

ISMA
ANNO 1994



**ISMA University
of Applied Sciences**

**Educational and Rehabilitation
Institution of Higher Education
“Kamianets-Podilskyi State Institute”**

**INCLUSION AND INCLUSIVE EDUCATION:
EUROPEAN AND NATIONAL DIMENSIONS**

Scientific monograph



2023

*Recommended for printing and distribution via Internet
by the Academic Council of Baltic Research Institute
of Transformation Economic Area Problems according
to the Minutes № 3 dated 28.03.2023*

REVIEWERS:

Djakons Romans – Dr.sc.ing., Professor, Academician, President of ISMA University of Applied Sciences;

Tripak Marian Mykolaiovych – PhD in Economics, Associate Professor, Honored Worker of Education of Ukraine, Professor at the Department of Inclusive Economy, Cybersecurity and Computer Sciences, Rector of ERIOHE “Kamianets-Podilskyi State Institute”;

Palyiulko Oksana Mykhailivna – PhD in History, Acting Head of the Department of Social Work, Psychology and Sociocultural Activity named after T. Sosnovska, ERIOHE “Kamianets-Podilskyi State Institute”;

Fedorchuk Viktor Mykolaiovych – PhD in Psychology, Associate Professor, Professor at the Department of Social Work, Psychology and Sociocultural Activity named after T. Sosnovska, ERIOHE “Kamianets-Podilskyi State Institute”.

Inclusion and inclusive education: European and national dimensions : Scientific monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. 268 p.

ISBN 978-9934-26-299-9

© ISMA University of Applied Sciences, 2023
© Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education “Kamianets-Podilskyi State Institute”, 2023

CONTENTS

SECTION 1. The development of life skills for children of primary school age with autistic spectrum disorders with the help of ergo therapy (Anastasova N. M., Samsonova K.V.).....	6
1. Theoretical justification of formation and correction of life competencies for the children with autistic spectrum disorder	7
2. Experimental study of the formation of life competencies for the children with autistic spectrum disorder	14
SECTION 2. Involvement of students with disabilities in the educational process and public life of the institution of higher education (Arsentieva O. S., Tatarenko H. V.)	30
1. Peculiarities of involving people with disabilities in the educational process and public life of a higher education institution	33
2. Research on the involvement of students with disabilities in the educational process and social life on the example of higher education institutions of the Luhansk region.....	41
SECTION 3. Social cooperation of parents and teaching staff in an educational institution with inclusive education (Verovkina Z. L.).....	57
1. Socialization of children with special needs in educational institutions with inclusive education	59
2. Cooperation of parents and teaching staff in an educational institution with inclusive education.....	60
3. Individual educational program for the development of students with special educational needs	62
4. Monitoring the dynamics of the development of students with special educational needs.....	64
SECTION 4. Social and psychological support of student youth with disabilities (Zhyliak N. V., Komarnitska L. M., Toporivska Ya. V.).....	72
1. Problems of socialization of young person with disability.....	73
2. Preparation of student youth with disability for the professional activity	79
3. Training of student youth with disabilities for the volunteer activity.....	82

SECTION 5. Development of physical qualities for children with mental developmental delay in sporting games (Kozynets O. D., Khomenko I. M.)	94
1. The concept meaning “Delay in mental development” and reasons of occurrence this in children	96
2. Physical education lessons organization for the children with the mental developmental delay	100
3. Sporting games influence on physical preparedness 12–13 years old students with mental developmental delay	105
 SECTION 6. Formation of psychological readiness of future educators of preschool education institutions to work in conditions of inclusion (Korhun L. M.)	111
1. The analysis of the theoretical studies of preparing students for work in the minds of inclusive education	112
2. The purpose and organization of the ascertaining stage of the study	114
3. The formation of students’ readiness to work in conditions of inclusion	118
4. The analysis of the results of the formative experiment	130
 SECTION 7. The influence of swimming on sensory functioning, quality of life and behavior of children with autism (Musiyenko O. V., Voloshyn O. R., Kopko I. Ye.)	135
1. The influence of swimming classes on the behavior, sensory profile, emotional condition and quality of life of children with autism spectrum disorders based on the results of a parent questionnaire	139
2. The influence of swimming on the sensory profile, coordination of movements, problem behavior, emotional state of children with ASD by the method of expert assessment	141
 SECTION 8. An inclusive educational environment is the basis of life activities of a personality (Prysakar V. V., Marchak T. A., Kucherov H. H.)	152
1. Scientific aspects of the educational environment regarding the basis of life from the point of view of inclusion	155
2. The Basics of life activities of a personality in the conditions of an inclusive educational environment: socio-psychological aspect	160

SECTION 9. Inclusive approaches to textbooks publishing, in particular for people with visual impairments, on a national and international scales (Serputko H. P., Fedorenko S. V., Fedorenko M. I.)	177
1. Legislation regarding access to printed information for people with visual impairments in Ukraine and the EU countries	178
2. Peculiarities of creating textbooks for students with visual impairments	181
 SECTION 10. Implementation of a person-oriented approach in the education of children with intellectual disabilities by means of game technologies (Stebliuk S.Va.).....	190
1. Peculiarities of teaching younger schoolchildren with intellectual disabilities in an inclusive class	192
2. A personally oriented approach in the game activity of a student with intellectual disabilities	197
3. Practical application of didactic games in an inclusive educational environment	204
 SECTION 11. Psychology of finance in inclusive institutions of higher education (Tripak M. M., Stoliarenko O. B., Tymkiv A. O.).....	212
1. The genesis and paradigm of the psychology of finance.....	214
2. Pragmatics of the psychology of finance.....	221
3. Financial inclusion in the structure of educational components of higher education institutions	224
 SECTION 12. Preparation of future speech therapists for professional activities in the conditions of inclusive education of children and adolescents with special needs: a didactic project (Chupakhina S. V.)	240
1. Theoretical and methodological approaches to the problem of project work in education	242
2. Didactic project work in the structure of training future speech therapists for speech-corrective activities in an inclusive space	257

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗАСОБАМИ ЕРГОТЕРАПІЇ

Анастасова Н. М., Самсонова К. В.

ВСТУП

На сьогодні актуальною є проблема невміння дітей з розладами аутистичного спектру обслуговувати себе. Відсутність навички самообслуговувати – найбільш гостра тема для батьків, що виховують дитину с розладом аутистичного спектру, адже саме вони своїми зусиллями компенсують відсутність цієї навички.

Розлад спектру аутизму сьогодні розглядається як специфічний кластер особистісних рис, який пов'язаний із сильними та слабкими сторонами в розвитку дитини. Коли батьки розуміють, що потрібно вчити дітей із розладами аутистичного спектру комфортно справлятися зі своїми особливостями – лише тоді дітям вдається вперше реалізувати свій потенціал, і саме тоді звертаються до ерготерапевта. Адже ерготерапія як метод формування життєвих компетентностей відкриває сильні сторони дитини і допомагає впевнено протидіяти своїм слабким сторонам.

Особливості ерготерапевтичної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру досліджувалися вітчизняним та зарубіжними науковцями. Тема дослідження формування життєвих компетентностей у дітей з розладами аутистичного спектру розкривається в працях Т. П. Козій, Д. Ю. Велюш, М.І.Сварник, Л.О. Вакуленко.

Американський психолог і ерготерапевт доктор Енн Джин Айрес розробила терапевтичний підхід «Сенсорно-інтеграційна терапія» у 1970-х роках. Після вивчення дітей з вадами навчання в рамках дослідницької групи в 1950-х роках вона прийшла до висновку, що причиною їхніх труднощів була нервова дисфункція. Її ідея полягала в «покращенні функціональних розладів мозку» шляхом цілеспрямованого розвитку.

Про розвиток ерготерапії в Латвії та її значення розповіла асоціативний професор, декан факультету реабілітації Ризького Університету Страдіня Сігне Томсоне під час відкритої лекції «Ерготерапія від початку, 25 років досвіду», яку вона провела

у Школі реабілітаційної медицини Українського католицького університету. Сігне Томсоне зазначала: «У кожного має бути діяльність, яка приносить йому радість і задоволення. Хворе тіло, душу і розум лікує цілеспрямована осмислена діяльність. А це є базовим правилом ерготерапії».

В Україні ерготерапію як спеціальність внесли до класифікатора професій тільки у 2016 році. Людина, діяльність, середовище – три взаємопов'язані фактори, з якими працюють ерготерапевти. Щоб покращити здоров'я клієнта, треба враховувати усі три елементи. «Діяльність така ж важлива як і їжа та пиття», – зазначив засновник і президент Американської асоціації ерготерапії Вільям Раш Дюнтон.

Аналіз досліджень показав, що педагоги-практики, науковці вважають ерготерапію максимально ефективним та потрібним методом терапії для дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру, адже без формування життєвих компетентностей, без знаходження сильних та без компенсації слабких сторін неможливе грамотне та здорове існування дітей з розладами аутистичного спектру.

Таким чином, все вище зазначене свідчить про те, що означена проблема є маловивченою та дуже актуальною.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми формування та корекції життєвих компетентностей у дітей з розладами аутистичного спектру

Діти з розладами аутистичного спектру мають спотворений розвиток. У розвитку такої дитини відбувається складне поєднання загального психічного недорозвинення дитини, куди відноситься: затриманий, ушкоджений та прискорений розвиток окремих психічних функцій дитини з розладами аутистичного спектру. Саме особливий асинхронний тип затримки розвитку визнається найважливішою особистістю дитини з розладом аутистичного спектру. Це проявляється в тому, що одночасно мають місце ознаки і уповільнення, і прискорення в обмежених галузях (математиці, іноземній мові та інше). Також спостерігається порушення системності та багаторівневості психічного, мовленнєвого та емоційного дозрівання дитини з розладами аутистичного спектру.

Розлад аутистичного спектру відрізняється від інших порушень розвитку тим, що має дисгармонійний розвиток як у клінічній картині, так і в психологічній структурі порушень.

Розлади аутичного спектру (РАС) – це великий набір різноманітних дисфункцій, основною частиною яких є порушення в соціальній сфері, контактах з близькими людьми, оточенням, а також розлади уяви¹.

Спектр аутистичних порушень складається зі складно диференційованих різновидів відхилень у комунікативній сфері особистості, центральною складовою яких є порушення соціальної інтеграції та страх вступати в контакти із суспільством (соціофобія).

На думку К. С. Лебединської та О. С. Нікольської, аутизм, насамперед, пов'язаний з розладами емоційно-поведінкового спектру і виявляється як порушення можливості встановлювати адекватні афективні зв'язки². Розлади аутистичного спектру вчені розділяють на чотири групи.

Для першої групи найбільш характерні глибокі і складні порушення. Діти, що відносяться до цієї групи не можуть самостійно обслуговувати себе, вони не відчують потребу у спілкуванні та взаємодії з оточуючими людьми. Мовлення такої дитини відсутнє, вона має польову поведінку, керується спонтанністю емоцій, а не внутрішніми потребами. Спостерігається страх дотиків та страх звуків.

Діти другої групи мають жорсткі обмеження в моделях поведінки. Неприйняття нових змін, знайомств, намагання зберегти постійність оточуючого світу. У дітей другої групи можна помітити наявність жорстких обмежень в моделях поведінки. Будь-які зміни в оточуючому світі можуть спровокувати агресивне ставлення дитини до себе та інших людей, емоційні негативні напади. Спілкування такої дитини просте, побудоване на ехолоалії. Такі діти здатні засвоювати побутові навички міцно, але це досягається важко.

Для третьої групи характерна більш складна поведінка: діти можуть бути дуже захоплені яким-небудь предметом, видаючи потоки енциклопедичних знань при розмові. З іншого боку, побудувати двосторонній діалог дитині складно, а знання про навколишній світ фрагментарні. Третя група аутистичних дітей більш дружелюбна. Спілкування таких дітей активне. Вони багато і добре розмовляють. Такі діти не мають потребу у діалозі, їм не

¹ Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Недозим І. В., Баташева Н.І. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей з ЗПР, РАС, ГРДУ. Чернівці : «Букрек», 2018. 31с.

² Бужинецька К.Б. Мотиваційна готовність до гри у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 15 червня 2017 р. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 112 с.

важливо чи розуміють їх інші люди, тобто мовлення такої дитини монологічне, словниковий запас великий, мовлення для дітей третьої групи є аутостимуляцією, а не джерелом певної інформації. Вони люблять гострі відчуття, що пов'язані з яскравою поведінкою дорослої людини, тому вони люблять провакувати людей.

Четверта група: аутистичні розлади проявляється у найбільш легкій формі, діти схожі на «загальмованих», відсталих у психічному розвитку. Чутливі до відносин з батьками, мовлення уповільнене. Легше встановлюють контакт очима. Етапи розвитку максимально наближені до норми.

Завдання, які у звичайної дитини сприяють розвитку, в дитини з аутистичним спектром проявів можуть викликати роздратування, стомленість та агресію. Щоб уникнути агресії та не вступати у взаємодію, дитина з аутистичним розладом поступово усамітнюється, не реагує на зовнішні стимули, виявляє емоційну байдужість до почуттів членів родини³. Саме тому важливо правильно взаємодіяти з дитиною не тільки педагогам, а й батькам.

Основними ознаками аутистичного спектру при всіх його клінічних варіантах є:

- недостатня або повна відсутність потреби в контактах з оточуючими, активне прагнення самотності;
- дефіцит здатності починати та підтримувати соціальну взаємодію та суспільні зв'язки;
- обмежені інтереси;
- часто повторювані поведінкові дії;
- чутливість або недостатня реакція на зорові та слухові подразники;
- стереотипна поведінка, певні однотипні рухи (перебирання пальців, одноманітні рухи тулубом, плечима чи головою тощо);
- різноманітні мовленнєві порушення від повної втрати мовлення до підвищеного мовленнєвого розвитку;
- порушення здатності зосереджуватися, планувати дії;
- порушення координації рухів, зорової координації.

Всі діти з розладами аутистичного спектру різні, але відомо, що у таких дітей спостерігаються порушення чуттєвого сприйняття. В зв'язку з цим вони сприймають світ фрагментарно та викривлено. Мозок аутистичної дитини просто не встигає аналізувати все те що

³ Бужинецька К.Б. Мотиваційна готовність до гри у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 15 червня 2017 р. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 112 с.

