності, що вимагає постійної педагогічної підтримки. Емоційно-вольова сфера таких учнів зазвичай недостатньо розвинена, що впливає на мотивацію до навчання, зокрема до вивчення природничих дисциплін. Тому формування природознавчої компетентності має відбуватися в умовах особистісно орієнтованого підходу, із залученням доступних засобів навчання [4].

Формування природознавчої компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями доцільно реалізовувати через такі педагогічні умови:

- адаптація навчального матеріалу (спрощення термінології, використання конкретних прикладів, ілюстрацій, моделей);
- використання наочності (таблиці, схеми, відеоматеріали, досліді, демонстрації сприяють кращому засвоєнню матеріалу);
- практична спрямованість навчання (інтеграція занять з трудовим навчанням, доглядом за рослинами, участь у природничих іграх);
- індивідуалізація освітнього процесу (врахування рівня розвитку кожного учня, використання диференційованих завдань);
- корекційно-розвитковий супровід (робота психолога, логопеда, дефектолога сприяє подоланню пізнавальних труднощів).

Основні психолого-педагогічні особливості процесу формування природознавчої компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями є:

1. Когнітивні обмеження: учні з інтелектуальними порушеннями мають повільніший темп засвоєння інформації, обмежену увагу, труднощі з абстрактним мисленням та узагальненням.

2. Мотиваційна сфера: часто спостерігається низька пізнавальна мотивація, залежність від зовнішніх стимулів.

3. Емоційно-вольові особливості: можлива нестійкість емоцій, імпульсивність, труднощі у самоорганізації.

4. Мовленнєвий розвиток: обмежений словниковий запас, труднощі у формулюванні думок.

5. Практична спрямованість навчання: краще засвоюється матеріал, пов'язаний із повсякденним досвідом.

Природним підґрунтям формування природознавчої компетентності є вікові періоди, протягом яких складаються різні стосунки дитини з природним і соціальним середовищем. Кожен вік у поступальному формуванні природознавчої компетентності як процесу набуття досвіду і досягнення визначеного результату виховання важливий по-своєму. У початковій школі закладаються підвалини світогляду, накопичуються елементарні знання про природу, формуються етичні почуття. Велика увага у початковій школі приділяється формуванню у дітей знань про відносини людини та природи, вихованню ціннісного ставлення до природи, турботі про її збереження та примноження, вмінню пізнавати природу, адже молодший шкільний вік посідає особливе місце у системі виховання як сенситивний до соціоприродних впливів.

Етапи формування природознавчої компетентності є: чуттєве пізнання (спостереження, робота з натуральними об'єктами); узагальнення та систематизація (класифікація, використання схем, таблиць); застосування знань (розв'язання практичних задач, моделювання ситуацій). Ефективні методами та технологіями є: мультисенсорне навчання (залучення зору, слуху, дотику); диференційовані завдання (врахування індивідуальних можливостей); інтерактивні форми (групові роботи, квести, STEM-діяльність).

Учні цієї категорії мають порушення в інтелектуальному розвитку, що впливає на всі психічні процеси: пізнавальну активність, здатність

до абстрактного мислення, мовленнєвий розвиток, емоційно-вольову сферу, соціальну адаптацію. Основна проблема полягає у невідповідності традиційних методів викладання природничих дисциплін психофізіологічним особливостям учнів з інтелектуальними порушеннями, що призводить до низького рівня засвоєння навчального матеріалу, відсутності стійких природознавчих уявлень, слабкої мотивації до навчання.

У педагогів часто відсутні чіткі орієнтири щодо ефективних способів формування природознавчої компетентності з урахуванням рівня інтелектуального розвитку учнів. Це обумовлює необхідність розробки спеціальних методик, прийомів і засобів навчання, спрямованих на розвиток доступних форм пізнання природи через діяльність, практичний досвід, емоційно-зabarвлене сприйняття.

Проблема формування природознавчої компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі полягає в необхідності поєднання психолого-педагогічного підходу з методичною гнучкістю, що дозволить створити умови для доступного, змістовного та ефективного засвоєння природничих знань, розвиток мислення, мовлення, соціальних і життєвих навичок школярів.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти потреба в науково-обґрунтованих підходах до формування природознавчої компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями зростає. Попри наявність окремих напрацювань, ця проблема залишається недостатньо вивченою в контексті компетентнісного підходу, особливо з урахуванням нових освітніх стандартів та цифровізації навчального середовища.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито психолого-педагогічні особливості процесу формування природознавчої компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі. Формування природознавчої компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями є складним, але важливим процесом, що потребує спеціального педагогічного підходу, врахування психофізіологічних особливостей дітей та впровадження інноваційних освітніх технологій. Успішність формування природознавчої компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями залежить від індивідуального підходу, поступовості та зв'язку навчання з реальним життям. Важливо створювати ситуації успіху та підтримувати інтерес до пізнання навколишнього світу.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо в дослідженні індивідуальних траєкторій формування компетентностей, зокрема механізмів успішної адаптації та засвоєння природничих знань у дітей з різними формами інтелектуальних порушень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. К. : Наш час, 2005. 176 с.
2. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Частина І. 238 с.\
5. Спеціальна психологія : навч. посіб. для студентів спец. 6.010105 – «Корекційна освіта» / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2015. 359 с.

Тетяна КОНОВАЛОВА

магістрантка спеціальності
016 Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Колишкін О. В.**,
канд. пед. наук, доцент

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті розкрито напрями формування здоров'язберезувальної компетентності в учнів зі зниженим зором в умовах сучасного освітнього простору які побудовані на використанні комплексного підходу та врахування їхніх індивідуальних особливостей і передбачають використання взаємодії сім'ї та школи через розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінкового компонентів, що здійснюють усвідомлене й автоматичне упровадження в життя учнів означеної нозології початкових класів здорового способу життя шляхом дотримання правил гігієни, режиму дня, вживання корисної їжі, занять фізичною культурою і спортом.

Ключові слова: формування, здоров'язберезувальна компетентність, напрями, учні зі зниженим зором, освітній простір.

KONOVALOVA T. DIRECTIONS FOR THE FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE IN STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

The article reveals the directions of formation of health-saving competence in pupils with visual impairment in the conditions of modern educational space, which are based on the use of an integrated approach and consideration of their individual characteristics and involve the use of family and school interaction through the development of cognitive, emotional, value, behavioural components that ensure the conscious and automatic introduction of a healthy lifestyle into the lives of pupils of the indicated primary school nosology by observing the rules of hygiene and daily routine.

Key words: formation, health-saving competence, directions, students with visual impairment, educational space.

Постановка проблеми. Головним завданням сучасної системи спеціальної освіти є створення належних умов для розвитку і самореалізації кожної особистості з обмеженими можливостями як громадянина держави, формування громадянської свідомості підростаючого покоління. У складних соціально-економічних умовах сьогодення найбільш важким завданням є проблема інтеграції цих дітей у суспільство. Розв'язання вищезазначених завдань неможливе без забезпечення належного рівня здоров'я дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Сучасний освітній простір має бути спрямований не лише на академічну успішність учнів, а й на збереження та зміцнення їхнього здоров'я. Особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами, зокрема учні зі зниженим зором. Формування здоров'я-збережувальної компетентності в такій категорії учнів є ключовим чинником їхньої успішної соціалізації, самореалізації та інтеграції в суспільство.

Актуальність. Проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальній педагогіці вивчали Н. Денисенко, Л. Дробот, О. Колишкін, В. Липа, Г. Мерсіянова, І. Піскунова, І. Шишова та ін. Освітнє середовище з позицій здоров'язбереження учнів та різних суб'єктів навчально-виховного процесу розглядали Н. Міллер, О. Підгірна, М. Степанова. Здоров'язбережувальні педагогічні технології стали предметом вивчення Н. Бесєди, І. Дишлевої, О. Дубогай, С. Іванової, В. Ковалько, Г. Селевко, Т. Шаповалової [2; 4].

Однією з ключових компетентностей, яка сприяє їх соціалізації та підтримці фізичного та психічного здоров'я, є здоров'язбережувальна компетентність. Її формування вимагає комплексного підходу, що враховує особливості розвитку дітей зі зниженим зором та сучасні освітні технології.

Мета статті – розкрити напрями формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів зі зниженим зором в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. У складних соціально-економічних умовах сьогодення найбільш важким завданням є проблема інтеграції цих дітей у суспільство. Розв'язання вищезазначених завдань неможливе без забезпечення належного рівня здоров'я дітей з порушеннями психофізичного розвитку. З огляду на це реформування сучасної системи спеціальної освіти зорієнтоване на забезпечення умов для розвитку здорової особистості, що передбачає створення здоров'язбережувального середовища, формування в учнів ціннісного ставлення до власного життя, оволодіння вміннями і навичками здорового способу життя.

Здоров'язбережувальна компетентність уявляє собою інтегровану якість особистості, що включає знання про здоровий спосіб життя, сформовані навички збереження та підтримки здоров'я, усвідомлену мотивацію до дбайливого ставлення до власного фізичного і психоемоційного стану. Вона особливо важлива для дітей зі зниженим зором, у яких підвищене навантаження на інші сенсорні системи, що може призводити до швидкого втомлення, перевантаження нервової системи та зниження адаптивних можливостей [1; 3].

Учні зі зниженим зором потребують індивідуального підходу в освітньому процесі. До основних характеристик, що впливають на навчання і формування здоров'язбережувальної компетентності, належать:

- знижена здатність до зорового сприймання інформації;
- підвищена втомлюваність через потребу в зоровій компенсації;
- необхідність створення спеціальних умов освітнього середовища;
- ризик психоемоційних порушень через обмеження в соціальних взаємодіях.

Формування особистості є неперервним, дуже складним процесом, де функціонує багато факторів, на основі яких розкриваються потреби, інтереси, нахили, здібності, характер, а також здоров'я, працездатність

і довговічність. Розвиток особистості здійснюється в процесі її соціалізації, виховання й саморозвитку, що є компонентами цілісного підходу [5].

Вплив на розвиток дитини таких факторів як спадковість, середовище і виховання доповнюється таким важливим чинником як діяльність особистості. Людина сама бере участь у формуванні свого характеру, своєї особистості; беручи участь у різних видах діяльності (розумової, трудової, громадської, технічно-творчої та інші) людина перетворює навколишню дійсність і саму себе. Залежно від цієї активності і внутрішньої позиції особистості по відношенню до впливів середовища і виховання, вона може формуватися в різних напрямках.

Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів зі зниженим зором є складовою у формуванні її особистості, і тому даний процес має схожі властивості й закономірності. А це допомагає визначити потенційні можливості сім'ї і школи у формуванні здоров'язбережувальної компетентності дитини.

Основними напрямками формування здоров'язбережувальної компетентності є:

1. Медико-педагогічний супровід. Важливе значення має тісна співпраця між педагогами, медичними працівниками, психологами та батьками. Регулярний моніторинг стану здоров'я учня дозволяє оперативно коригувати навчальне навантаження та профілактику перенапруги.
2. Адаптація навчального середовища Освітній простір має бути безпечним, доступним і функціональним для дітей зі зниженим зором: використання контрастних кольорів, якісне освітлення, наявність допоміжних технічних засобів (лупи, відеозбільшувачі, адаптивні програми).
3. Використання здоров'язбережувальних технологій Застосування гімнастики для очей, динамічних пауз, вправ на релаксацію, правильне чергування видів діяльності, раціональне розміщення робочого місця учня.
4. Формування навичок самоконтролю та самозбереження. Навчання учнів оцінювати власний стан здоров'я, вчасно звертатися по допомогу, розуміти потребу в дотриманні режиму дня, харчування, відпочинку.
5. Соціальна адаптація та психоемоційна підтримка Психологічна підтримка, розвиток комунікативних навичок, інтеграція в колектив сприяють формуванню позитивної мотивації до навчання та здорового способу життя.

Молодший шкільний вік є одним з етапів становлення особистості, періодом особливо активного формування духовного багатства людини, її моральної чистоти, фізичної досконалості, готовності до праці, здатності бути активним громадським діячем, який відбувається під впливом тих суспільних відносин, у які підліток вступає. Головне, що даний період відрізняється виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, у якій формується його свідоме ставлення до себе як члена суспільства [4].

Виховання нової людини, всебічний і гармонійний її розвиток – одне з головних завдань сучасного суспільства. Важлива роль у цьому відводиться сім'ї. Саме тут закладаються основи характеру особистості, формується її моральне обличчя, смаки, розвивається світорозуміння тощо. Відомо, що широкий діапазон міжособистих контактів був би неможливий без засвоєння людиною всієї тієї гами почуттів та переживань, які здатна дати їй тільки сім'я [5].

Основною метою взаємодії школи і сім'ї у питанні формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів зі зниженим зором стає необхідність створення освітнього середовища, де педагоги разом із батьками в інтересах дитини вирішують проблеми її розвитку. При цьому потрібно орієнтуватися не на спільні зусилля школи і сім'ї у вихованні молодших школярів, а на їх виховну співпрацю в цьому процесі, що передбачає єдино спрямовану взаємодію у взаємозалежній діяльності в системі взаємин батьків і учителів початкових класів.

До особливостей формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів зі зниженим зором відносять:

- сенсорну компенсацію – використання слухового, тактильного та кінестетичного каналів сприйняття для отримання інформації про здоров'я;
- адаптовані навчальні матеріали – застосування рельєфно-крапкових текстів, аудіоресурсів, 3D-моделей для пояснення гігієнічних норм;
- інклюзивні технології – використання спеціальних програм (екранні лупи, синтезатори мови), що полегшують доступ до інформації про здоров'я;
- фізичну активність та корекційні вправи – індивідуальні програми з урахуванням стану зору, вправи для профілактики зорової втоми;
- психологічну підтримку – формування позитивної самооцінки, навичок стресостійкості та комунікації.

Сучасні підходи до формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів зі зниженим зором в умовах спеціального закладу освіти передбачають використання взаємодії сім'ї та школи через розвиток когнітивного компоненту, показниками якого є знання і розуміння сутності здоров'я, значення здоров'язбереження, емоційно-ціннісного компоненту, що виявляється у дбайливому ставленні до здоров'я членів родини, поведінкового компоненту – усвідомлене й автоматичне упровадження в життя учнів означеної нозології початкових класів здорового способу життя шляхом дотримання правил гігієни, режиму дня, вживання корисної їжі, занять фізичною культурою і спортом тощо. Школа не може цілком замінити родину, сімейне виховання, а родина надати дитині всі умови для повноцінного розвитку і формування особистості. Тому для всебічного розвитку особистості необхідно об'єднати зусилля інститутів сім'ї і школи та діяти у тісній взаємодії.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито напрями формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів зі зниженим зором в умовах сучасного освітнього простору, які побудовані на використанні комплексного підходу та врахування їхніх індивідуальних особливостей і передбачають використання взаємодії сім'ї та школи через розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінкового компонентів, що здійснюють усвідомлене й автоматичне упровадження в життя учнів означеної нозології початкових класів здорового способу життя шляхом дотримання правил гігієни, режиму дня, вживання корисної їжі, занять фізичною культурою і спортом тощо.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо в пошуках шляхів удосконалення змісту, форм й методів формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів зі зниженим зором різного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптивне фізичне виховання : навч. посіб. / уклад.: Осадченко Т. М., Семенов А. А., Ткаченко В. Т. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.