дитина бачить, чує, відчуває на дотик. Для того, щоб справлятися з сенсорним перевантаженням, у дітей з розладами аутистичного спектру з'являються стереотипні рухи. Ці рухи заспокоюють дітей та дають їм відчуття спокою та безпеки.

Особливість мислення молодших школярів з розладом аутистичного спектру виділено переважання у них рецептивних узагальнень, тобто розмір предметів та їх колір, при добре сформованому достатньому рівні розвитку понятійного мислення. І саме тому при вирішенні завдань, де є конфлікт між зоровим сприйманням ситуації та її смислом, дитина з аутистичним розладом орієнтується на рецептивні враження.

Всі діти з розладами аутистичного спектру різні, вони мають вроджений всебічний дефіцит соціальної взаємодії. Його неможливо вилікувати, проте з часом можна скоригувати й адаптувати дитину до соціального життя. Саме тому повинен бути індивідуальний підхід до кожної дитини.

Життєва компетентність дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру це складне явище у системі соціалізації, освіти, навчання та виховання такої дитини. Життєва компетентність охоплює у собі знання, вміння, навички, способи виконання діяльності, розвинені можливості сприймання, розуміння матеріальних та духовних цінностей суспільства та їх використання.

До основних принципів компетентнісного підходу в освіті дітей з особливими освітніми потребами відносять: освіта для життя, успішна соціалізація в суспільстві та особистісному розвитку на основі засвоєння учнями соціально значущих умінь (компетенцій) та інше⁴.

Компетентність у житті розкриває міру включеності особистості в активну діяльність, здатність ефективно розв'язувати проблемну ситуацію життя, мобілізувати при цьому знання, досвід, цінності, уміння. В. Ляшенко зазначає, що поняття «життєва компетентність» значно ширше, об'ємніше, бо передбачає спроможність особистості набувати знання, перетворювати їх на уміння та адекватно діяти⁵.

⁴ Симоненко О.І. Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей. Київ : Матеріали VII конгресу міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 2021. 269 с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732174>

⁵ Мудрик А. В. Социализация человека: учебное пособие для студентов высшего учебного заведения. К. : Контекст. 2000. С. 87–93.

Отже, досліджуючи проблему формування життєвої компетентності дітей та учнівської молоді, вчені (І. Ящук, Л. Трубайчук, О. Дорофєєва та ін.) наголошують на тому, що життєва компетентність являє собою знання, вміння, життєвий досвід, необхідний для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення власного життя⁶.

Життєва компетентність має важливу роль у соціалізації дитини, поряд з іншими, такими, як рівень самообслуговування, соціальна адаптація, соціальний статус дитини є розладами аутистичного спектру.

Важливими показниками життєвих компетентностей дитини є довільність – вміння керувати своєю поведінкою та дотримуватися певних норм и правил у відповідності з уявленнями; вміння взаємодіяти в процесі навчання та виховання з однолітками та вчителями; компетентність у сфері соціально-трудової діяльності; навички самоорганізації. Частиною життєвої компетентності є компетентність у побутовій сфері, у сім'ї, прийнятті оточуючого світу та вміння діяти в різних ситуаціях як основи формування соціальної активності дитини на основі взаємовідносин закладу загальної середньої освіти з іншими соціальними інститутами – установи позашкільної освіти, екскурсії, музеї та інше.

Єрмолова Т. В. найбільш важливими складовими соціальних, життєвих компетентностей молодших школярів бачить наступні:

- 1) їх уявлення про себе як про об'єкт і суб'єкт соціальних відносин;
- 2) їх оцінка адекватності або неадекватності своєї поведінки при вирішенні соціальних задач;
- 3) наявність у поведінці дітей нового способу саморегуляції (реальної рольової поведінки як поведінкового корелята особистісного новоутворення кризи 7 років).

Вона припускає, що недостатня сформованість будь-яких з цих трьох складових соціальних компетентностей призводить до проблем в адаптації в нових умовах існування дітей, а саме до систематичного навчання⁷.

Л. В. Трубайчук, розглядаючи процес соціального розвитку дитини як сукупність безперервних закономірних змін в особистості,

⁶ Ящук І.П. Формування життєвої компетентної особистості : науково-методичний посібник. Хмельницький : Видавництво Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, 1999. 54 с.

⁷ Там само.

що приводять до виникнення нових якостей, таким чином формулює поняття соціальних, життєвих компетентностей дошкільника: «це набуті дитиною даного віку компетенції, необхідні для входження зростаючої особистості в суспільство, цінні для його подальшої життя уміння і навички колективної поведінки і колективної діяльності, вміння приймати спільні цілі, здійснювати пізнавальну діяльність, звикати до саморегламентации своєї активності, до узгодження її з іншими людьми на основі загальнолюдських цінностей, завдяки чому і формується соціальний досвід і соціальна зрілість»⁸.

Формування життєвих компетентностей відбувається під час певних соціальних умовах, а саме створення спеціального середовища, людське оточення та зовнішні впливи на дитину. Саме ці умови створюють дорослі люди, які оточують дитину з розладами аутистичного спектру для максимально правильного та ефективного розвитку життєвих компетентностей школяра. «Життєвою ситуацією розвитку» – є сукупність всіх умов. А з часом життєва ситуація розвитку змінюється у міру дорослішання дитини, тому що відносини з соціальним середовищем носять характер взаємозалежності і взаємовпливу. У період молодшого шкільного віку дитина з розладами аутистичного спектру залежить від дорослого, адже є недостатність сформованості життєвих компетентностей дитини.

Значний вплив на розвиток життєвої компетентності має середовище, в якому перебуває дитина. Саме тому створення оптимального середовища вдома, в школі, є основним завданням для формування життєвої компетентності дитини.

Починаючи з розмов з професіоналами, батьками, або пошук в інтернеті, можна наштовхнутися на велику кількість програм, видів терапії та втручань.

Тим не менш, важливо пам'ятати – те, що допомагає одній людині, не обов'язково допоможе іншій⁹. Кажучи про ерготерапію, то вона не має протипоказань, вона має певну гнучкість та принципи від яких залежить її ефективність.

⁸ Трубайчук Л.В. Социальная компетентность дошкольника. Актуальные проблемы дошкольного образования теоретические и прикладные аспекты социализации и социального развития детей дошкольного возраста. Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. 300–307 с.

⁹ Аутизм : Путівник для батьків й опікунів після діагностування їхньої дитини. Видавничий дім «Александровська», 2020. 117 с.

Життєва компетентність дошкільників найкраще формується саме під час ерготерапевтичних занять, де застосовується комплекс завдань, спрямованих на формування життєвих компетентностей дитини з порушеннями психофізичного розвитку. Тому включення в корекційно-розвиткову роботу ерготерапії є необхідним фактором допомоги дитині з розладами аутистичного спектру, щоб ці діти мали можливість бути незалежними у своєму майбутньому.

Для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, для дітей з аутистичним спектром розвитку все відбувається набагато важче. Щоб вчитися і розвиватися, усім їм в більшій або меншій мірі потрібна додаткова стимуляція, допомога, підтримка, а також організація простору¹⁰. Саме тому використання ерготерапії є необхідним, адже досягнення максимальної функціональності ерготерапії відбувається за умов дотримання індивідуального підходу до кожної дитини та організація простору із застосування різних занять та ігор. Діти з РАС під час ерготерапевтичних занять залучаються до повсякденної діяльності через гру. Заняття, які діти з розладами аутистичного спектру пізніше зможуть застосувати у різних сферах свого життя.

Метою застосування трудотерапії для дітей є вміння дитини виконувати свої власні дії відповідно до свого віку для максимальної сформованості життєвих компетентностей у майбутньому. Для цього опрацьовуються різні ділянки:

Основні заняття повсякденного життя: це ті, які пов'язані з турботою про власне тіло, наприклад, одягання/роздягання, чищення зубів, прийом їжі.

Інструментальна діяльність у повсякденному житті: у цьому блоці проводяться заходи, що доповнюють життя дітей у суспільстві.

Наприклад, допоможіть скласти список покупок, гуляти з собакою або купувати дрібниці, що дає їм автономію.

Відпочивати та спати: вони навчаються виконувати ті завдання, які готують їх до сну та відпочинку. Це дуже важливо, оскільки багато дітей з РАС часто відчують труднощі зі сном та нічним відпочинком.

¹⁰ Аутизм в Україні. Сучасні реалії надання допомоги особам з розладами спектру аутизму. Київ: медичний центр. *Громадська спілка захисту прав людей з розладами спектру аутизму* : матеріали науково-практичної конференції до Всеукраїнського дня поширення інформації про аутизм. 2014. 103 с.

1. Освіта: це всі види діяльності, необхідні для їх навчання та роботи у навколишньому середовищі.

2. Colegio: навчатися сидіти на своєму місці, відвідувати та виконувати завдання відповідно до свого віку, організовувати та виконувати домашні завдання тощо.

3. Ігри: ця ланка заснована на заняттях, які приносять дитині задоволення та розвагу.

Вільний час: дитина вчиться виконувати необов'язкові дії, де вона вільно бере участь у заняттях, що цікавлять її.

4. Соціальна участь: один із найважливіших напрямків роботи з дітьми з РАС, оскільки одним із слабких місць у цьому випадку є стосунки з однолітками.

Робота в кожній з цих областей з дітьми з РАС призводить до покращення їхньої автономії. Їхній спосіб ставлення до своїх однолітків і дозволяє їм максимально розвинути свої навички. А також покращити гіперчутливість, яку виявляють деякі діти. Таким чином, робота спеціаліста з трудотерапії є фундаментом для формування життєвих компетентностей дитини.

2. Експериментальне дослідження сформованості життєвих компетентностей у дітей з розладами аутистичного спектру

Для виконання експериментального дослідження брали участь діти молодшого шкільного віку, що відвідують ДРЦ «ВСЕЗНАЙКА» міста Бердянськ та Комунальну установу «Інклюзивно-ресурсний центр» Бердянської міської ради. Серед молодших школярів було відібрано 5 дітей першокласників з розладами аутистичного спектру зі збереженим інтелектом. Робота проходила в індивідуальній формі у позакласний час, тричі на тиждень, всього занять було 10, тривалістю 30 хвилин, де у першому і останньому занятті відбувався експеримент.

На першому етапі проводився констатувальний експеримент, спрямований на виявлення рівня сформованості життєвих компетентностей дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Найважливішим завданням у корекції особистості дитини молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру є підготовка до майбутнього самостійного життя. У цьому аспекті було проведено діагностику вміння школярами виконувати самостійно завдання у процесі позанавчальної трудової діяльності. А саме вміння дітей виконувати всі процеси для приготування піци.

Для дослідження цього виду діяльності потрібно діагностувати вміння дитини діяти за інструкцією, сформованість просторового орієнтування, обстеження дрібної моторики, вміння дитини з розладами аутистичного спектру володіти технічними прийомами і техніками.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних та спеціальних джерел дозволив нам виділити основні критерії оцінки рівня сформованості життєвих компетентностей дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру, а саме (табл. 1):

Таблиця 1

Критерії	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1. Розуміння дитини інструкції та вміння діяти за нею	Дитина уважно читає та діє за інструкцією. Розуміє всі особливості процесу, потім усвідомлено виконує поставлені завдання послідовно. Виявляє позитивне ставлення до даної діяльності	Дитина читає інструкцію, але не розуміє всіх його особливостей. Діє не послідовно, не розуміє ускладнені завдання, допускаючи помилки. Прояв позитивного ставлення до різного роду діяльності не виявлено	Дитина не бажає діяти за інструкцією, не виявляє інтерес до виду діяльності. З поставленими завданнями не справляється
2. Сформованість просторового орієнтування Дотримання величини та об'єму	Правильно обрані пропорційні співвідношення і грамотно розташовані деталі	Витримано пропорційні співвідношення, але розташування деталей не вірне	Не витримані пропорційні співвідношення, розташування деталей не вірне
3. Сформованість дрібної моторики	Сформованість дрібної моторики на високому рівні. Дитина вміло працює з дрібним матеріалом, виконує чіткі рухи. Вдало застосовує силу тяжіння	Дитина незграбно ліпить коло з певними нерівностями на продукті, не вміє використовувати силу тяжіння	Дрібна моторика не сформована, дитина не вміє ліпити прості фігури (коло), не володіє силою тяжіння
4. Володіння технічними прийомами і техніками	Технічний прийом виконаний обережно	Виконати виріб вийшло не зовсім обережно	Виконати виріб не вийшло

В дослідженнях фіксувалися результати (табл.2) за такими рівнями:

Високий рівень – 3 бали;

Середній рівень – 2 бали;

Низький рівень – 1 бал.

Для констатувального експерименту нами були запропоновані різні завдання для формування життєвих компетентностей дітей.

Метою даної діагностики було виявлення у дітей рівня сформованості життєвих компетентностей, розробка та апробація системи роботи з формування життєвих компетентностей дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Для виявлення сформованості у дитини розуміння інструкції та вміння діяти за нею нами були запропоновані наступні завдання¹¹:

Завдання № 1: «Розглянь малюнок та назви, що зображено на ньому».

Завдання № 2: «Хто (що) це? Який? Що робить?».

Для виявлення рівня розвитку дрібної моторики нами були запропоновані наступні завдання:

Завдання № 3: «Елементарне ліплення тістом».

Для виявлення сформованості просторового орієнтування та дотримання величини та об'єму нами були запропоновані наступні завдання:

Завдання № 4: «Ділення цілого на частини».

Завдання № 5: «Змалюй фігуру по зразку».

Для виявлення володіння технічними прийомами і техніками нами були запропоновані наступне завдання:

Завдання № 6: Вміння відкривати консервовану банку, різати спеціальними ножицями для зелені, користуватися електричним прибором (духовкою).

Продіагностувавши дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру ми дійшли висновку, що Аделіна, Давід та Максим повністю розуміють інструкцію та вміють послідовно виконувати дії. Саме це їм допомогло виконати правильно завдання № 1 та № 2. Завдання № 3 без труднощів виконав Аделіна та Давід, в них добре сформована дрібна моторика, тому з легкістю розкачали тісто потрібної форми. Тимур та Богдан завдання № 1,

¹¹ Анастасова Н. М., Самсонова К. В. Формування життєвих компетентностей у дітей з розладами аутистичного спектру засобами ерготерапії. *Наукові перспективи* : журнал. Київ. 2022. № 7(25) 2022. С. 460–470. (фахове видання). DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7\(25\)](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7(25)).