4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
5. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підруч. К. : Знання, 2008. 365 с.

Юлія СИНЯВІНА

вчитель початкових класів
Комунальний заклад «Запорізька
спеціальна загальноосвітня школа-
інтернат «Джерело»
Запорізької обласної ради

**ВПЛИВ ВІЙНИ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА СТРАТЕГІЇ ЙОГО ПОДОЛАННЯ**

Стаття присвячена дослідженню впливу війни на емоційний стан та психічне здоров'я дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Вивчаються основні фактори, що спричиняють стрес і тривожність у дітей, зокрема, психоемоційні переживання, пов'язані з війною, змінами в оточенні та руйнацією звичних умов життя. Акцентується увага на психічному впливі на дітей з ООП в умовах воєнного стану, а також на стратегії підтримки та корекції емоційного стану дітей. Обговорюються роль педагогів, психологів і соціальних працівників у підтримці емоційного благополуччя дітей, а також можливості використання арт-терапії та інших психотерапевтичних методик.

Ключові слова: стрес, тривожність, діти з ООП, війна, психічне здоров'я, емоційний стан, підтримка, корекція.

**SYNYAVINA Y. THE IMPACT OF WAR ON THE MENTAL HEALTH OF CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND STRATEGIES FOR OVERCOMING IT.**

The article is dedicated to studying the impact of war on the emotional state and mental health of children with special educational needs (SEN). The main factors contributing to stress and anxiety in children are explored, particularly the psychoemotional experiences related to war, changes in the environment, and the destruction of familiar living conditions. The focus is on the psychological impact on children with SEN in wartime conditions, as well as strategies for supporting and correcting their emotional state. The role of educators, psychologists, and social workers in supporting children's emotional well-being is discussed, along with the potential use of art therapy and other psychotherapeutic methods.

Keywords: stress, anxiety, children with SEN, war, mental health, emotional state, support, correction.

Постановка проблеми. Під час кризових ситуацій, таких як війна, соціально-економічна нестабільність або природні катастрофи, діти з особливими освітніми потребами стикаються з додатковими

труднощами, які можуть значно погіршити їх емоційний стан і психічне здоров'я. Психологічна підтримка в таких умовах є необхідною для забезпечення безпеки, стабільності і розвитку дитини. Війна є надзвичайно стресовим фактором, який впливає на психічний і емоційний стан усіх людей, особливо дітей з особливими освітніми потребами (ООП), для яких звичний розпорядок і безпечне середовище є важливими компонентами їхнього розвитку. Під час війни діти з ООП стикаються з додатковими труднощами в адаптації до змін, що впливає на їхній емоційний стан. Нестабільність, стресові ситуації та постійні переживання, пов'язані з безпекою, значно посилюють тривожність, стрес і психічні розлади у дітей.

Актуальність. Дослідження психологічного стану дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни показують, що ці діти є особливо вразливими до стресових факторів, що виникають через зміни в їхньому середовищі. Як зазначає О. Мельничук, діти з ООП стикаються з труднощами адаптації до нових умов, що можуть посилювати симптоми психічних розладів. Мельничук підкреслює, що стресові фактори війни – це не лише фізичні чи соціальні зміни, а й психологічні навантаження, що сприяють розвитку тривожності та депресії. Аналогічну думку підтримують і дослідження І. Федорова, який вказує на те, що у дітей з аутизмом або СДВГ значно посилюється емоційна вразливість в умовах криз, що може мати негативні наслідки для їхнього психоемоційного здоров'я.

Згідно з дослідженнями Ю. Харченко, у зв'язку з відсутністю стабільності в життєвих умовах дітей з ООП, в умовах війни спостерігається погіршення соціальних і емоційних навичок, що ускладнює їхню адаптацію до навчального процесу та соціальної взаємодії. Харченко звертає увагу на важливість комплексної підтримки, яка повинна включати як психолого-педагогічні методи, так і соціальну та медичну допомогу для зниження стресових впливів на дітей. За його словами, своєчасна психологічна підтримка може значно знизити рівень тривожності та депресії у дітей з ООП, забезпечуючи їм можливість адекватно реагувати на виклики, які ставить війна.

Метою статті є виявлення основних психологічних викликів, з якими стикаються діти з ООП під час кризових ситуацій, зокрема війни, та визначення ключових стратегій для організації психолого-педагогічного супроводу таких дітей у цих умовах.

Виклад основного матеріалу. Діти з ООП, як і всі інші діти, мають психоемоційні потреби, але для них ці потреби є ще більш інтенсивними через специфіку розвитку та особливості сприйняття світу. В умовах війни їхні звичні середовище та підтримка порушуються, що може спричинити високий рівень стресу. Діти, особливо з такими порушеннями, як аутизм, синдром дефіциту уваги або інтелектуальні порушення, можуть бути менш здатні до адаптації в стресових умовах, що ускладнює їхнє становище.

Крім того, емоційний дистрес у дітей з ООП часто є наслідком відсутності стабільності в повсякденному житті. Переміщення в нові місця проживання, відсутність звичних методів комунікації та втрата соціальних зв'язків можуть призвести до глибоких емоційних переживань. Стрес, що виникає внаслідок війни, посилює існуючі емоційні та поведінкові труднощі дітей.

Діти з ООП часто мають більші труднощі у вираженні своїх емоцій, що робить їх вразливими до стресу та тривожності. Вони можуть відчувати себе безпорадними через неможливість справлятися з новими обставинами, що веде до посилення симптомів тривожних розладів. Високий рівень стресу може впливати на їх фізичний і психічний стан, погіршуючи когнітивні функції, соціальну взаємодію та розвиток [1].

Також важливо відзначити, що діти з ООП можуть бути більш чутливими до змін в оточуючому світі, тому будь-які неочікувані зміни, такі як евакуація, перехід до нової школи або втручання у звичний розпорядок, можуть стати суттєвими стресовими факторами.

Для зменшення стресу та тривожності у дітей з ООП важливо використовувати комплексний підхід до підтримки їх емоційного стану. Важливим компонентом є робота з психологами, педагогами, соціальними працівниками, медичними працівниками, а також використання методів арт-терапії, які дозволяють дітям виявляти свої переживання через творчість [1].

Крім того, важливо забезпечити безпечне і підтримуюче середовище, яке допоможе дитині відчути себе захищеною. Психологи та соціальні працівники мають надавати регулярну підтримку сім'ям дітей з ООП, проводячи групові та індивідуальні заняття, спрямовані на подолання стресу та тривожності. Важливим є також розвиток навичок

саморегуляції емоцій у дітей, що допоможе їм знижувати рівень тривожності і стресу в стресових ситуаціях.

До конкретних стратегій, що можуть бути ефективними для підтримки дітей з ООП у кризових ситуаціях відносимо такі.

Індивідуалізований підхід до навчання та підтримки. Для дітей з ООП особливо важливо застосовувати індивідуалізований підхід. Це дозволяє адаптувати навчальний процес до специфічних потреб кожної дитини, що має особливі освітні потреби. В умовах війни, коли є велика кількість стресових факторів, таке індивідуалізоване навчання стає особливо актуальним. Педагоги повинні враховувати не тільки фізичні обмеження дитини, але й емоційний стан, що змінюється під впливом кризової ситуації. Для цього може бути використано індивідуальне консультування, психолого-педагогічна підтримка і корекційна робота [3].