№ 2 не змогли вірно виконати, адже розуміння інструкції в них на низькому рівні, правильно проаналізувати певні предмети виявилось складно. Крім цього, Тимуру та Богдану було важко виконати 3 завдання не тільки через нерозуміння конкретних дій під час виконання завдання, але й через несформовану на достатньому рівні дрібну моторику. Із завданням № 4 впорався тільки Тимур, він зміг поділити пластиліновий круг на 8 частин, а інші діти змогли поділити лише навпіл. Завдання № 5 та № 6 виконали Аделіна, Давід та Богдан. Вони без труднощів змогли змалювати фігуру по зразку; відкрити консервовану банку обережно, змогли правильно використати спеціальні ножиці для різання зелені дотримуючись правил техніки безпеки.

На основі аналізу, отримані дані фіксувалися в таблицях. Результати аналізу рівня сформованості життєвих компетентностей відображені у Таблиці 2.

Таблиця 2

Ім'я	Розуміння інструкцій, послідовне виконання. Усвідомленість виконуваних дій	Сформованість дрібної моторики	Просторове орієнтування. Дотримання величини і об'єму	Володіння технічними прийомами і техніками
Аделіна	3	2	3	2
Давід	3	2	2	2
Максим	2	1	2	2
Тимур	2	1	3	3
Богдан	2	1	2	1
Середній бал	2,4	1,4	2,4	2
Разом: (бали)	12	7	12	10

Констатувальний експеримент дозволив нам визначити рівень сформованості життєвих компетентностей дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру, розуміння виконуваних дій та вміння діяти послідовно, працювати з тістом, якість знань про технічні прилади та вміння поводитися з ними, на момент експерименту (рис. 1).

Завдання № 1, показало, що 40% дітей з розладами аутистичного спектру на високому рівні розуміють інструкцію та вміють послідовно виконувати дії, 60% дітей виконали це завдання на середньому рівні, такі ж результати мають і за виконання дітьми завдання № 2.

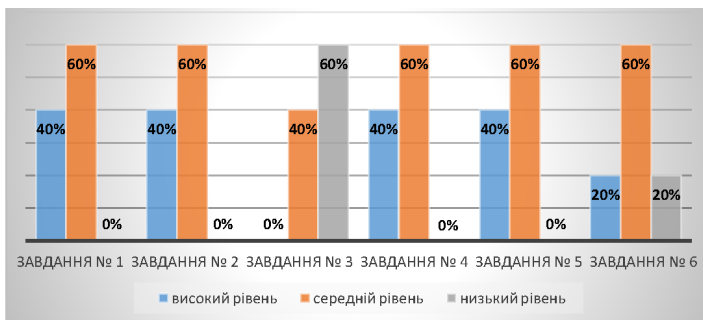


Рис. 1. Результати констатувального експерименту

Із завданням № 3 впорались лише 40% дітей – середній рівень, а більша частина дітей (60%) не виконали належним чином завдання; належать до низького рівня. Можна дійти висновку, що у більшій частині дітей дрібна моторика погано розвинена.

Кажучи про завдання № 4 та № 5 можна дійти висновку, що не має дітей, які впорались з цим завданням погано, але 60% – виконали завдання на середньому рівні, а 40% – на високому, що свідчить про непогане сформоване просторове орієнтування; діти дотримуються величини та об'єму під час виконання завдань, але попрацювати над цими вміннями у формуючому експерименті все ж таки треба для максимально ефективного досягання результату формуванню життєвих компетентностей у дітей з розладами аутистичного спектру.

Під час виконання завдання № 6, ми досліджували вміння дітей володіти технічними прийомами та техніками, 20% дітей впорались з цим завданням на високому рівні, 60% – на середньому рівні, та 20% дітей на низькому рівні.

Спостерігаючи за виконанням завдань констатуючого експерименту, можна зробити відсоткове співвідношення про виконання завдань (рис. 2).

Дивлячись результати констатуючого експерименту, можна дійти висновку, що дітей з високим рівнем немає – 0%, на середньому рівні – 60%, на низькому – 40%.

Проведений констатувальний експеримент показав, що рівень сформованості життєвих компетентностей у дітей з розладами аутистичного спектру у ДРЦ «Всезнайка» та в ІРЦ недостатній. Просторове орієнтування, розуміння інструкції та вміння діяти послідовно сформоване на низькому та середньому рівнях.



Рис. 2. Результати констатуючого експерименту

Подальша робота з покращення та формування життєвих компетентностей у дітей з розладами аутистичного спектру повинна відбуватися в індивідуальній формі три рази на тиждень. Більше уваги потрібно приділити формуванню просторового орієнтування, розвитку дрібної моторики та вміння діяти послідовно.

При розробці формульовального експерименту ми спиралися на низку методологічних принципів:

- принцип діяльнісного підходу, що означає організацію можливої самостійності школярів у процесі праці;
- принцип диференційованого та індивідуального підходу, зумовлений різним рівнем розвитку соціально-трудова навичок школярів. Реалізація цього принципу здійснювалася шляхом підбору індивідуальних завдань, що давало змогу варіювати їх зміст, обирати адекватні прийоми роботи з кожним школярем;
- принцип особистісно-орієнтованого підходу, що полягає у виявленні та розкритті індивідуальних можливостей школярів, наданні їм допомоги в усвідомленні себе особистістю, здійсненні самореалізації та самоствердження. Реалізація цього принципу проводилася за рахунок підбору завдань, що сприяють розкриттю трудових можливостей молодших школярів з розладами аутистичного спектру.

Згідно цих принципів формувалися психолого-педагогічні умови організації роботи з розвитку та покращення трудових навичок дитини. Сенс та мета цих умов була у тому, що завдання підбиралися з урахуванням рівнів сформованості життєвих компетентностей молодших школярів з розладами аутистичного спектру; принципу мотиваційної спрямованості, тобто завдання

були спрямовані на мотивацію та спонукання до активної праці дітей; принципу збереження емоційного настрою, коли під час виконання завдань дитина не втрачала позитивний настрій протягом всього заняття.

Основоположним при визначенні методики було наступне: процес формування життєвої компетентностей дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру пройде ефективно якщо під час роботи з такими дітьми застосувати ерготерапію як метод формування життєвих компетентностей, а саме приготування страви (піци).

Для покращення рівня сформованості дрібної моторики, розуміння інструкції, орієнтуванні в просторі та володіння технічними прийомами та технікою, що є необхідним для виконання такого завдання, як приготування піци, нами пропонувалися наступні завдання, кожне завдання проводилось з кожною дитиною індивідуально.

Завдання № 1

Тема: «Тісто».

Мета: сформувати навички роботи з тістом.

Завдання: навчити дітей послідовно виконувати роботу з тістом, правильно та рівномірно розкатувати його.

Наочне обладнання: упаковка готового тіста, скалка, дошка з виміром діаметра піци.

Методи: методи викладання – пояснювально-спонукальний (словесний метод, бесіда, спостереження), практичний метод представлений у вигляді вправ (виконання певних дій, в наслідок чого дитина набуває необхідні навички); донесення інформації про властивості тіста, техніки і прийоми роботи з ним, послідовності виконання даного завдання і т.д.

Педагог давав готове запаковане тісто, де дитина повинна була послідовно виконувати певні дії з ним, що супроводжувались словесною інструкцією. За необхідністю інструкція спрощувалась або повторювалась.

Виконання дій послідовно:

- 1) взяти та розпакувати тісто;
- 2) розкочати його рівномірно за допомогою скалки до потрібного розміру, що вказано на дошці.

Завдання № 2

Тема: «Просторова орієнтація».

Мета: сформувати просторове орієнтування дитини.

Завдання: сформувати послідовність виконання дій та просторове орієнтування шляхом запам'ятовування дитини.

Методи: методи викладання – пояснювально-спонукальний (словесний метод, бесіда, спостереження), практичний метод – виконання розумових, практичних дій, в результаті чого учень набуває необхідних навичок.

Обладнання: пластмасові тарілки різного розміру

Перед дитиною 6 тарілок різного кольору та розміру. Дитина роздивляється та міркує разом з педагогом схожість та відмінність тарілок. Слухаючи інструкцію педагога, дитина виконує завдання: знайти найбільшу тарілку, покласти її першою. Наступною буде тарілка червоного кольору. Наступна за червоною – найменша тарілка. Наступна за жовтою – біла тарілка. Між жовтою та білою – синя тарілка. Наступна за білою – чорна тарілка.

Завдання № 3

Тема: «Поділ цілого на частини».

Мета: орієнтування у просторі.

Завдання: навчити дітей ділити ціле на 2 і 4, 8 рівні частини складанням предмета навпіл (на 2 частини), ще раз навпіл (на 4 частини) та ще раз навпіл (на 8 частин); дати уявлення про те, що половина – це одна з двох рівних частин цілого; показати відношення між цілим і частиною (ціле більше частини, частина менше цілого; закріплювати вміння орієнтуватися у просторі, знаходити праву та ліву сторони).

Обладнання: демонстраційний матеріал (кола), спеціальні ножиці.

Методи: методи викладання – пояснювально-спонукальний (словесний метод, бесіда, спостереження), практичний метод – виконання розумових, практичних дій, в результаті чого учень набуває необхідних навичок.

Педагог надає інструкцію щодо виконання кожної дії та допомагає дитині, аналізують різницю отриманого вирізання навпіл, потім на 4 частини, а потім ще на (щоб отримати 8 рівних частин кола).

Завдання № 4

Тема: малювання піском «Піца».

Мета: освоєння процесу сенсорної інтеграції.

Завдання: дати знання про техніку роботи з піском, навчити дітей орієнтуватися в рамках певного формату, виховувати акуратність.

Наочне обладнання: ілюстрація піци, пісок, ємність для піску.

Методи: пояснювально-спонукальний (словесний метод, бесіда, спостереження), практичний метод представлений у вигляді вправ (виконання розумових, практичних дій, в наслідок чого дитина набуває необхідні навички); донесення інформації про властивості піску, техніки та прийоми роботи з ним, послідовності виконання даного завдання і т.д.

Використовуючи словесний метод, було розглянуто зображення піци, продуктів на ній та послідовність малювання кожного продукту. Перш ніж приступити до виконання практичної роботи педагог показував основні прийоми роботи з піском. Педагог нагадував про акуратність при роботі з піском.

Завдання № 5

Тема: «Приготування піци. Аплікація».

Мета: створення умов для розширення у дітей знань про приготування піци.

Завдання: розширювати і закріплювати уявлення дітей про процес приготування піци, сформувати навички послідовності виконання дій із застосуванням інструкції від педагога.

Методи: методи викладання – пояснювально-спонукальний (словесний метод, бесіда, спостереження), практичний метод – виконання розумових, практичних дій, в результаті чого учень набуває необхідних навичок.

Інвентар та обладнання: панно «Кухонна полиця» (для дітей та дорослого); муляж піци; основи для піци, заготовлі продуктів для піци із кольорового паперу (ковбаса, сир, гриби, зелень); фарби та пензлик (для соусу); клей, серветки, скатертина, тарілочки для сервірування столів.

За допомогою інструкції педагога дитина виконує всі дії послідовно:

- обрання тіста;
- намазування соусу на піцу (з допомогою пензлика та фарби);
- послідовне викладання продуктів: ковбаса, гриби, зелень, сир;
- накривання на стіл (скатертина, серветки, тарілка, піца).

Педагог слідкує за послідовністю виконання завдань, а у дитини формується розуміння інструкції та послідовності виконання завдання.

Підсумкове завдання № 6

Тема: «Приготування піци».

Мета: приготування піци з урахуванням всіх сформованих навичок у дитини.

Завдання: приготування піци з послідовним та правильним виконанням дій.

Обладнання: куплене тісто, готовий соус, нарізна ковбаса, консерви грибів, зелень, тертий сир, тарілка для піци, ніж для різання піци на частини, спеціальні ножиці для зеленні, духовка шафа.

Методи: методи викладання – пояснювально-спонукальний (словесний метод, спостереження).

Педагог надає інструкцію, рецепт приготування піци та супроводжує під час процесу приготування піци словесною інструкцією правила техніки безпеки, інструкцію відкривання консервованої банки, попереднього вмикання духовки та користування спеціальними ножицями.

Дитина молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру виконує дії приготування піци послідовно:

- дістати тісто та розклати рівномірно тісто у фігуру круга;
- взяти соус та розмазати його рівномірно по тісту;
- нарізану ковбасу розкласти по намазаному тісту соусом;
- відкрити банку консервів порізаних грибів за допомогою інструкції відкривання консервованих банок, розкласти по тісту гриби;
- викласти потертий сир рівномірно на піцу;
- порізати зелень спеціальними ножицями та посипати зверху піци;
- в задалегідь розігріту електричну духовку до 180 градусів поставити піцу на 25 хвилин;
- дістати піцу та за допомогою спеціального ножа для піци розрізати на рівні частини (спочатку на 2, потім на 4 частини і вже з 4 частин також навіпіл кожен розрізати і отримаємо 8 частин);
- піца готова!

Таким чином, нами була здійснена робота з формування комунікативних, життєвих компетентностей, формування навичок самообслуговування, шляхом (не тільки комунікативної, допишіть), а саме приготування піци, завдяки застосуванню ерготерапії.

Під час контрольного експерименту діти молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру покращили свої життєві компетентності, шляхом виконання завдань у формувальному експерименті.

Ми дійшли висновку, що діти гарно впоралися в завданнями. Під час виконання завдання № 1 та № 2 лише Богдану знадобилось

повторення інструкції виконання завдання. Всі інші діти виконали ці завдання на високому рівні.

Також хочемо відмітити, що завдання № 3 для розвитку дрібної моторики Аделіна, Давід та Тимур виконали на високому рівні. А Максим та Богдан покращили свій результат до середнього рівня.