Психологічна підтримка та зниження стресу. Важливим аспектом є зниження рівня стресу у дітей, що переживають війни або інші екстремальні ситуації. Оскільки стрес може призвести до серйозних психічних порушень, особливо у дітей з ООП, психологи повинні активно працювати з дітьми через методи арт-терапії, ігрові техніки, релаксацію і медитацію. Важливим є створення безпечного простору, де дитина може виражати свої почуття через творчі методи, такі як малювання або ліпка.

Підтримка через групову взаємодію та соціалізацію. Оскільки багато дітей з ООП можуть відчувати ізоляцію, важливо сприяти їхній соціалізації через групові заходи. Робота в групах допомагає зменшити відчуття самотності, побудувати довірливі стосунки з іншими дітьми та дорослими, а також сприяє розвитку навичок співпраці та комунікації. Це може включати в себе як традиційні навчальні заходи, так і групові ігри, спільні заняття з арт-терапії, обговорення тем, пов'язаних із емоційними переживаннями [3].

Забезпечення безпеки та стабільності. Психологічний комфорт дитини залежить від відчуття безпеки. У кризових ситуаціях, коли батьки і діти перебувають в умовах постійного стресу, дуже важливо створити стабільне і безпечне середовище для дитини. Це включає в себе не тільки фізичну безпеку, а й емоційну стабільність. Важливим є наявність вчителя або іншого дорослого, з яким дитина може відчувати підтримку та розуміння, навіть в умовах тривоги і невизначеності [2].

Робота з батьками. Однією з найважливіших стратегій є підтримка батьків дітей з ООП. В умовах війни батьки також зазнають стресу і переживань, і їхня емоційна підтримка безпосередньо впливає на благополуччя дитини. Психологи можуть проводити індивідуальні консультації або групові тренінги для батьків, щоб допомогти їм розуміти, як підтримати своїх дітей, справлятися з власним стресом і створювати сприятливе емоційне середовище вдома [2].

Використання волонтерських ініціатив. Волонтерські програми, спрямовані на допомогу дітям з ООП, також можуть відігравати важливу роль у кризовій ситуації. Волонтери можуть надавати допомогу в організації навчального процесу, проводити терапевтичні заняття, допомагати у пошуках необхідних ресурсів (ліки, їжа, одяг) та створювати додаткові можливості для соціалізації дітей. Це важлива підтримка як для самих дітей, так і для їхніх сімей [3].

Інклюзивні технології для підтримки навчання. У кризових ситуаціях важливо використовувати технології, які сприяють інклюзивному навчанню. Сучасні інформаційні технології можуть значно полегшити доступ до освіти для дітей з ООП, особливо якщо традиційне навчання стає важким або неможливим. Онлайн-заняття, електронні навчальні платформи та спеціалізовані програми можуть стати ефективними інструментами для підтримки дітей у складних умовах.

Всі ці стратегії мають на меті створення такої навчальної і соціальної атмосфери, яка дозволить дітям з ООП адаптуватися до змін, зменшити стрес та тривожність, а також максимально сприяти їхньому розвитку, навіть в умовах війни та інших кризових ситуацій.

Висновки. Під час війни діти з особливими освітніми потребами стикаються з численними труднощами, які можуть призвести до значного стресу та тривожності. Важливою є комплексна підтримка цих дітей через застосування різноманітних методів психологічної підтримки, корекції та адаптації. Це дозволяє знизити рівень стресу і тривожності, покращити емоційний стан дітей і забезпечити сприятливі умови для їхнього розвитку.

Перспектива дослідження. Дослідження впливу війни на емоційний стан дітей з ООП потребує подальшого вивчення, щоб розробити нові ефективні методи підтримки та адаптації в умовах кризових ситуацій. Це дозволить покращити психоемоційну підтримку

таких дітей та їхніх сімей, а також створити стійкі механізми для забезпечення безпеки та розвитку дітей в умовах війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубровинський Г. Р. Діти війни: дослідження явища психотравми під час військової агресії в Україні. *Український психологічний журнал*. 2016. № 1. С. 16–26.
2. Косенчук О. Г. Особливості роботи соціального педагога з дітьми та сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах внаслідок військових конфліктів. *Theory and methods of educational management*. 2017. № 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2017_1_11
3. Dovhopola K., Nabochenko O., Kostenko T. Children with Special Educational Needs in Ukraine: How the War is Destroying Their Education and Threatening Their Lives on a Daily Basis. *Medical Anthropology Quarterly*. 2025. Режим доступу: <https://medanthroquarterly.org/critical-care/2025/02/children-with-special-educational-needs-in-ukraine-how-the-war-is-destroying-their-education-and-threatening-their-lives-on-a-daily-basis/>

Ірина ТРЕМБАЛОВИЧ

вчитель-дефектолог

КЗ ЛОР «Багатопрофільний

навчально-реабілітаційний центр

«ГАРМОНІЯ»

ІГРОВА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

У статті розглядається ігрова терапія як ефективний психолого-педагогічний засіб зниження тривожності у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах війни. Обґрунтовано психоемоційні особливості таких дітей в умовах стресу та травматичного досвіду. Аналізується потенціал різних форм ігрової терапії (сюжетно-рольова, піскова, казкотерапія) для стабілізації емоційного стану та соціалізації дитини. Наведено практичні рекомендації для фахівців у галузі інклюзивної освіти та дитячої психології.

Ключові слова: ігрова терапія, затримка психічного розвитку, тривожність, діти, війна, психолого-педагогічний супровід.

TREMBALOVYCH I. PLAY THERAPY AS A MEANS OF REDUCING ANXIETY IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY DURING WARTIME

The article explores play therapy as an effective psycho-pedagogical tool for reducing anxiety in children with intellectual disabilities during wartime. It substantiates the psycho-emotional characteristics of such children under conditions of stress and traumatic experience. The potential of various forms of play therapy (role-play, sandplay,

and fairy tale therapy) is analyzed in terms of their ability to stabilize emotional states and support the child's socialization. Practical recommendations are provided for professionals in the fields of inclusive education and child psychology.

Keywords: play therapy, developmental delay, anxiety, children, war, psycho-pedagogical support.

Постановка проблеми. Війна спричиняє глибокі психологічні травми у всіх дітей, однак найбільш вразливими залишаються діти з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальними порушеннями. У цих дітей частіше спостерігається високий рівень тривожності, страху, порушення сну, проблеми з адаптацією в нових умовах, особливо в разі евакуації або втрати звичного середовища. Психоемоційна нестабільність, загострення тривожних станів, розлади поведінки – часті реакції на втрату безпеки та стрес. У таких умовах постає потреба в ефективних засобах психологічної підтримки. У зв'язку з цим виникає потреба у пошуку доступних і водночас ефективних методів психоемоційної підтримки. Ігрова терапія, як природна форма діяльності дитини, є одним із ключових методів впливу на її емоційний стан.

Актуальність. Питання навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями є предметом досліджень низки сучасних вчених, серед них: Ю. Бистрова, В. Коваленко, А. Колупаєва, І. Луценко, О. Чопік та інших. Сучасні дослідження (А. Сушко, Н. Рей) підтверджують, що у дітей з інтелектуальними порушеннями тривожність під час воєнного конфлікту набуває патологічних форм. У цьому контексті ігрова терапія не лише знижує рівень емоційного напруження, а й сприяє розвитку навичок саморегуляції. Незважаючи на численні дослідження цього питання, аспект ігрової терапії як засіб подолання тривожності у дітей з інтелектуальними порушеннями під час війни не втрачає своєї актуальності.