Спостерігаючи за виконанням завдання № 4 та № 5, можна дійти висновку, що всі діти добре впорались із цими завданнями, але значне покращення побачили у Богдана. Він краще почав орієнтуватися у просторі та змальовувати фігуру за зразком, а також ділити круг не тільки навпіл, а я на 8 частин, але зі словесною допомогою у виконанні цього завдання послідовно, адже сформованість просторового орієнтування у Богдана на середньому рівні.

Виконуючи завдання № 6, діти з розладами аутистичного спектру впорались добре. Максим, Тимур та Богдан виконали це завдання на високому рівні, вони з легкістю виконали завдання зі спеціальними ножицями, змогли з легкістю відкрити консервовану банку та дотримувалися правил техніки безпеки під час роботи з кухонними приладами, що потрібно було під час виконання завдання.

Таким чином, нами були отримані наступні результати (табл. 3).

Таблиця 3

Результати контрольного експерименту

Ім'я	Розуміння інструкцій, послідовне виконання. Усвідомленість виконуваних дій	Сформованість дрібної моторики	Просторове орієнтування. Дотримання величини і об'єму	Володіння технічними прийомами і техніками
Аделіна	3	3	3	2
Давід	3	3	2	2
Максим	3	2	2	3
Тимур	3	3	3	3
Богдан	2	2	3	3
Середній бал	2,8	2,6	2,6	2,6
Разом: (бали)	14	13	13	13

Маючи результати констатувального експерименту та контрольного експерименту, можемо зробити порівняльну таблицю (табл. 4).

Таким чином, в середньому, загальний рівень розвитку життєвих компетентностей у дітей молодшого шкільного віку із розладами аутистичного спектру підвищився на 3 бали.

**Порівняльна таблиця констатувального
та контрольного експерименту**

Загальні показники рівня сформованості життєвих компетентностей дітей		
Критерії	Констатувальний експеримент	Контрольний експеримент
1. Усвідомленість дій, що виконуються Розуміння інструкції, послідовне виконання	12	14
2. Сформованість дрібної моторики	7	13
3. Просторова орієнтація. Дотримання величини та об'єму	12	13
4. Володіння технічними прийомами та техніками	10	13
Середній бал	10,25	13,25

Так, контрольне завдання № 1 та № 2, показало, що у дітей з розладами аутистичного спектру підвищився рівень розуміння інструкції, вміння виконувати дії послідовно. Виконати ці завдання вдалося більшості: високий рівень – 80%, середній – 20%.

Із завданням № 3 на високому рівні вдалося впоратися 60% дітей, на середньому рівні – 40%, що свідчить про покращення розвитку дрібної моторики у дітей.

Із завданнями № 4 та № 5, що виконувалися на з'ясування стану сформованості просторового орієнтування на високому рівні впоралось 60% дітей та 40% – на середньому рівні.

Завдання № 6 виконали на високому рівні також 60% дітей, на низькому – 40% дітей з розладами аутистичного спектру.

Представимо отримані результати наглядно (рис. 3).

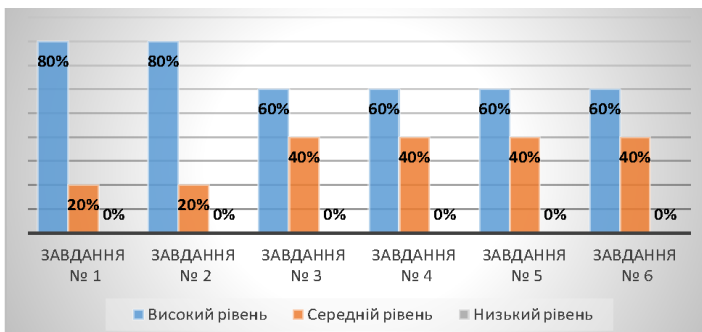
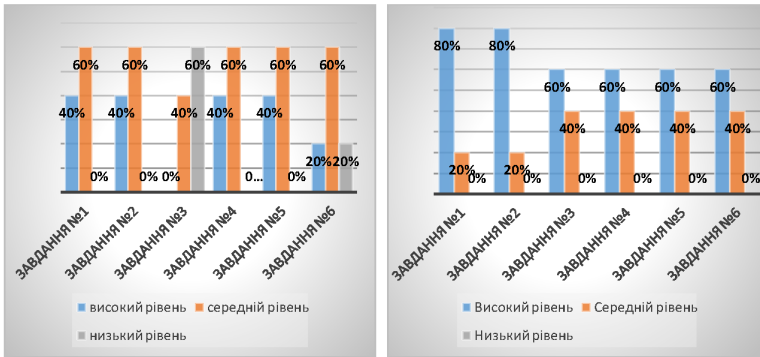


Рис. 3. Результати контрольного експерименту

Порівняймо отримані результати констатувального та контрольного експериментів (рис. 4).



Констатувальний експеримент

Контрольний експеримент

Рис. 4. Результати констатувального та контрольного експериментів

Під час виконання завдання № 1 та № 2 Максим та Тимур з середнього рівня перейшли на високий рівень. Під час виконання завдання № 3 в контрольному експерименті дві дитини (Максим та Богдан) перейшли з низького рівня на середній, а Тимур – з низького рівня на високий рівень; в них покращився рівень дрібної моторики. Завдання № 4 та № 5 показало нам, що Богдану вдалося покращити рівень орієнтування в просторі та з середнього рівня вийти на високий. З завданням № 6 Богдан впорався на високому рівні, хоча мав на початку низький рівень володіння техніками та технічними приладами. Також Максиму вдалося з середнього рівня перейти на високий рівень.

Спостерігаючи за дітьми під час контрольного експерименту можна дійти висновку, що 3 дитини з середнього рівня досягли високого рівня та 2 дитини з низького рівня перейшли на середній (мал. 5).

Проведене експериментальне дослідження дозволяє зробити висновок, що запропонована методика ерготерапії забезпечує формування життєвих компетентностей у дітей молодшого шкільного віку із розладами аутистичного спектру, тому що в методиці окрему увагу приділяли саме мотиваційному та індивідуальному підході, залучаючи дитину до запланованої роботи.



Рис. 5. Результати контрольного експерименту

Та все ж таки, треба відмітити, що приготування піци та підсумкове завдання було вдалим, всі діти виконали це завдання вдало, застосувавши сформовані навички під час формувального експерименту.

Також хочемо відмітити, що застосування ерготерапії можливе й за умов іншої мети, наприклад, для усунення агресії у дитини з розладами аутистичного спектру.

Проблема формування життєвих компетентностей у дітей з розладами аутистичного спектру ще недостатньо розвинута та потребує подальшого вивчення.

ВИСНОВКИ

Проблема несформованості умінь та навичок у дітей з розладами аутистичного спектру самообслуговувати себе залишається актуальною й на сьогодні. Відсутність навички самообслуговувати – найбільш гостра тема для батьків, що виховують дитину з розладом аутистичного спектру, адже саме вони своїми великими зусиллями компенсують відсутність цієї навички.

Допомога дітям з розладами аутистичного спектру у формуванні життєвої компетентності досягається за допомогою ерготерапії.

Ерготерапія як метод маловивчена, але в її дослідження значний вклад внесли такі вчені як Т. П. Козій, Д. Ю. Велюш, М. І. Сварник, Л. О. Вакуленко. У своїх працях вони розкривають сенс ерготерапії для дітей з розладами аутистичного спектру та ефективність застосування ерготерапії з такими дітьми.

Доведено ефективність застосування ерготерапії для покращення рівня сформованості життєвих компетентностей у дітей молодшого шкільного віку із розладами аутистичного спектру. Завдяки ерготерапії у дітей формувалися навички розуміння інструкції, вміння

послідовно діяти, розвивали дрібну моторику та вдосконалили просторове орієнтування, тепер діти володіють технічними прийомами та технічними приладами враховуючи правила техніки безпеки.

Результати дослідно-експериментального дослідження показали, що заняття з ерготерапії повинні відповідати освітнім корекційним цілям та задачам навчання дитини в закладі освіти.

В ході експерименту було встановлено, що формування життєвих компетентностей у дітей молодшого шкільного віку із розладами аутистичного спектру багато в чому сприяло мотиваційний стан та позитивний настрій дитини. В цілому ерготерапія сприяє формуванню життєвих компетентностей у дітей та забезпечує високу результативність.

Під час формування життєвої компетентностей зустрічаються певні ускладнення, такі як використання певних технік, технічних прийомів, обов'язкове розуміння технік безпеки, правила гігієни. Саме тому ми запропонували необхідний матеріал для вирішення складних питань щодо формування життєвих компетентностей.

АНОТАЦІЯ

У статті розкривається проблема самообслуговування дітей з розладами аутистичного спектру та подальша їх адаптація до дорослого життя. Здійснено теоретико-експериментальний огляд та узагальнено результати дослідження з проблеми формування життєвих компетентностей у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру. Визначено особливості розвитку життєвих компетентностей у дітей з розладами аутистичного спектру, а також здійснено детальний огляд науково-прикладної літератури з визначеної проблеми дослідження. Також запропонована авторами методика для покращення розвитку життєвих компетентностей у дітей з розладами аутистичного спектру та надані методичні рекомендації батькам для використання ерготерапії вдома.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анастасова Н. М., Самсонова К. В. Формування життєвих компетентностей у дітей з розладами аутистичного спектру засобами ерготерапії. *Наукові перспективи* : журнал. Київ. 2022. № 7(25) 2022. С. 460–470. (фахове видання). DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7\(25\)](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7(25)).
2. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Недозим І. В., Баташева Н.І. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями:

особливості розвитку дітей з ЗПР, РАС, ГРДУ. Чернівці : «Букрек», 2018. 31 с.

3. Бужинецька К.Б. Мотиваційна готовність до гри у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 15 червня 2017 р. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 112 с.

4. Мудрик А. В. Социализация человека: учебное пособие для студентов высшего учебного заведения. К. : Контекст. 2000. С. 87–93.

5. Ящук І.П. Формування життєвої компетентної особистості: Науково-методичний посібник. Хмельницький : Видавництво Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, 1999. 54 с.

6. Трубайчук Л.В. Социальная компетентность дошкольника / Трубайчук Л.В. Актуальные проблемы дошкольного образования теоретические и прикладные аспекты социализации и социального развития детей дошкольного возраста. Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. 300–307 с.

7. Симоненко О.І. Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей. Київ: Матеріали VII конгресу міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 2021. 269 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732174>

8. Аутизм: Путівник для батьків й опікунів після діагностування їхньої дитини. Видавничий дім «Александровська», 2020. 117 с.

9. Аутизм в Україні. Сучасні реалії надання допомоги особам з розладами спектру аутизму. Київ: медичний центр. *Громадська спілка захисту прав людей з розладами спектру аутизму* : матеріали науково-практичної конференції до Всеукраїнського дня поширення інформації про аутизм. 2014. 103 с.

Information about the authors:

Anastasova Natalya Mykolaivna,

Senior Instructor at the Department
of Psychology and Speech Therapy

Berdyansk State Pedagogical University

Zaporizhzhia, Zhukovsky street 66, 69061, Ukraine

Samsonova Kateryna Victorivna,

Student

Berdyansk State Pedagogical University

Zaporizhzhia, Zhukovsky street 66, 69061, Ukraine

ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА ГРОМАДСЬКОГО ЖИТТЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Арсентьєва О. С., Татаренко Г. В.

ВСТУП

Основні стратегії та принципи розвитку європейської освіти наразі спрямовані на надання усім учасникам освітнього процесу рівних можливостей відповідно до їхнього потенціалу та прагнень, підтримки для рівноправного залучення осіб з усіх частин суспільства, з різноманітними соціально-економічними, професійними, культурними та освітніми умовами, що передбачає побудову соціально інклюзивної системи вищої освіти з можливостями та інструментами), здатної підтримати сталу, згуртовану та мирну Європу.

Питання забезпечення права на освіту шляхом створення системи інклюзивної освіти можна віднести культурно-політичних функції держави. Поняття культури прав людини почало формуватися на законодавчому рівні наприкінці Другої світової війни і знайшло своє втілення нормах прийнятої 10 грудня 1948 року Організацією Об'єднаних Націй Загальної декларації прав людини¹. Загальна декларація прав людини стала першим міжнародним актом з прав людини універсального характеру, який визначив рівність всіх перед законом, право кожного на свободу і особисту недоторканність, свободу совісті та інші права та свободи. Хоча положення Декларації мають рекомендаційний характер, її принципи покладено в основу багатьох актів міжнародного права які стосуються прав людини: «Міжнародного пакту про громадянські й політичні права»², «Міжнародного пакту про економічні, соціальні та культурні права»³. Зазначені Міжнародні пакти разом із Загальною декларацією прав

¹ Загальна декларація прав людини. *Офіційний вісник України* від 15.12.2008. № 93, стор. 89, стаття 3103, код акта 45085/2008.

² Міжнародний пакт про громадянські й політичні права. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_043#Text

³ Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text

людини склали Міжнародний білль про права людини. Україна є учасницею цих пактів з моменту їх ратифікації у 1973 році.

Згадана вище Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (Болонья, 19 червня 1999 року) визначає одну з цілей, яка має першочергове значення для створення європейського простору вищої освіти та поширення європейської системи вищої освіти у світі, як сприяння мобільності через усунення перешкод на шляху ефективного використання права на вільне пересування з безпосередньою метою забезпечення студентам доступу до навчальних можливостей, а також до відповідних послуг...»⁴.

Нова хвиля дискусій та активізація законотворчого процесу у сфері інклюзивної освіти почалися після ратифікації Україною 16 грудня 2009 р Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (далі – Конвенція) та Факультативного протоколу до неї, стаття 24 якої містить положення щодо забезпечення інклюзивної освіти на всіх рівнях і навчання протягом усього життя задля реалізації державами-учасницями права осіб з інвалідністю на освіту без дискримінації й на підставі рівності можливостей⁵. Конвенція набула чинності на території України 06 березня 2010 року.

У 2020 році держави-учасниці Болонського процесу ухвалили Римське міністерське комюніке⁶, яке розглядає Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) як простір, де студенти, співробітники та випускники можуть вільно пересуватися аби навчатися, викладати проводити дослідження, базуючись та поважаючи фундаментні цінності вищої освіти, демократії та верховенства права, що забезпечить пропозицію усім учасникам освітнього процесу рівних можливостей та інструментів для пошуку та використання відповідно до їх потенціалу та прагнень. Загальною метою вбачається побудова інклюзивного, інноваційного та взаємопов'язаного простору до 2030 року, здатного стати підґрунтям стійкої та мирної Європи.

⁴ Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (Болонья, 19 червня 1999 року). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525#Text

⁵ Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

⁶ Rome Ministerial Communiqué 19 november 2020. http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

Цього ж року було визначено Принципи з укріплення соціального виміру вищої освіти у ЄПВО⁷, де 9 принцип говорить, що заклади вищої освіти мають забезпечити аби участь спільноти у вищій освіті сприяла різноманітності, справедливості та інклюзивності через процес взаємодії та залученості усіх зацікавлених сторін суспільства.

На національному рівні питання надання рівних можливостей останнім часом значно активізувалося, зокрема Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року одним зі стратегічних напрямів визначає створення рівних можливості та вільний доступ до освіти, зокрема освіти протягом життя, а також здобуття іншої професії, підвищення кваліфікації та опанування додаткових компетентностей, задоволення особливих освітніх потреб всіх учасників освітнього процесу, створення інклюзивного освітнього середовища⁸. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки одним з пріоритетних принципів розвитку вищої освіти в Україні, які визначатимуть концептуальну модель вищої освіти, визначає інклюзивність та ставить ціллю забезпечення доступності і інклюзивності вищої освіти⁹.

Подальше впровадження до системи освіти інклюзивного елементу свідчить про зростання рівня суспільної культури, культури толерантності, розширення можливостей особистостей та виключності до суспільного життя таких уразливих категорій, як люди з інвалідністю, діти, особи похилого віку, мігранти тощо. Наразі мова йде про перегляд можливостей для реалізації своїх прав, у тому числі освітніх, для осіб які мають тимчасові труднощі пов'язані з особливостями здоров'я (особи на лікарняному, наприклад), з доглядом за дітьми чи непрацездатними особами, з особливостями праці (військовослужбовці).

⁷ Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA. Produced by the BFUG Advisory Group 1 for Social Dimension Edited by Co-Chairs Schmidt Scukanec Ninoslav (Croatia) and Napier Robert (ESU) Date: 24 June 2020. http://www.ehea.info/Upload/BFUG_HR_UA_71_6_1_Ag1_Annex_Communique.pdf

⁸ Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження КМУ від 14 квітня 2021 року № 36 -р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-p#Text>

⁹ Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

З огляду на повномаштабну військову агресію РФ з 24 лютого 2022 року в Україні сформувалося додаткове коло осіб, які мають особливі освітні проблеми. На жаль, наслідком війни є поява великої кількості осіб з особливими освітніми потребами, які виникли через війну – (а) особи, які одержали поранення, значні ушкодження (втрата кінцівок, тяжкі поранення зброєю, травми, спричинені перебуванням у полоні, насильством тощо), (б) особи, які мають прояви посттравматичного стресового розладу (напади агресії, надмірний переляк від раптових подразників (стук, грукіт), емоційна відстороненість, зниження інтересу до життя (і тим паче до навчання), психосоматичні прояви (головні болі, болі у животі), апатія, хронічна втома, мутизм – втрата здатності розмовляти після психологічної травми тощо), (с) внутрішньо переміщені особи, (d) ветерани війни, АТО/ООС тощо. Також внаслідок війни певна кількість здобувачів освіти змушена перервати своє навчання через невідповідність умов у закладах вищої освіти до їх особливих освітніх потреб, які виникли внаслідок війни та переміщення.

Водночас, відсутність повноцінної доступності освітніх послуг у закладах вищої освіти для осіб з особливими освітніми потребами є нагальною проблемою, оскільки це унеможлиблює повноцінний доступ до вищої освіти для всіх людей, насамперед, з інвалідністю до закладів вищої освіти в Україні та ускладнює реалізацію основних стратегій та принципів розвитку європейської освіти.

1. Особливості залучення людей з інвалідністю до освітнього процесу та громадського життя закладу вищої освіти

Аналіз положень «Національного плану дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 року»¹⁰, «Концепції розвитку інклюзивної освіти»¹¹ та «Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період

¹⁰ Про затвердження Національного плану дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 року : Розпорядження КМУ від 07 квітня 2021 року № 285-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/285-2021-%D1%80#Text>

¹¹ Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ МОН України від 01 жовтня 2010 р. № 912. <https://mon.gov.ua/ua/npa/przatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>

до 2030 року»¹² дозволяє дійти висновку, що положення цих документів доволі фрагментарно стосуються інклюзії саме у сфері вищої освіти. Хоча вища освіта не є обов'язковою, держава декларує дотримання рівних прав на отримання вищої освіти та створює умови для її отримання, у тому числі з урахуванням особливих потреб певних категорій осіб, тому подібні програмні документи, на нашу думку, мають більш детально зупинитися на особливостях інклюзивного навчання в системі вищої освіти.

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки серед іншого своїми завданнями вбачає державну підтримку осіб з особливими потребами та формування якісної інклюзивної вищої освіти, створення у закладах вищої та фахової передвищої освіти сприятливої інфраструктури й інклюзивного освітнього середовища універсального дизайну та забезпечення розумного пристосування, забезпечення доступу до вищої освіти соціально вразливих категорій населення.

Резолюція 52/82 Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Націй «Про здійснення Всесвітньої програми дій щодо інвалідів: до суспільства для всіх в XXI столітті» закликала уряди вжити всі необхідні заходи з виконання прийнятих національних планів по відношенню до інвалідів шляхом, зокрема, створення чи підсилення механізмів розповсюдження інформації по проблемам інвалідів та виділення достатніх ресурсів для повної реалізації існуючих планів та ініціатив¹³. Резолюція закликає залучати до обговорення та вирішення проблем осіб з інвалідністю, міжурядові та неурядові організації, представників громадянського суспільства.

Підґрунтям для змін в сфері фінансування та створення безбар'єрного середовища може стати реформа децентралізації влади, в результаті якої органам місцевого самоврядування громад передаються певні повноваження щодо формування ефективного механізму управління системою освіти та її фінансування. Не менш важливим аспектом вирішення проблем залученості студентів з інвалідністю до освітнього процесу та громадського життя закладу

¹² 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://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>

¹³ Резолюція 52/82 Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Націй, про здійснення Всесвітньої програми дій щодо інвалідів: до суспільства для всіх в XXI столітті. URL: <https://www.un.org/ru/ga/52/docs/52res.shtml?fbclid=IwAR2vSDN91orLTNwlMZg7tEUjxbQDIa8GTekJT6j1XrANRv9g3t2FYn7QOIA>

вищої освіти є реалізація принципу автономії ЗВО, у тому числі фінансової автономії, яка надасть ЗВО змогу самостійно виділяти кошти на облаштування навчального простору з урахування потреб людей з інвалідністю та представників маломобільних груп.

Завданнями включення студентів з інвалідністю до освітнього процесу та громадського життя закладу вищої освіти є забезпечення права на отримання якісних освітніх послуг, виявлення та усунення перепон на шляху отримання таких послуг; соціалізація таких студентів з метою включення до соціального простору ЗВО, студентського середовища та формування навичок суспільної соціалізації на майбутнє; гуманістичне виховання – формування позитивного власного сприйняття, дружного студентського середовища; формування толерантності та взаєморозуміння в освітньому середовищі; підготовка до майбутньої трудової діяльності тощо.

Колектив закладу вищої освіти (здобувачі освіти, викладачі, співробітники усіх відділів та служб університету) є учасниками процесу соціалізації, який є дуже важливим для включення до освітнього середовища студентів з особливими освітніми потребами. «Соціалізація – це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду через входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого – це процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом завдяки його активній діяльності, активному входженню в соціальне середовище»¹⁴. Соціалізація включає в себе соціальну адаптацію, інтеграцію, саморозвиток та самореалізацію особистості. Сенс соціалізації розкривається в таких процесах, як соціальна адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація.

Як відзначає Г.В. Давиденко: «Соціальна модель, розглядаючи людські відмінності у термінах раси, роду, гендеру, сексуальної орієнтації, культури, мови, фізичних, психологічних та соціальних умов, демонструє, що умови недієздатності походять не від суб'єктивних якостей осіб, а радше від взаємовідношення між характеристиками осіб і модальністю, через яку суспільство організовує доступ і використання товарів та послуг»¹⁵.

¹⁴ Рокотянська Л. О. Соціалізація студентів з особливими освітніми потребами: актуальність проблеми. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/77>

¹⁵ Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 314 с. С. 46.

Г. Овчаренко виділяє такі особливості процесу соціалізації студентської молоді: 1) адаптаційна (охоплює перший і частково другий курси) – спрямована на оволодіння способами навчально-професійної діяльності, її основним змістом є адаптація індивіда до нових умов; 2) ціннісно-діяльнісна, або диспозиційна (охоплює частково другий, третій і четвертий курси) – забезпечує вирішення протиріччя між ціннісними орієнтаціями на цілі життєдіяльності й засобами їх досягнення, детермінованими соціальними умовами життя індивіда; 3) професійна (охоплює випускний курс) – сприяє завершенню професійно-особистісного становлення студентів, перетворенню їх у активних суб'єктів соціалізаційного процесу¹⁶.

Особливості соціалізації студентів з особливими освітніми потребами проявляються у таких аспектах, як: психологічний (риса характеру, темпераменту, комунікативних здібностей, самооцінки студента); соціальний аспект (включення до середовища академічної групи); біологічний аспект (зумовлений особливостями нозології конкретного студента).

Кожен студент з особливими освітніми потребами має тільки йому властиві психологічні особливості та фізичні обмеження, які впливають на процес навчання та соціальну адаптацію. Зазначені особливості базуються на попередньому життєвому досвіді, навичках та компетенціях. На ефективну соціалізацію впливають рівень попередньої освіти та освіченості; знижена працездатність; складності у сприйнятті навчального матеріалу у загально-прийнятному вигляді; знижений імунітет та хворобливість, що призводять до пропуску занять; знижені навички комунікабельності та соціальної активності; низький рівень мотивації та зневіра у майбутньому; «соціальний песимізм»; емоційна нестійкість тощо.

З метою залученості людей з інвалідністю та представників маломобільних груп, осіб, які постраждали внаслідок агресії РФ з 2014 року, до освітнього процесу та громадського життя закладу вищої освіти створюються групи, в яких усі студенти, незалежно від нозологій та їх наявності навчаються разом. Заклади вищої освіти надають освітні послуги здобувачам освіти з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності, урахуванням рекомендацій індивідуальної програми реабілітації,

¹⁶ Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с. 6, с. 8.

яка враховує нозологію студента; із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання; індивідуальних навчальних планів для таких студентів.

При формуванні освітнього процесу заклади освіти повинні враховувати принципи універсального дизайну в освітньому процесі; дотримуватися вимог державних будівельних норм, стандартів та правил; здійснювати розумне пристосування приміщень та будівель з урахуванням універсального дизайну; забезпечувати здобувачів вищої освіти необхідними спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку згідно з типовим переліком, затвердженим МОН та необхідними навчально-методичними намагатися застосовувати в освітньому процесі методи і способи спілкування, що враховують особливості студентів з порушенням слуху, зору (українська жестова мова, рельєфно-крапковий шрифт (шрифту Брайля)) із залученням відповідних фахівців і педагогічних працівників; забезпечення доступності інформації в різних форматах (шрифт Брайля, збільшений шрифт, аудіо та електронний формати). Проведення курсів з жестової мови для студентів та викладачів вже має позитивний приклад. Так, наприклад, на базі Вінницького інституту університету «Україна» існує «Центр вивчення іноземних мов», де студенти мають можливість вивчати українську та англійську жестову мови. Важливо, що обов'язковому порядку англійську та українську жестові мови вивчають студенти, які опановують спеціальність «Фізична реабілітація»¹⁷.

Більшість нормативних актів, що стосуються інклюзії, не згадують заклади вищої освіти. Так, Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12 липня 2017 р. № 545¹⁸ оперує поняттям «... інших закладах освіти, які забезпечують здобуття освіти» (абзац другий пункту 1). Зазначене положення містить таке визначення категорії «освітні труднощі» – труднощі у навчанні, які впливають на процес здобуття освіти та результати навчання здобувачів освіти відповідного року навчання». Додаток 4 до Положення встановлює та дає опис категорій (типів) особливих освітніх потреб (труднощів), але ці категорії стосуються саме осіб з особливими освітніми потребами, які є здобувачами дошкільної та

¹⁷ Українську жестову мову можна вивчити в одному з вінницьких вишів. URL: <https://vin-people.info/suspilstvo/item/95-v-odnomu-iz-vinnitskikh-vishiv-studenti-opanovuyut-zhestovu-movu>.

¹⁸ Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова КМУ від 12 липня 2017 р. № 545. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>

загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти.

Суттєвим недоліком системи інклюзивної освіти є незабезпеченість принципу безперервності та наступності інклюзивної освіти на всіх рівнях навчання: школа – коледж – університет (навчання на всіх рівнях вищої освіти від першого (бакалаврського) до третього (освітньо-наукового) – неформальна освіта – освіта для дорослих.

Водночас, за даними Управління праці та соціального захисту населення ВЦА м. Северодонецьк Луганської області до Централізованого банку даних з проблем інвалідності на вересень 2020 р. внесені 2902 людей з інвалідністю віком від 18 років. Водночас статистичні дані щодо наявності у зазначених осіб рівня освіти, зокрема вищої освіти, не збираються й, отже, не має можливості проаналізувати їх освітні потреби. Відомості щодо наявності вищої освіти серед осіб з інвалідністю були отримані за зверненням до Северодонецького міського центру зайнятості: станом на 01 січня 2021 р. кількість осіб віком від 18 років з інвалідністю, які перебувають на обліку – 71 особа, із них мають вищу освіту 38 осіб. Попит на одержання зазначених послуг підтверджується анонімним онлайн-анкетуванням потенційних студентів, проведеним ГО «Фундація «Жіноча ініціатива» спільно зі Східноукраїнським національним університетом імені Володимира Даля. Так, в анкетуванні взяли участь 117 осіб з інвалідністю віком від 18 років, серед них 54 особи не мають вищої освіти, але хотіли б її отримати. Внаслідок інфраструктурних вад об'єктів, в яких розміщено заклади вищої освіти (відсутність пандусів, ліфтів, розміток для осіб з вадами зору, паркувань тощо), а також через відсутність залучення до роботи викладачів, зокрема й викладачів з інвалідністю, які володіють жестовою мовою та (чи) абеткою Брайля, відсутність навчання спеціалістів і персоналу, що працюють на всіх рівнях системи освіти; слабе використання підходяжих підсилювальних і альтернативних методів, способів та форматів спілкування, навчальних методик і матеріалів для надання підтримки людям з інвалідністю призводить до того, що ці люди не можуть (не здатні, не бажають) реалізувати свої освітні права¹⁹.