Мета статті – розглянути ефективність ігрової терапії як засобу подолання тривожності у дітей із затримкою психічного розвитку в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Ігрова терапія, як один із провідних методів психолого-педагогічного супроводу, набула особливої актуальності в умовах війни, коли діти з інтелектуальними порушеннями

стикаються з надмірним психоемоційним навантаженням, тривожністю, дезадаптацією. У науковій літературі ігрову терапію визначають як систему психокорекційної роботи, що базується на використанні гри для вираження емоцій, формування безпечного простору, подолання страхів і тривоги [1].

Аналіз різних підходів і методів ігрової терапії виявляє їхню значущість для дітей з інтелектуальними порушеннями. Через гру дитина здатна не тільки виразити свої переживання, але й знизити рівень тривожності, знайти конструктивні способи вирішення проблем, а також адаптуватися до змін у навколишньому середовищі. Ігрова терапія сприяє розвитку емоційного інтелекту дитини, полегшуючи процес соціалізації та інтеграції в освітнє середовище.

Найбільшу ефективність ігрова терапія демонструє в умовах посттравматичних переживань, таких як війна або інші кризові ситуації, де традиційні методи роботи з дітьми можуть бути менш результативними. Діти, які пережили травматичний досвід, часто мають труднощі з вербалізацією своїх почуттів і переживань. Ігрові методи дозволяють уникнути прямого конфронтування з травмою, забезпечуючи емоційну відстань і можливість опрацювати проблему через метафори, образи та символи. В умовах війни, коли багато дітей стикаються з різними видами стресу, ігрова терапія є важливим засобом для відновлення їх психічного здоров'я і адаптації до змін.

В умовах війни гра виконує не лише функцію емоційного розвантаження, а й стає засобом реінтеграції в соціальне середовище. За результатами досліджень Ю. Бойчука, ігрова терапія у кризових ситуаціях сприяє стабілізації емоційного стану дитини, розвитку навичок саморегуляції та довіри до дорослих. Особливо ефективною вона є для дітей з інтелектуальними порушеннями, які характеризуються підвищеною емоційною вразливістю, низькою стресостійкістю, а також потребою в підтримці через зорово-кінестетичні канали сприйняття [1].

Дослідження українських науковців (О. Безпалько, Н. Горак, І. Єрмаков) підтверджують, що в контексті війни гра здатна моделювати безпечну реальність, у якій дитина з інтелектуальними порушеннями може вільно відтворити травматичний досвід, «програти» його, тим самим знижуючи інтенсивність тривожних переживань [1]. У ході

практичної роботи з дітьми, які зазнали евакуації, втрати житла або членів родини, застосовувалися техніки пісочної терапії, казкотерапії, рольових та сюжетних ігор. Як свідчить досвід роботи психологів організацій «Save the Children» та «UNICEF Ukraine», ігрові сесії допомагають дітям з інтелектуальними порушеннями краще орієнтуватися в новому середовищі, налагоджувати контакти, підвищувати впевненість у собі [2].

Також варто зазначити, що позитивного ефекту можна досягти лише за умови дотримання принципів індивідуалізації, поступовості та безпечного простору. Кожна ігрова терапія має враховувати рівень когнітивного розвитку, психоемоційний стан, потреби дитини, а також співпрацю з батьками, які є важливою ланкою у процесі емоційного відновлення дитини з особливими освітніми потребами.

Ігрова терапія є формою психотерапії, що використовує гру як провідний метод комунікації з дитиною. Особливо важливо застосовувати її у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, оскільки вони мають обмежену здатність до вербального вираження емоцій. Гра дає змогу таким дітям символічно опрацювати внутрішні переживання, страхи та тривоги.

У кризових умовах (наприклад, під час евакуації або перебування в укриттях) ігрова терапія може проводитись у спрощених форматах. Основна мета таких занять – створити для дитини безпечне середовище, де вона зможе вільно виражати свої емоції.

Ігрова терапія також допомагає покращити адаптивні навички, навчити дитину емоційної саморегуляції, підвищити самооцінку та зміцнити довіру до дорослих. Дослідження доводять, що регулярне використання ігрових практик у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями сприяє зниженню тривожності, нормалізації поведінки та покращенню міжособистісної взаємодії [3].

Ігрова терапія базується на природній активності дитини – грі, яка виступає не лише засобом дозвілля, а й важливим каналом для вираження емоцій, внутрішніх конфліктів, страхів та переживань. Особливої значущості вона набуває у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, які часто мають труднощі з вербалізацією своїх емоцій і потребують безпечного простору для самовираження. Гра дає

змогу дитині структурувати власний досвід, знизити рівень напруги та тривожності, а також встановити довірливі стосунки з дорослими.

У роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями застосовуються різні напрямки ігрової терапії залежно від віку, рівня розвитку та характеру психоемоційного стану. Одним із найпоширеніших є сюжетно-рольова гра, яка дозволяє дитині «програти» складні або травматичні ситуації у безпечному середовищі. Приміряючи на себе різні ролі, дитина не лише вивільняє пригнічені емоції, а й вчиться новим моделям поведінки, формує навички соціальної взаємодії, що особливо важливо в умовах післястресової адаптації [2].

Піскова терапія забезпечує гнучкий простір для вільного самовираження дитини, де вона може створювати власні міні-світи, моделюючи як зовнішню, так і внутрішню реальність. Цей метод є особливо ефективним для дітей з інтелектуальними порушеннями, адже працює через символи, а не через вербальну комунікацію. У пісочниці дитина може «розмістити» свої страхи, відновити почуття контролю над ситуацією, проявити ініціативу й креативність. Для багатьох дітей, які постраждали внаслідок воєнних дій, це стає єдиним способом безпечної реконструкції травматичного досвіду.

Ще одним потужним інструментом є казкотерапія, яка відкриває можливості для опосередкованого осмислення важких подій та формування надії. Через метафору, алегорію та умовні образи діти опрацьовують тривожні емоції, отримують моральні орієнтири, а головне – переживають досвід виходу з кризи. Для дітей з інтелектуальними порушеннями це особливо важливо, оскільки емоційно насичений і водночас безпечний сюжет казки сприяє зменшенню тривожності та формуванню позитивних моделей реагування [3].

Також у практиці ігрової терапії використовуються настільні ігри, конструктивні ігри з кубиками, терапевтичні карти, тілесно-орієнтовані ігри та інші засоби, адаптовані до особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями. Усі методи об'єднує загальний принцип – через гру створити простір, у якому дитина відчуває себе прийнятою, зрозумілою та захищеною. Особливої актуальності така підтримка набуває в умовах війни, коли діти перебувають у стані хронічного стресу, часто змінюють місце проживання, переживають втрату звичного

соціального оточення. Ігрова терапія в цьому контексті виконує не лише психокорекційну, а й реабілітаційну функцію, сприяючи поверненню дитини до відносної внутрішньої стабільності [2].

Рекомендації фахівців у галузі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями включають застосування індивідуальних та групових ігрових методик. Важливо, щоб терапія була адаптована до конкретних потреб кожної дитини, з урахуванням її особливостей, інтересів та рівня розвитку. Крім того, значення має роль батьків і педагогів у підтримці ігрової діяльності дитини: вони повинні створювати безпечне і стимулююче середовище для гри та брати участь у процесі терапії, підтримуючи дитину в процесі емоційного відновлення.

Висновки. Таким чином, аналіз сучасних досліджень засвідчує ефективність ігрової терапії як одного з ключових методів психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану. Вона не лише допомагає долати тривожність, а й формує ресурсне середовище для подальшого розвитку та соціалізації дитини. Ігрова терапія є дієвим інструментом у психолого-педагогічному супроводі дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного часу. Вона допомагає знизити рівень тривожності, забезпечити емоційне розвантаження та створити умови для внутрішньої стабілізації. Використання ігрових технік у роботі з такими дітьми має бути адаптоване до індивідуальних потреб та особливостей розвитку.