¹⁹ Арсентьєва О.С., Татаренко Г.В. Оремі аспекти забезпечення прав людей з інвалідністю та маломобільних груп населення до доступу до отримання якісної вищої та фахової передвищої освіти (на прикладі Луганської області). *Молодь і наука: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку права в Україні* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції аспірантів, студентів, молодих науковців. 20 травня 2021 р. Ч. 1. Северодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. С. 6.

Однією з найбільочіших проблем є питання освітнього ландшафту. Законодавчого закріплення термін «освітній ландшафт» не існує, але термін широко використовується у таких документах як концепції, стратегії та плани розвитку. Згідно з визначенням Терепищого С. О. «...освітній ландшафт є універсальною системою взаємопов'язаних причин та наслідків утворення навчально-виховних цінностей та традицій в межах окремої історичної епохи та в певному географічно-культурному просторі»²⁰.

В країнах ЄС модель освітнього ландшафту містить інклюзивну складову, яка базується на Рекомендації № R(92)6 Ради Європи про послідовну політику щодо інвалідів, відповідно до положень якої, молодь має навчатися у спеціальних закладах тільки за наявності такого ступеня інвалідності, який не дозволяє їм перебувати в інклюзивній групі й потребує особливого медичного або соціального догляду²¹.

Рекомендація № R(92)6 орієнтує на створення освітнього ландшафту який би забезпечував профорієнтаційну допомогу; інформаційні послуги щодо інклюзивної здатності ЗВО забезпечити освітні потреби студентів які цього потребують; допомогу при вступі до ВНЗ; соціально-реабілітаційний супровід при навчанні; забезпечення фінансової підтримки (призначення стипендій, нарахування субсидій, пільг); забезпечення фізичного супроводу студентів з особливими освітніми потребами та представників маломобільних груп; допомога при працевлаштуванні.

Інклюзивний ландшафт базується на засадах створення безбар'єрного фізичного середовища; безбар'єрного інформаційного середовища; забезпечення фізичної, психологічної й соціальної реабілітації; включення осіб з особливими освітніми потребами та представників маломобільних груп у виховну та соціальну роботу, творчу та громадську діяльність; співпраця з громадським сектором та роботодавцями.

Важливе значення для реалізації визначених засад інклюзивного освітнього ландшафту є створення ефективної системи супроводу студентів з особливими освітніми потребами та представниками маломобільних груп. Правовою підставою для створення служб (відділів, центрів тощо) з супроводу є Постанова КМУ від 10 липня

²⁰ Терепищій С.О. Тенденції розвитку освітніх ландшафтів в епоху індустріального суспільства. <https://core.ac.uk/download/pdf/229041949.pdf>. С. 147.

²¹ Рекомендація № R(92)6 Ради Європи. URL: <http://www.malteser.if.ua/tpl/ua/images/dostupnist/m/7.pdf>.

2019 р. № 635 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти»²², яка передбачає створення спеціального навчально-реабілітаційного підрозділу або групи психолого-педагогічного супроводу.

На жаль, слід констатувати, що вітчизняний інклюзивний освітній ландшафт знаходиться на початку свого формування. Серед наявних університетів в Україні майже одиниці можна вважати, такими, що відповідають вимогам інклюзивного навчання та зробили інклюзію парадигмою своєї діяльності, включивши її до власних стратегій розвитку.

Відкритим залишається питання щодо фінансування необхідного для виконання зазначених завдань, створення та роботи відповідних підрозділів та груп. Пунктом 15 Порядку передбачено, що заклади вищої освіти надають освітні послуги здобувачам освіти з особливими освітніми потребами за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів, інших не заборонених законодавством джерел. Тобто розвиток інклюзивного ландшафту ЗВО залежить від рівня фінансування державою та місцевими органами влади.

Не менш важливою є проблема забезпечення ЗВО необхідними кадрами, які мають навички роботи з відповідними нозологіями, супервізія викладачів, створення волонтерського студентського середовища, спільноти тощо.

Дослідження системи організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти дозволило виявити суттєві проблеми, зокрема:

- низький рівень забезпечення архітектурної, інформаційної, освітньої та соціальної доступності освітнього середовища;
- відсутність достатньої кількості підготовлених фахівців для роботи зі студентами з особливими освітніми потребами;
- неузгодженість дій підрозділів та учасників навчально-виховного процесу;
- недотримання стандартів науково-методичного забезпечення;
- низький рівень супроводу студентів з особливими освітніми потребами;
- низька кількість та якість аудиторій що мають спеціальне обладнання;
- низький рівень підготовки до працевлаштування;

²² Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова КМУ від 10 липня 2019 р. № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>

– відсутність умов для творчого особистісного розвитку людей з інвалідністю.

Гадаємо, що процес навчання та соціальної адаптації та залученості людей з інвалідністю та усіх учасників освітнього процесу має бути ширшим та комплексним, включати поняття спільноти. Так, науковці з Великобританії Тоні Бут і Мел Ейнскоу пропонують концепцію «індексу інклюзії», з якою погоджуємося, Інклюзивна освіта, на їх думку, містить три компоненти: інклюзивну культуру, яка передбачає формування єдиної системи цінностей, інклюзивну політику, яка полягає у наявності стратегії інклюзивного освітнього середовища, його структури та цілей та інклюзивну практику, яка, ґрунтуючись на перших двох позиціях розкриває механізми освітнього процесу, де вся освітня спільнота, допомагаючи одне одному, самі стають ресурсом для навчання. Всі співпрацюють між собою і всі разом несуть спільну відповідальність²³.

Вважаємо, що саме університети як центри освіти та культури, громадської думки, соціально орієнтовані заклади, що враховують потреби громади та базуються на студентоцентрованому підході, мають створювати умови для покращення доступу до вищої освіти та повну підтримку під час навчання людям з інвалідністю, особам, які постраждали від війни в Україні та мають особливі освітні потреби шляхом створення, зокрема Інклюзивних ресурсних центрів, що посилять соціальний вимір вищої освіти.

2. Дослідження щодо залучення студентів з інвалідністю в освітній процес та суспільне життя на прикладі закладів вищої освіти Луганської області

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля – найбільший заклад вищої освіти на сході України та наразі двічі переміщений – з початком збройної агресії РФ у 2014 році був переміщений з м. Луганськ до м. Северодонецьк, а з 24 лютого 2022 року до м. Київ (вул. Іоанна Павла, 17). Університет завжди позиціонував себе як освітній та культурний центр громади, соціально орієнтований університет, робота якого ґрунтується на принципах студентоцентризму та соціальної залученості.

²³ Booth, T and Ainscow, M Index for inclusion: developing learning and participation in schools. URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Після переміщення 2014 року було актуалізовано стратегії та принципи роботи університету, що передбачало зміцнення далівської спільноти та впровадження інноваційних та інклюзивних підходів до реалізації освітнього процесу.

За роки перебування у м. Северодонецьк нами реалізована певна кількість проєктів, спрямованих саме на створення умов доступності людей з інвалідністю до вищої освіти. 2016 році за участі волонтерів (здобувачів вищої освіти юридичного факультету СНУ ім. В. Даля), осіб з інвалідністю, маломобільних осіб було проведено соціальний експеримент щодо архітектурної доступності закладів освіти та закладів фахової освіти Луганської області), спрямований на зміну ставлення місцевої громади до людей з інвалідністю, визнання їх рівності з іншими членами суспільства та права на повноцінне життя, яке забезпечується створенням реальних умов для доступу до вищої освіти та соціальної інтеграції. Експеримент полягав у тому, що волонтери сіли на візкі та за участі особи з інвалідністю та матері з маленькою дитиною в колясці протягом години переміщалися територією біля навчального та лабораторного корпусів СНУ ім. В. Даля та університетським парком, і наносили на мапу об'єкти, які стали нездоланими бар'єрами на їх шляху. На підставі цих даних було подано проєкт та вже у 2017 році було отримано грант від Британської Ради в Україні в межах проєкту «Активні громадяни» для реалізації проєкту соціальної дії «Рух без обмежень» та обладнано навчальний та лабораторний корпуси СНУ ім. В. Даля пандусами для надання доступу людей з інвалідністю. У 2018 -2019 роках тривали роботи з впровадження універсального дизайну в університеті волонтерами та співробітниками.

Також у 2019 р. було укладено тристоронній меморандум про співпрацю між Юридичною клінікою “PRO BONO” Східно-українського національного університету імені Володимира Даля, Громадською організацією «Фундація «Жіноча ініціатива»» та Громадською Спілкою «Луганська Асоціація організацій осіб з інвалідністю», що дозволило долучити студентів-клініцистів до надання юридичних консультацій з питань доступності будівель та місць громадського користування м. Северодонецьк²⁴, доступності ліків для осіб з інвалідністю тощо.

²⁴ Перевірити пандус біля зупинки у Северодонецьку запропонували чиновникам. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1WgTofF3hAY>

У 2021 р. за ініціативи Громадська організація «Фундація «Жіноча ініціатива», юридичного факультету Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля було проведено масштабну адвокаційну компанію²⁵, що мала на меті здійснити моніторинг рівня забезпечення прав людей з інвалідністю та маломобільних груп населення до доступу до отримання якісної вищої та фахової передвищої освіти та надати відповідні та рекомендації.

Проведення моніторингу було здійснено за такими індикаторами (критеріями):

1. Відповідність національного законодавства міжнародним стандартам у сфері інтегрованої/інклюзивної освіти.

2. Наявність освіти, що передбачає: 1) визначення кількості закладів вищої освіти та фахової передвищої освіти в Луганській області та освітніх програм; 2) аналіз інформаційної складової у бенефіціарів щодо можливостей отримання певних рівнів освіти.

3. Доступність (недискримінація, фізична та економічна доступність), що передбачає: 1) аналіз статистичних даних щодо віку, статі, рівня освіти, кількості ВПО, рівня інвалідності тощо задля прогнозування реальної кількості осіб, які потребують доступу до вищої та фахової передвищої освіти; 2) визначення рівня архітектурної та фізичної доступності закладів вищої та фахової передвищої освіти Луганської області; 3) аналіз рівня економічної доступності освіти вищої та фахової передвищої освіти для людей з інвалідністю в Луганській області.

4. Прийнятність, що передбачає: 1) аналіз сучасних програм з інклюзивного навчання для закладів вищої освіти (форма та зміст, якість) щодо їх сприйняття та прийнятності людьми з інвалідністю.

5. Адаптованість, що передбачає: 1) аналіз гнучкості програм щодо сприяння потребам осіб з інвалідністю; 2) аналіз рівня інформованості працівників ЗВО щодо успішного досвіду роботи з особами з особливими освітніми потребами.

Дослідження ґрунтувалося на принципах: статистичної надійності та достовірності висновків, забезпечення рівного доступу

²⁵ Адвокаційна компанія відбулася завдяки підтримці Менторської програми для підсилення адвокаційних спроможностей організацій громадянського суспільства, що реалізована Центром демократії та верховенства права (ЦЕДЕМ) у рамках Проекту «Ініціатива секторальної підтримки Громадянського суспільства України», який втілюється спільно у консорціумі з ІСАР Єднання та Українським незалежним центром політичних досліджень (УНЦПД).

населення Луганської області до виявлення власної думки, унеможливлення фільтрації респондентів за національною, релігійною, мовною тощо ознаками.

Джерелами дослідження виступили:

- 1) НПА у сфері інклюзивної освіти.
- 2) Дані, надані Головним управлінням статистики у Луганській області, Департаментом соціального захисту населення в Луганській області, Луганським обласним центром зайнятості, Управлінням соціального захисту населення Луганської області, Луганською Асоціацією організацій людей з інвалідністю на підставі запитів від ГО відповідно до ЗУ «Про доступ до публічно інформації», Департаментом освіти ЛОЦА, Асоціацією освітян Луганщини тощо.
- 3) Дані, одержані з сайтів закладів вищої освіти та фахової передвищої освіти.
- 4) Опитування осіб, які навчаються у ЗВО та закладах фахової передвищої освіти, осіб з числа людей з інвалідністю, які навчаються у ЗВО та закладах фахової передвищої освіти, викладачів, які працюють у ЗВО та закладах фахової передвищої освіти.
- 5) Проведення соціального експерименту за участі волонтерів та представників від Асоціації осіб з інвалідністю щодо архітектурної доступності закладів освіти та закладів фахової освіти Луганської області.

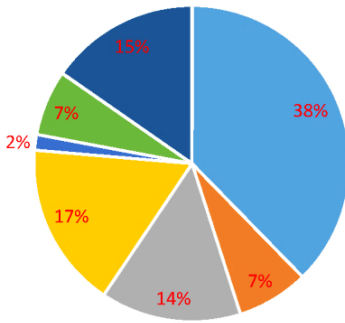
ГО «Фундація «Жіноча ініціатива» та представники юридичного факультету СНУ ім. В. Даля провели опитування серед закладів вищої та фахової передвищої освіти Луганської області щодо забезпечення прав людей з інвалідністю та маломобільних груп населення до доступу до отримання якісної вищої та фахової передвищої освіти. Було спрямовані листи до сімох закладів вищої освіти Луганської області із проханням про сприяння проведенню адвокаційного дослідження шляхом проходження опитування викладачів та отримувачів освітніх послуг вашого ЗВО щодо визначення стану забезпечення прав людей з інвалідністю та маломобільних груп населення до доступу до отримання якісної вищої та фахової передвищої освіти на території Луганської області. В опитуванні взяли участь 313 осіб з сімох закладів освіти вищої області (див. Діаграму 1).