Перспектива дослідження. До перспектив наступних досліджень відносимо розробку спеціалізованих програми ігрової терапії, орієнтовані на дітей з інтелектуальними порушеннями у кризових ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти», (20 жовтня 2022 р.). за загальною редакцією проф. Бойчука Ю. Д. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. 200 с.
2. Васильченко О. А. Ігрова терапія як метод соціальної роботи з дітьми шкільного віку. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. Випуск 3 (19) 2013. С. 90–98.
3. Гончаровська Г. Ф. Ігрова терапія як засіб оптимізації дитячо-батьківських стосунків дітей з особливими потребами. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. Випуск 5. Т. 2. 2017. С. 12–16.

Надія ХУПАВКА

вчитель-дефектолог

Комунальний заклад «Запорізька

спеціальна загальноосвітня школа-

інтернат «Джерело»

Запорізької обласної ради

СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ В УКРАЇНІ

У статті розглядається створення безпечного середовища для навчання дітей з особливими потребами в умовах війни на прикладі України. Визначено основні фактори, які сприяють забезпеченню безпеки та стабільності у навчальному процесі для таких дітей в умовах кризової ситуації. Зокрема, увага акцентується на застосуванні міждисциплінарного підходу, роль педагогів, психологів, соціальних працівників і медиків у підтримці емоційного та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Окремо розглядаються технології, волонтерські ініціативи та інклюзивне навчання як інструменти, що допомагають підтримувати безпеку та сприяють розвитку дітей. Аналізується досвід українських закладів освіти в умовах війни та надано рекомендації щодо оптимізації навчання дітей з ООП в умовах військового стану.

Ключові слова: безпечне середовище, діти з особливими потребами, війна, інклюзивне навчання, психолого-педагогічний супровід, міждисциплінарний підхід.

KHUPAVKA N. SAFE LEARNING ENVIRONMENT CREATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS DURING THE WAR IN UKRAINE

This article discusses the creation of a safe learning environment for children with special educational needs during the war, focusing on the experience of Ukraine. The key factors contributing to ensuring safety and stability in the educational process for these children in crisis situations are identified. Specifically, attention is given to the implementation of an interdisciplinary approach, the role of teachers, psychologists, social workers, and healthcare professionals in supporting the emotional and psycho-pedagogical guidance of children with special educational needs. Technologies, volunteer initiatives, and inclusive education are considered as tools that help maintain safety and support the development of children. The experience of Ukrainian educational institutions during the war is analyzed, and recommendations are provided for optimizing the education of children with special educational needs during martial law.

Keywords: safe environment, children with special needs, war, inclusive education, psycho-pedagogical support, interdisciplinary approach.

Постановка проблеми. В умовах повномасштабної війни в Україні особливої уваги набуває проблема забезпечення права на освіту для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Війна не лише порушила освітній процес, а й загострила вже існуючі бар'єри до

інклюзії. Психологічна травматизація, вимушене переселення, втрати, загроза життю – усе це впливає на стан дітей, потребуючи від освітньої системи оперативних рішень і нових підходів до створення безпечного та підтримувального середовища.

Актуальність дослідження. У світовій та українській науковій літературі зростає інтерес до теми інклюзивної освіти в умовах кризових ситуацій. Дослідники (В. Бондар, І. Єрмаков, Л. Шелестова) відзначають, що у період війни важливим є не лише продовження освітнього процесу, а й створення умов, що сприятимуть зниженню психо-емоційної напруги, розвитку соціальних навичок, підтримці відчуття стабільності. Практичні рекомендації, запропоновані ЮНІСЕФ, ЮНЕСКО та іншими міжнародними організаціями, підкреслюють необхідність цілісного підходу до забезпечення інклюзивного навчання в умовах конфлікту.

Метою статті є визначення основних підходів до створення безпечного освітнього середовища для дітей з ООП під час війни на прикладі українського досвіду.

Виклад основного матеріалу. Створення безпечного середовища для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) під час війни є надзвичайно важливою і складною задачею. У цей період важливість забезпечення психолого-педагогічної підтримки стає критичною, оскільки діти, котрі переживають складні умови війни, знаходяться під великим стресом. Освітня система повинна не лише продовжувати навчання, а й адаптувати свої методи та підходи для підтримки психоемоційного стану дітей. Розглянемо основні аспекти створення безпечного середовища для навчання дітей з особливими потребами під час війни в Україні.

1. Фізичний аспект безпеки. Одним з перших аспектів є забезпечення фізичної безпеки дітей під час воєнного стану. Більшість закладів освіти, зокрема школи, адаптували свою інфраструктуру, щоб відповідати новим вимогам: обладнання укриттів, використання мобільних класів та організація онлайн-навчання. Водночас для дітей з ООП, особливо тих, хто має фізичні обмеження (наприклад, діти на інвалідних візках), важливою умовою є доступність укриттів, наявність спеціальних мобільних рішень, що гарантують безпеку та доступ до навчання [1].

2. Психоемоційна підтримка та адаптація. Діти з ООП під час війни стають особливо вразливими. Травмуючий досвід, перенесений унаслідок військових дій, має глибокий вплив на їхнє емоційне і

психічне здоров'я. Відсутність відчуття стабільності і безпеки, перебування в постійному стресі, переживання втрат – все це може призвести до розвитку тривожних розладів, депресії, агресії чи апатії. Саме тому важливою частиною створення безпечного середовища є психологічна підтримка. Для дітей з ООП вона має бути надана не лише через спеціалізовану психотерапевтичну допомогу, а й через більш м'які, доступні методи. Одним з таких підходів є арт-терапія, яка дозволяє дітям виражати свої емоції через творчість, а також психодрама, спрямована на розвиток соціальних навичок через рольові ігри.

У дитячих садках і школах, де проводяться заняття для дітей з ООП, велику увагу приділяють розвитку емоційної стійкості, створенню умов для вираження почуттів і емоцій. Це допомагає дітям справлятися зі стресом і зберігати почуття безпеки в умовах війни [3].

3. Адаптація освітнього процесу до умов війни. Освітні заклади, зокрема, зосереджуються на гнучких формах організації навчання. Це включає адаптацію навчальних планів, урахування психоемоційних станів дітей та надання альтернативних варіантів навчання. Використання онлайн-платформ дає можливість продовжувати навчальний процес навіть під час вимушеного переміщення. У випадку дітей з ООП, особливо важливо створити можливість для отримання індивідуального супроводу через онлайн-уроки або персональних асистентів. Це дозволяє зберегти навчальну активність, знижуючи рівень стресу від навчання в нових умовах.

Індивідуальний підхід виявляється важливим як для дітей, які знаходяться в умовах тимчасового переміщення, так і для тих, хто залишився в зонах активних бойових дій. Такі діти часто переживають серйозні стреси через погіршення соціально-психологічного клімату, тому інклюзивне навчання має сприяти не тільки освоєнню матеріалу, а й адаптації до нових умов [3].

4. Міждисциплінарний підхід до супроводу дітей з ООП. Одним із головних факторів успішного створення безпечного середовища є комплексний підхід. В освітньому процесі важлива взаємодія не лише педагогів, а й психологів, соціальних працівників, логопедів, медичних працівників та інших фахівців. Це дозволяє забезпечити повноцінну підтримку дитини, що потребує комплексної допомоги. Наприклад, у багатьох українських школах під час війни створено тимчасові психологічні групи, в яких проводяться заняття не лише для дітей, а й для їхніх батьків, що сприяє створенню стабільного емоційного фону.

Міждисциплінарний підхід також сприяє розвитку гнучких механізмів підтримки дитини, адже кожен фахівець забезпечує необхідну допомогу в межах своєї компетенції: соціальні працівники допомагають з адаптацією до нового середовища, а медики надають психологічну і фізичну підтримку [1].