З 313 респондентів певна кількість осіб були люди з інвалідністю або з іншим стійким порушенням (див. Діаграму 2).

Діаграма 1

Назва закладу освіти (повністю)

313 відповідей

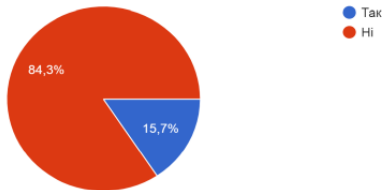


- Східноукраїнський національний університет імені Володимира Дала
- Луганський національний аграрний університет
- Державний заклад "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка"
- Інститут хімічних технологій СНУ ім. В. Дала (м. Рубіжне)
- МАУП
- Луганський державний медичний університет
- Луганський державний університет внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка

Діаграма 2

Чи є Ви людиною з інвалідністю або з іншим стійким порушенням здоров'я?

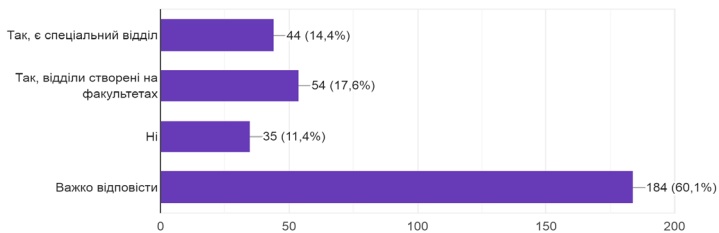
313 відповідей



Діаграма 3

1. Чи функціонує у Вашому закладі освіти спеціальний навчально-реабілітаційний центр або група психолого-педагогічного супроводу для здобувачів освіти з особливими потребами?

306 відповідей



Результати з питання функціонування у закладах освіти спеціального навчально-реабілітаційноо центру або групи психолого-педагогічного супроводу з здобувачів освіти з інвалідністю можна побачити на Діаграмі 3.

Респондентам було запропоновано визначити основні потреби студентів з особливими освітніми потребами, вказавши не більше трьох варіантів). З цього питання маємо такі результати: 218 осіб відзначили важливість наявності необхідної інфраструктури (пандуси, підйомники, адаптовані ліфти тощо), для 213 осіб важливим є толерантне ставлення оточуючих, 158 осіб відзначили важливість можливість відвідувати аудиторні заняття, 111 осіб наголосили на можливості отримання дистанційної освіти, 130 осіб відзначили можливість спілкування зі спеціально підготовленими викладачами, 20 осіб не визначилися (Діаграма 4).

Діаграма 4



Важливими є питання інформаційної підтримки студентів з особливими освітніми потребами у різних сферах студентського життя – освітньому процесі, поселенні у гуртожиток волонтерської підтримки та допомоги тощо. Лише 78 осіб (25,9%) відзначають наявність інформаційної підтримки та допомоги у влаштуванні в гуртожиток для здобувачів освіти з особливими потребами на належному рівні, ще 61 особа (20,3%) підтверджує наявність такої підтримки, але не на належному рівні, 138 осіб (45,8%) не можуть надати відповідь, 24 особи (8%) не відчують такої підтримки взагалі. Щодо питання про інформаційно-просвітницька діяльність з формування толерантного ставлення до здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, 108 респондентів (36,1%) відзначають, що така політика реалізується в їх закладі освіти на належному рівні, 89 осіб (29,8%) вважають її недостатньою, 28 осіб

(9,4%) відзначили її відсутність, 74 особи (24,7%) зазначили, що їм важко відповісти на це питання.

Також нагальним є питання доступу до інформації щодо реалізації інклюзивної складової у закладі освіти. Відповіді маємо такі: 54 особи (18,6%) мають такий доступ, вся інформація розміщена на офіційних ресурсах закладів освіти, 96 осіб (33,1%) можуть, але за запитом, 26 осіб (9%) взагалі не мають доступу, 114 осіб (39,3%) не можуть відповісти на це питання.

Щодо інформаційної підтримки та допомоги в отриманні технічних засобів реабілітації для здобувачів освіти з особливими потребами, в організації волонтерської допомоги для підтримки здобувачів освіти з особливими потребами маємо майже такі результати, що дає нам змогу говорити про недостатню інформаційну політику закладів освіти Луганської області у сфері інклюзії.

Щодо політики недискримінації та сприяння у зміні дискримінаційних поглядів, створення сприятливої атмосфери у закладі освіти щодо осіб з особливими освітніми потребами, 174 особи (58,4%) вважають, що така політика реалізується в університеті, 13 осіб (4,4%) вважають, що такої політики їх заклад освіти немає, 111 осіб (37,2%) не змогли відповісти на поставлене питання.

Також авторами були запропоновані питання щодо інформування абітурієнтів з особливими освітніми потребами при вступі до закладів освіти. Лише 45 осіб (15,1%) відзначили, що є окрема вкладка на сайті закладу освіти для осіб з особливими освітніми потребами, 91 особа (30,5%) бачили окремі публікації на сайті закладів освіти з питань вступу та реалізації освітнього процесу, 32 особи (10,7%) надали негативну відповідь і 130 осіб (43,6%) не змогли відповісти на питання. Щодо наявності забезпечення особливих умови під час проведення зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), єдиного вступного (ЄВІ) та фахового іспиту (ЄФВВ) для здобувачів освіти з особливими потребами закладах освіти позитивну відповідь надали 83 респонденти (27,7%), вказуючи на належний рівень забезпечення, 64 особи (21,3%) відзначили не достатній рівень, 20 осіб (6,7%) надали негативну відповідь, 133 особи (44,3%) не змогли відповісти на питання. Крім того, за критерієм доступності у частині обізнаності з положеннями законодавства України щодо особливостей прийому абітурієнтів з особливими потребами до закладів вищої освіти III-IV рівня акредитації/ закладів фахової передвищої освіти 127 осіб (42,6%) надали позитивну відповідь, 120 осіб (40,3%) ознайомлені

з цими документами поверхнево та 51 особа (17,1%) нічого про них не знають.

Результати опитування з питання доступності (як для викладача, так і для студента) навчальних матеріалів в електронному вигляді, адаптованих для здобувачів освіти з особливими потребами (текст, розмір, колір і контрастність, озвучування чи шрифтів Брайля) показали, що лише 89 осіб (30,5%) мають таку можливість у повному обсязі, у 98 осіб (33,5%) ця можливість відсутня, 105 осіб (36%) не змогли відповісти на це питання. Ще менш втішними є результати щодо можливості студентів з особливими потребами отримати джерела, необхідні для вивчення, за допомогою альтернативних (електронних книг, онлайнних текстів, аудіокниг, підкастів тощо). Так, лише 127 осіб (42,9%) задовольняють таку потребу повністю, 37 (12,5%) такої можливості не мають, 132 особи (44,6%) не змогли відповісти на поставлене питання.

Досить суперечливими є результати опитування щодо збільшення кількості осіб з особливими потребами у закладах вищої освіти/закладу фахової передвищої освіти. 232 особи (77,9%) позитивно або швидше позитивно ставляться до залучення цієї категорії осіб до освітнього процесу. Водночас 19 осіб (6,4%) ставляться до цього негативно або швидше негативно, 33 особи (11%) взагалі не задумувалися про це, а 14 осіб (4,7%) не змогли взагалі відповісти на це питання.

Також актуальним є питання вибору форм навчання особам, які мають інвалідність різних груп. Так, щодо питання оптимальної форми навчання для студентів з інвалідністю I групи одержано такі результати: 64 особи (24,2%) наголошують на повному включенні студента до студентської групи (інклюзивне навчання), 70 осіб (26,4%) підтримують дистанційне навчання за допомогою сучасних технічних засобів, 128 осіб (48,3%) за змішану форму навчання, індивідуальних графік, що дозволяє поєднувати навчання в групі та дистанційне навчання, 1 особа (0,4%) не знають, що робити, 1 особа (0,4%) вважає, що вибір за студентом. Стосовно осіб, які мають II групу інвалідності маємо такі результати: 51 особи (19,2%) наголошують на повному включенні студента до студентської групи (інклюзивне навчання), 74 осіб (27,9%) підтримують дистанційне навчання за допомогою сучасних технічних засобів, 135 осіб (50,9%) за змішану форму навчання, індивідуальних графік, що дозволяє поєднувати навчання в групі та дистанційне навчання, по 1 особі, які не знаються на цьому, вважають, що вибір за студентом.

Стосовно осіб, які мають III групу інвалідності маємо такі результати: 81 особа (30,5%) – повне включення студента до студентської групи (інклюзивне навчання), 68 осіб (25,6%) підтримують дистанційне навчання за допомогою сучасних технічних засобів, 103 осіб (38,7%) за змішану форму навчання, індивідуальних графік, що дозволяє поєднувати навчання в групі та дистанційне навчання, по 1 особі, які не знаються на цьому, вважають, що вибір за студентом.

Щодо функціонування у закладах освіти, респонденти яких надавали відповіді, спеціальних навчально-реабілітаційних центрів або груп психолого-педагогічного супроводу для здобувачів освіти з особливими потребами позитивно відповіли лише 98 осіб (32%), 35 осіб (11,4%) зазначили, що такого відділу в них немає і, на жаль, більшість – 184 особи (60,1%) не змогли дати відповіді щодо наявності таких центрів у власних закладах освіти.

Заходи з забезпечення безбар'єрного освітнього середовища, реалізовані у закладах освіти: 158 осіб (54,1%) зазначили, що їх заклад освіти має приміщення, інформація та техніка і навчальний матеріал доступні для всіх студентів, 94 особи (32,2%) зазначили, що мають спеціалізовану матеріально-технічну базу, 185 осіб (63,4%) відзначили можливість вибору форми навчання: інституційної (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальної (екстернатна, педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві), наближення освітніх послуг до місць проживання маломобільних студентів (відкриття філій, центрів дистанційної освіти) відзначили 64 особи (21,9%) від опитаних, 69 (23,6%) осіб відзначили, що в університетах є адаптований навчально-методичного забезпечення для студентів різних захворювань (аудіо-, відео-, тактильних та електронних матеріалів тощо), 61 особа (20,9%) відзначила, що у закладах освіти відбувається перепідготовка викладачів, впровадження спеціальних інформаційних і педагогічних технологій тощо.

Щодо адаптації викладачів і студентів до інтегрованого освітнього середовища, формування в колективі толерантного ставлення і розуміння проблем людей із інвалідністю 111 респондентів (38%) підтвердили наявність таких процесів. Ще 88 осіб (30,1%) зазначили, що їх заклад освіти надає психологічну підтримку учасників навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб студентів. Лише 42 особи (14,4%) відзначили, що у закладі освіти створено умови для надання

соціальної та медико-реабілітаційної допомоги, 81 особа (27,7%) відзначила створення умов для соціалізації, самовизначення і самореалізації та 53 (18,2%) організації позааудиторної діяльності для забезпечення професійної адаптації студентів, підготовки їх до працевлаштування і планування їхньої кар'єри тощо.

Питання унормування організації та супроводу студентів з особливими освітніми потребами у закладах освіти є нагальним, але, на жаль, більшість, а саме 241 (70,8%) респондент не змогли дати стверджувальної відповіді щодо наявності локальних документів, з них 190 осіб не мають такої інформації, а 24 особи відповіли негативно, лише 47 осіб (15,6%) зазначили, що університет має такий документ, а 41 особа (13,6%) відзначили, що усі локальні документи університету містять інклюзивну складову.

Респондентам було запропоновано для відповіді декілька питань щодо навчально-організаційного супроводу здобувача освіти з особливими потребами, видів такого супроводу. Так, 70 осіб (23,5%) зазначили, що процес супроводу відбувається власне на факультетах, 51 (17,1%) респондент вважають, що такий супровід здійснюють навчальні відділи закладів освіти. У 154 осіб (51,7%) це питання викликало труднощі з відповіддю, і 23 особи (7,7%) зазначили, що супроводу немає взагалі. Щодо видів результату опитування розподілилися таким чином: 64 особи (21,3%) відзначають, що є психолого-педагогічний супровід здобувача вищої освіти з особливими потребами, 51 особа (16,9%) називає соціальний супровід, про технічний супровід відомо 28 особам (9,3%), професійна адаптація та реабілітація, медична реабілітація – 14 (4,7%) та 9 (3%) відповідно. 131 особа (43,5%) зазначила, що нічого не знають про наявність видів супроводу у власних закладах освіти, 4 особи (1,3%) зазначили, що жодного супроводу немає.

Результати опитування щодо забезпеченості навчально-методичними матеріалами, консультаціями, тренінгами, підвищенням кваліфікації як викладачів, так і здобувачів освіти дали такі результати. На забезпеченість на належному рівні необхідними навчально-методичними матеріалами та інформаційно-комунікаційними технологіями для організації освітнього процесу для студентів з особливими потребами вказали 97 респондентів (32,7%), водночас майже така ж кількість респондентів – 96 (32,3%) зазначила, що їм важко відповісти на це питання, 80 осіб (26,9%) зазначили, що забезпеченість вищезазначеними матеріалами в недостатній кількості, 24 особи (8,1%) зазначили, що такого забезпечення немає.

Консультативна та методична допомога науково-педагогічним працівникам закладу освіти щодо організації освітнього процесу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами на належному рівні відзначають 79 респондентів (26,5%), на недостатність такої допомоги вказують 75 осіб (25,2%), на відсутність – 24 (8,1%), не змогли дати відповідь 120 осіб (40,3%).

Майже такі ж результати демонструють відповіді на питання щодо організації закладах освіти підготовка (підвищення кваліфікації) науково-педагогічних працівників, соціальних працівників, волонтерів (з числа студентів) для роботи із здобувачами освіти з особливими освітніми потребами. 129 осіб (43,4%) не можуть дати відповідь на це питання. 91 особа (30,6%) відзначає наявність таких заходів на належному рівні, на їх недостатню кількість звертають увагу 54 особи (18,2%), 23 особи (7,7%) зазначають, що такі заходи повністю відсутні у закладі освіти.