5. Партнерство з батьками. В умовах війни важливою є не лише робота з дітьми, а й з їхніми батьками. Батьки перебувають у стресовому стані, часто самі переживають труднощі, пов'язані з вимушеним переселенням, втратою домівок чи родичів. Тому необхідно підтримувати комунікацію між школою та родиною, надавати необхідні консультації і ресурси для допомоги. Батьки повинні мати можливість звертатися за допомогою в разі потреби, і їхня активна участь у навчальному процесі є важливою для забезпечення психоемоційного стану дитини.

Партнерство між педагогами та родинами також сприяє розвитку стійкості дітей до стресу та допомагає їм адаптуватися до нових умов життя. Діти, які відчують підтримку з боку батьків та педагогів, краще переживають кризові моменти, зберігають позитивний емоційний настрій, що позитивно впливає на їхню успішність [1].

6. Використання технологій для забезпечення безпеки та навчання. Одним із важливих аспектів створення безпечного середовища є застосування новітніх технологій для забезпечення безперервності навчання. Під час війни багато шкіл були змушені переходити до онлайн-навчання, що дозволяє зберегти освітній процес навіть у випадку евакуації. Для дітей з ООП, які потребують особливого підходу, важливо забезпечити доступ до спеціальних ресурсів, адаптованих під їхні потреби. Онлайн-платформи та програми допомагають не лише у навчанні, але й у психологічному супроводі, оскільки діти можуть залишатися в безпечному середовищі свого дому, зв'язуючись з учителями і психологами через інтернет. Однак важливим є забезпечення доступу до таких ресурсів, особливо для дітей з фізичними обмеженнями або тих, хто знаходиться в тимчасових притулках [2].

7. Інклюзивне навчання та соціалізація в умовах війни. Інклюзивне навчання в умовах війни стикається з багатьма викликами. Діти з ООП мають потребу в не тільки спеціалізованих освітніх програмах, але й у можливості інтегруватися в соціальні групи. У кризовий період соціалізація дітей може бути ускладнена через перенесення на нові місця, соціальну ізоляцію або відсутність стабільності. Педагоги мають

надавати додаткову підтримку дітям, щоб вони могли адаптуватися до нового середовища, відновити свої соціальні навички та інтегруватися в колектив. Зокрема, важливими є групові заняття, інтерактивні ігри та активності, що дозволяють дітям краще взаємодіяти між собою, вчитися розуміти і поважати різноманіття однолітків [3].

8. Роль волонтерських організацій у підтримці безпеки дітей з ООП Одним із позитивних аспектів, що з'явилися в Україні під час війни, є значне збільшення участі волонтерських організацій у підтримці дітей з ООП. Волонтери активно взаємодіють з освітніми закладами, надаючи необхідні ресурси для розвитку дітей: спеціалізовані матеріали для навчання, адаптовані методики, іграшки для розвитку, а також організовують культурно-просвітницькі заходи. У таких умовах освіта не обмежується лише класичними методами викладання, але й включає розвиток навичок самозабезпечення, творчості та соціалізації. Волонтери також допомагають організовувати психологічні консультації, сприяють створенню безпечних просторів для дітей і підлітків, що дозволяє зменшити рівень тривожності і стресу в дітей під час війни.

Висновки. Досвід України демонструє, що створення безпечного освітнього середовища для дітей з особливими потребами можливе навіть у надзвичайно складних умовах. Це вимагає не лише технічної адаптації закладів освіти, а передусім зміни підходів до взаємодії з дитиною, заснованих на довірі, підтримці, співпраці та гнучкості. Інклюзія в умовах війни – це не тільки про навчання, а передусім про гідність, захист і право дитини бути почутою.

Перспектива дослідження. У майбутньому дослідження можуть бути спрямовані на вивчення ефективності конкретних програм психосоціальної підтримки, розробку моделей кризової інклюзивної освіти, а також аналіз впливу воєнної травми на освітню траєкторію дітей з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іщенко Л., Журавко Т. Безпечне освітнє середовище закладу дошкільної освіти в умовах сьогодення. *Věda a perspektivy*. 2023. № 11 (30). С.146–155. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vp/article/download/7403/7445>
2. Ласкутов В. Понятійний апарат дослідження безпеки освітнього простору закладів освіти в системі національної безпеки. *Наукові перспективи*. 2024. № 4(46). С. 259–271.
3. Собченко Т. М., Кін О. М., Ворожбіт-Горбатюк В. В. Створення безпечного освітнього середовища у закладах освіти в умовах воєнного стану. *Новий колегіум*. 2023. № 3. С. 39–42.

Ірина ШОДА

магістрантка спеціальності

016 Спеціальна освіта

(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **Дегтяренко Т. М.**,

доктор пед. наук, професор

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкрито педагогічні аспекти розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти зі зниженим слухом. Наголошується, що у сучасному суспільстві соціальна компетентність є ключовою складовою успішної соціалізації та професійної реалізації особистості, є інтегративною якістю особистості, що включає: комунікативні навички. Розвиток соціальної компетентності у молодших школярів означеної нозології вимагає комплексного підходу, що поєднує психологічну підтримку, інноваційні педагогічні методи та активну участі сім'ї. Успішне формування цих навичок стає основою для подальшого життєвого успіху дитини.

Ключові слова: розвиток, педагогічні аспекти, соціальна компетентність, здобувачі освіти зі зниженим слухом, освітній простір.

SHODA I. PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

The article reveals the pedagogical aspects of the development of social competence of students with hearing impairment. It is emphasized that in modern society, social competence is a key component of successful socialization and professional realization of a personality, is an integrative quality of a personality that includes: communication skills. The development of social competence in primary school students of this nosology requires an integrated approach that combines psychological support, innovative pedagogical methods and active family involvement. The successful development of these skills becomes the basis for the child's future success in life.

Key words: development, pedagogical aspects, social competence, students with hearing impairment, educational space.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, яке орієнтоване на інтеграцію та інклюзію, особливого значення набуває питання розвитку соціальної компетентності у здобувачів освіти з особливими

освітніми потребами, зокрема зі зниженим слухом. Соціальна компетентність є важливою умовою успішної адаптації особистості в суспільстві, її здатності до ефективної взаємодії, самореалізації та професійного зростання.

Особи зі зниженим слухом часто стикаються з труднощами у спілкуванні, що ускладнює процес формування навичок соціальної взаємодії. У цьому контексті надзвичайно важливо використовувати сучасні підходи до навчання, зокрема інтерактивні технології, які створюють умови для активної участі здобувачів у навчальному процесі, сприяють розвитку комунікативних умінь, критичного мислення та емоційного інтелекту.

Актуальність. Проблема розвитку соціальної компетентності особистості із порушеннями психофізичного розвитку розглядається в системі складних суспільних відносин (В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Літвака, І. Моргуліса, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, О. Хохліної, М. Шеремет та ін.). Аналіз літературних джерел свідчить, що у сучасному суспільстві, де комунікація та соціальна взаємодія відіграють ключову роль, діти та молодь зі зниженим слухом стикаються зі значними труднощами у соціалізації. Обмежений доступ до аудіальної інформації ускладнює формування комунікативних навичок, емпатії, вміння працювати в команді та адаптуватися до соціальних норм [1; 2; 5].

Мета статті – розкрити педагогічні аспекти розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти зі зниженим слухом молодшого шкільного віку в умовах сучасного освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві соціальна компетентність є ключовою складовою успішної соціалізації та професійної реалізації особистості. Особливої уваги потребують здобувачі освіти зі зниженим слухом, оскільки вони стикаються з низкою комунікативних та соціальних бар'єрів, що ускладнює їх інтеграцію в суспільство. Розвиток соціальної компетентності таких учнів вимагає спеціальних педагогічних підходів, врахування їхніх особливих освітніх потреб та створення і відповідного освітнього середовища.

Процес розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку полягає в обліку ряду об'єктивних чинників, які мають вирішальне значення для зміни сучасного сценарію протікання процесу

освіти зазначених учнів, погляду на соціалізацію як на розвиток і самореалізацію людини протягом усього життя.

Соціальна компетентність уявляє собою здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми, адекватно сприймати соціальні норми та цінності, а також приймати відповідальні рішення у соціальному контексті. Для здобувачів освіти зі зниженим слухом ця компетентність є критично важливою, оскільки порушення слуху ускладнює комунікацію, що може призвести до соціальної ізоляції.

Особливостями розвитку здобувачів освіти зі зниженим слухом є знижена комунікативну активність, труднощі у розумінні емоцій та намірів інших людей, обмежене мовленнєве середовище, ризик соціальної ізоляції. Тому необхідне створення спеціально адаптованих умов для розвитку соціальної компетентності, серед яких: використання жестової мови й альтернативних засобів комунікації, застосування соціальних історій та рольових ігор, формування групової взаємодії в інклюзивному середовищі [4].

Соціальна компетентність є інтегративною якістю особистості, що включає: комунікативні навички (вміння слухати, виражати думку, вирішувати конфлікти); соціальну чутливість (емпатію, розуміння емоцій інших); адаптивність до нових умов; вміння працювати в команді; соціальну відповідальність [2].

У молодшому шкільному віці ці компоненти активно формуються під впливом шкільного навчання, сім'ї та оточення. На цьому етапі дитина переходить від ігрової діяльності до навчальної. Відбувається розвиток саморегуляції та самоконтролю, набувається досвід колективної взаємодії, формуються моральні норми та цінності. Важливу роль відіграють: емоційний інтелект (вміння розпізнавати та керувати емоціями), рефлексія (здатність оцінювати свої вчинки), імітаційна поведінка (наслідування авторитетам).

У цей період відбувається інтенсивний розвиток пізнавальних процесів, формування моральних уявлень, розширення соціального досвіду. Діти починають усвідомлювати себе як частину суспільства, вчать взаємодіяти з однолітками, дорослими, дотримуватись правил поведінки. Ключовими особливостями цього віку є: підвищена чутливість до оцінок і соціальних норм; формування почуття відповідальності; активне прагнення до спілкування та спільної діяльності; потреба у визнанні та схваленні з боку значущих дорослих [3].

Молодший шкільний вік, характеризується яскраво враженими особливостями фізичних, пізнавальних, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних властивостей, облік яких в естетичної діяльності має інтегроване значення для розвитку особистості в цілому. Умовно можна виділити три групи завдань для розвитку дитини молодшого шкільного віку: природно-культурні, соціально-культурні, соціально-психологічні. Змістом соціально-духовного розвитку учня є система діяльності, що дозволяє кожному, в тому числі і учню початкових класів, успішно жити у мінливих економічних, політичних, соціальних ситуаціях [1; 4].

Сучасний освітній заклад покликаний формувати цілісну систему універсальних знань, умінь і навичок, а також досвід самостійної діяльності та відповідальності учнів, що підтверджується сформованою соціальною компетентністю. Знання, вміння і навички дитини, зокрема, молодшого шкільного віку, як аспекти розвитку соціальної компетентності предметного профілю, умовно можна групувати таким чином: морально-етичні, громадянсько-патріотичні, розумово-інтелектуальні, трудові, художньо-естетичні, правові, екологічні, фізичні, що забезпечують готовність особистості керувати собою [1].

У початковій школі компетентнісний підхід реалізується шляхом формування у школяра системи соціально значущих предметних компетенцій, що складають його суб'єктивний досвід. Соціальні компетенції, що формуються способом життя молодшого школяра, носять міжпредметний або надпредметний характер.

Розвиток соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку належить до тих процесів, за допомогою яких особистість вчиться жити і ефективно взаємодіяти з іншими людьми, оскільки включає засвоєння знань, норм, цінностей суспільства. Успішність розвитку соціальної компетентності молодшого школяра залежить від обліку стихійного і цілеспрямованого впливу соціалізації на всі процеси становлення особистості як суб'єкта суспільних відносин.

Для ефективного розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти зі зниженим слухом молодшого шкільного віку необхідно створити певні психолого-педагогічні умови, серед яких [5]:

- сприятливе соціальне середовище;
- використання активних методів навчання (ігрові технології, рольові ігри, ситуаційні вправи, дискусії);

- особистісно орієнтований підхід;
- взаємодія з родиною.

У сучасних дослідженнях в ході розгляду проблеми розвитку соціальної компетентності молодших школярів, зазначається, що нині процеси, які протікають у суспільстві, пов'язані з умінням будувати взаємини з оточуючим світом, ставлять вимоги до контролю з боку педагогічних працівників соціальної поведінки дитини, до формування у них соціальної позиції, сприяння успішної соціалізації дитини, що безпосередньо пов'язано з рівнем соціальної компетентності дітей. Соціальна компетентність визначає весь життєвий шлях людини: входження у соціум, можливість працевлаштування, створення сім'ї, успішність кар'єри та ін.

В окремих дослідженнях наголошується на тому, що позаурочна діяльність є важливим ресурсом для розвитку соціальної компетентності учнів початкових класів. Вони зауважують, що розвиток соціальної компетентності учнів початкових класів не може бути локалізований в одному із видів освітньої діяльності, а має охоплювати і пронизувати всі види навчальної і позаурочної (художньої, дозвіллевої, спортивної, трудової тощо) діяльності []:

Перспективними напрямками розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку в умовах освітнього простору: впровадження програм з соціально-емоційного навчання: використання кейс-методів для моделювання життєвих ситуацій; індивідуальний підхід до дітей з особливими потребами. Важливу роль відіграють педагогічні методи, сімейне виховання та створення умов для практики соціальних навичок. Подолання психолого-педагогічних проблем у цій сфері сприятиме гармонійній соціалізації дітей та їх успішності в майбутньому.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито педагогічні аспекти розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти зі зниженим слухом молодшого шкільного віку в умовах сучасного освітнього процесу. З'ясовано, що соціальна компетентність уявляє собою сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють ефективно взаємодіяти з оточуючими, адаптуватися до соціальних норм, вирішувати конфлікти та будувати гармонійні стосунки. Розвиток соціальної компетентності у молодших школярів означеної нозології вимагає комплексного підходу, що поєднує психологічну підтримку, інноваційні педагогічні методи та

активну участі сім'ї. Успішне формування цих навичок стає основою для подальшого життєвого успіху дитини.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо в пошуках шляхів удосконалення змісту, форм й методів процесу розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти зі зниженим слухом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
2. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
4. Спеціальна психологія : навч. посіб. для студентів спец. 6.010105 – «Корекційна освіта» / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2015. 359 с.
5. Сурдопедагогіка : хрестоматія : в 3 т. / за ред. Л. І. Фомічової. Вид. 3-тє, допов. і перероб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Т. 1. 257 с.

Наукове видання

**КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА
МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ**

Випуск 13

Відповідальний за випуск: *О.Ю. Кудріна*

Комп'ютерне верстання: *О.Л. Суріна*

Підписано до друку 23.06.2025.

Формат 60×84/16. Гарнітура Calibri.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 11,91.

Ум. фарб.-відб. 11,91. Обл.-вид. арк. 11,33.

Тираж 50 пр. Вид. № 27.

Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка

40002. м. Суми, вул. Роменська, 87

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

Серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.