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи, можемо зазначити, що сучасна вища освіта в Україні базується на визначених, як вітчизняним та і міжнародним законодавством, нормах, принципах, системі заходів щодо забезпечення інклюзивної складової освіти. Все більше закладів вищої освіти активно ведуть роботу з впровадження моделей освітнього ландшафту, які містять інклюзивну складову, на всіх етапах навчання передбачені можливості для залучення студентів з інвалідністю до освітнього процесу та громадського життя закладу вищої освіти, доступні всі рівні вищої освіти: перший (бакалаврат), другий (магістратура), третій (освітньо-науковий). Передбачена система обов'язкових складових інклюзивної освіти у закладах вищої освіти, яка передбачає наявність спеціально розроблених освітніх програм та методик навчання, підручників, дидактичних матеріалів; надання послуг помічника та психологічний супровід студентів; соціокультурний супровід позанавчальної діяльності, залучення до спільної діяльності студентською колективу, наявність спеціальних технічних засобів навчання та забезпечення вільного доступу закладів освіти.

Сьогодні основною проблемою є практичне втілення зазначених законодавчих та методичних положень, що потребує значної фінансової підтримки закладів освіти, підготовки професійних кадрів, проведення регулярних комплексних заходів щодо формування дружнього середовища та певних навичок щодо

супроводу та допомоги студентам з інвалідністю з боку колективу студентської спільноти та викладачів.

Гадаємо, що, зважаючи на комплексність проблеми процес навчання та соціальної адаптації та залученості людей з інвалідністю та усіх учасників освітнього процесу має бути ширшим та комплексним, включати поняття спільноти, яка має єдину систему цінностей, університетські політики та механізми, спрямовані на розвиток кожного члена цієї спільноти, створення релевантного освітнього середовища за допомогою залученості кожного члена колективу.

Вважаємо, що саме університети як центри освіти та культури, громадської думки, соціально орієнтовані заклади, що враховують потреби громади та базуються на студентоцентрованому підході, мають створювати умови для покращення доступу до вищої освіти та повну підтримку під час навчання людям з інвалідністю, особам, які постраждали від війни в Україні та мають особливі освітні потреби шляхом створення, зокрема Інклюзивних ресурсних центрів, що посилять соціальний вимір вищої освіти.

Такий центр може надавати декілька видів супроводу: навчально-організаційний супровід – допомога учасникам освітнього процесу в його організації, розробка та впровадження освітніх програм та освітнього контенту за принципом універсального дизайну, написання та моніторинг виконання індивідуального навчального плану здобувача освіти з особливими освітніми можливостями, організація індивідуальних консультацій, створення та впровадження дистанційних курсів тощо; психолого-педагогічний (психолого-андрагогічний) супровід – системна діяльність, що включає надання психологічної та педагогічної допомоги здобувачам освіти з особливими освітніми можливостями під час освітнього процесу; соціальний супровід – заходи щодо створення умов для соціальної та соціально-побутової підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, в тому числі надання інформації та допомоги у влаштуванні в гуртожиток, отриманні технічних засобів реабілітації, організації волонтерської допомоги для підтримки таких здобувачів освіти тощо.

Водночас такі центри мають керуватися не лише кількісними та технічними критеріями, як то застосування принципів універсального дизайну в освітньому процесі, приведення території закладів вищої освіти, будівель, споруд та приміщень у відповідність з вимогами державних будівельних норм, стандартів та правил,

забезпечення необхідними навчально-методичними матеріалами та інформаційно-комунікаційними технологіями для організації навчального процесу, забезпечення необхідними технічними засобами: комп'ютерні програми для слабозорих, системи підсилення звуку для слабочуючих, спеціальні меблі для осіб з вадами опорно-рухового апарату тощо, у тому числі осіб з ООП, які втратили вищезазначені пристрої при переміщенні, але й фокусуватися на якісних критеріях, а саме: впровадження стратегій інклюзивної культури в університетах та провадження її елементів до локальних нормативних актів університетів на всіх рівнях, впровадження інклюзивного дизайну до розробки освітніх програм університету; створення сучасного освітнього контенту для здобувачів освіти з особливими освітніми можливостями для забезпечення доступності інформації в різних форматах (шрифт Брайля, збільшений шрифт, електронний формат та інші), створення курсів підвищення кваліфікації для викладачів та технічного персоналу щодо викладання та супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми можливостями, консультування та надання методичної допомоги науково-педагогічним працівникам щодо організації освітнього процесу здобувачів освіти з особливими освітніми можливостями тощо.

Крім того, впровадження зазначених вище пропозицій сприятиме реалізації соціальної стратегії складової університету як осередку освіти та громадської думки, спрямованої на впровадження власне інклюзивної культури, інформаційно-просвітницької діяльності щодо формування інклюзивної культури, цінностей та цілей, дружнього освітнього середовища для здобувачів з інклюзією та осіб, які потребують підтримки, створення партнерської мережі із закладами та установами, які опікуються соціальним захистом населення, громадськими об'єднаннями та організаціями з метою провадження волонтерської діяльності, спрямованої на підтримку здобувачів освіти з особливими освітніми можливостями.

АНОТАЦІЯ

Інклюзія передбачає залучення до процесу освіти кожного учасника освітнього процесу шляхом забезпечення інклюзивної складової освітніх програм, забезпечення спеціальних умов шляхом створення відповідного ландшафтного освітнього середовища, врахування специфічних потреб студентів с інвалідністю у відповідності до індивідуальної нозології. В роботі викладені деякі проблеми законодавчого, педагогічного та соціального характеру

що створюють бар'єри на шляху до практичного втілення інклюзивної складової до навчального середовища, визначені основні напрями та механізми що дозволяють ефективно залучити людей з інвалідністю до освітнього процесу та громадського життя закладу вищої освіти, та наведені рекомендації щодо їх впровадження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальна декларація прав людини. *Офіційний вісник України* від 15.12.2008. № 93, стор. 89, стаття 3103, код акта 45085/2008
2. Міжнародний пакт про громадянські й політичні права. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_043#Text
3. Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text
4. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (Болонья, 19 червня 1999 року). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525#Text
5. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
6. Rome Ministerial Communiqué 19 NOVEMBER 2020. URL: http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
7. Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA. Produced by the BFUG Advisory Group 1 for Social Dimension Edited by Co-Chairs Schmidt Scukanec Ninoslav (Croatia) and Napier Robert (ESU) Date: 24 June 2020. URL: http://www.ehea.info/Upload/BFUG_HR_UA_71_6_1_AG1_Annex_Communique.pdf
8. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження КМУ від 14 квітня 2021 року № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-p#Text>
9. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
10. Про затвердження Національного плану дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 року : Розпорядження КМУ від 07 квітня 2021 року № 285-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/285-2021-%D1%80#Text>
11. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ МОН України від 01 жовтня 2010 р. № 912. URL:

<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>

12. Резолюція 52/82 Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Націй, про здійснення Всесвітньої програми дій щодо інвалідів: до суспільства для всіх в XXI столітті. URL: <https://www.un.org/ru/ga/52/docs/52res.shtml?fbclid=IwAR2vSDN91orLTNwIMZg7tEUjxbQDIa8GTeKJT6j1XrANRv9g3t2FYn7QOIA>

13. Рокотянська Л. О. Соціалізація студентів з особливими освітніми потребами: актуальність проблеми. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/77>

14. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 314 с. С. 46.

15. Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.0 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с. 6. С. 8.

16. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова КМУ від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>

17. Арсентьева О.С., Татаренко Г.В. Окремі аспекти забезпечення прав людей з інвалідністю та маломобільних груп населення до доступу до отримання якісної вищої та фахової передвищої освіти (на прикладі Луганської області) : *Молодь і наука: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку права в Україні* : матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції аспірантів, студентів, молодих науковців. 20 травня 2021 р. Ч. 1. Северодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. 6 с.

18. Терепищій С.О. Тенденції розвитку освітніх ландшафтів в епоху індустріального суспільства. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/229041949.pdf> С. 147

19. Рекомендація № R(92)6 Ради Європи. URL: <http://www.malteser.if.ua/tpl/ua/images/dostupnist/m/7.pdf>.

20. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова КМУ від 10 липня 2019 р. № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>

21. Booth, T and Ainscow, M Index for inclusion: developing learning and participation in schools. URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Information about the authors:

Arsentieva Olena Serhiivna,

orcid.org/0000-0001-7959-8524

Candidate of Legal Sciences,

Dean of the Faculty of Law

Volodymyr Dahl East Ukrainian National University

17 John Paul II street, Kyiv, 01042, Ukraine

Tatarenko Halyna Viktorivna,

orcid.org/0000-0001-6291-4455

Candidate of Legal Sciences,

Head of the Department of Constitutional Law

Volodymyr Dahl East Ukrainian National University

17 John Paul II street, Kyiv, 01042, Ukraine

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО БАТЬКІВ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Верьовкіна Ж. Л.

ВСТУП

У наш час проблема забезпечення освітою учнів з особливими освітніми потребами є актуальною. Інклюзивна освіта все більш доступна для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), оскільки право на якісну освіту мають усі діти. Організація інклюзивного навчання дітей з ООП відбувається на принципі доступності, що відображено у ряді міжнародних документів, впровадження якого в освітній процес закладів освіти з інклюзивним навчанням активно відбувається з метою реалізації права вибору закладу освіти та форм освітнього процесу з відповідними умовами.

Демократична ідея інклюзивної освіти полягає в тому, що кожна людина є цінним і активним членом суспільства. Інклюзивне навчання у закладі освіти є корисним не лише для учнів з ООП, але й має соціальний аспект для учнів усього класу, а також сім'ї та суспільства у цілому.

Інклюзивне освітнє середовище сприяє змінам у ставленні суспільства до ООП, що в свою чергу уможливорює їх стати повноправними членами суспільства.

Аналізуючи інклюзивну освіту як соціальний феномен, багато вчених говорять про необхідність формування в суспільстві особливої культури відносин до осіб з ООП, створення умов для соціалізації та максимально можливої самореалізації їх у соціумі¹.

Інклюзивна освіта зможе змінити ставлення суспільства до людей з особливими потребами, що в свою чергу дасть їм можливість стати його повноправними членами. Відзначимо, що ідеї інклюзивної освіти як шляху підвищення якості життя для осіб з особливими потребами надає правову підтримку держава.

¹ Любарець В.В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності: теоретичні обґрунтування : монографія. Суми : П.Ф. «Видавництво Університетська книга», 2018. 382 с.

Ідею інклюзивної освіти як шляху підвищення якості життя для ООП підтримує держава у правовому полі:

– у державних документах – Конституції України, у Законі «Про освіту»², Законі України «Про загальну середню освіту»³, Законі України від 05.06.2014 № 1324-VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання»⁴, Законі України від 23.05.2017 № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»⁵;

– в міжнародних документах, ратифікованих Україною – Конвенція ООН про права дитини (стаття 23)⁶, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (стаття 24)⁷.

Проблеми освіти осіб з особливими потребами (ООП) привертають увагу все більшої кількості вчених і фахівців, оскільки освіта – це сфера життя суспільства, яка відповідає за розвиток людства. Соціально-освітні умови включення ООП в освітнє соціокультурне середовище, відбувається на принципі гуманізації суспільства та реалізації принципу рівних можливостей в освіті для всіх, та диктують необхідність «соціальної» модель розуміння інклюзії, «зміну цільових установок в сфері освіти від «знанневих» до компетентнісних з обов'язковим включенням батьків в освітній процес як його активних суб'єктів»⁸.

² Закон України «Про освіту» (2017 р.). URL: <https://www.osvitanoknotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html>

³ Закон України «Про загальну середню освіту» (2020 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

⁴ Закон України від 05.06.2014 № 1324-VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>

⁵ Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>

⁶ Конвенція про права дитини (схваленими резолюцією 50/155 Генеральної асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021

⁷ Конвенція про права осіб з інвалідністю (прийнято Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй від 13 грудня 2006 року). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

⁸ Любарець В.В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності: теоретичні обґрунтування: монографія. Суми : П.Ф. «Видавництво Університетська книга», 2018. 104 с.

1. Соціалізація дітей з особливими потребами у закладах освіти з інклюзивним навчанням

Аналіз досліджень в інклюзивних класах зосереджується насамперед на соціалізації дітей з ООП у соціокультурному середовищі та їх когнітивного, фізичного, лінгвістичного, соціального та емоційного розвитку⁹. Соціальна поведінка учнів у класі демонструє відповідні моделі для поведінки дітей з ООП, які спонукають їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Завдяки такій взаємодії учні здатні природно сприймати і бути толерантними до людських відмінностей, розвивати чуйність і готовність до взаємодії та допомоги один одному. Батьки відіграють важливу роль в інклюзивному середовищі: сприяють адаптації соціалізації учнів ООП в освітньому процесі.

Сучасна особистісно-орієнтована освітня філософія ґрунтується на фундаментальному положенні, що батьки є першими та головними учасниками освітньої траєкторії дітей з ООП. Батьки дітей з різними особливостями розвитку повинні активно співпрацювати з педагогічними працівниками в ході розроблення, адаптації та реалізації навчальних планів, організації інклюзивно-освітнього середовища та інше. Створення позитивної атмосфери в інклюзивно-освітньому середовищі суттєво підвищує ефективність процесу соціалізації учнів з ООП.

Зважаючи на важливість адаптації учнів з ООП у інклюзивно-освітньому середовищі, необхідним є вивчення та впровадження соціального партнерства батьків та педагогічних працівників (учителі, асистент вчителя, дефектолог, соціолог, реабілітолог, психолог та інші)¹⁰, у закладах освіти з інклюзивним навчанням.

Завдання партнерства батьків та педагогічних працівників: професійна взаємодія партнерів; створення умов задля інтеграції учнів з ООП в інклюзивно-освітнє середовище; індивідуальний та диференційний підхід до навчання, умотивування до соціальної взаємодії, саморозвитку; корекційно-спрямоване навчання; моніторинг

⁹ Liubarets V., Vasylieva H. Educational workers methodological competence formation in the conditions of inclusive learning. *Paradigm of knowledge*. Frankfurt, 2021. February 1(45). P. 154–175. URL: <https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/view/2274>

¹⁰ Журнал спостережень та планування роботи асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. Навчальний посібник / за ред. В.В. Любарець, Ж.Л. Верьовкіна. Київ : Міленіум, 2022. 90 с.

корекційно-розвиткової роботи; консультування та надання методичної підтримки членам сім'ї.

2. Співпраця батьків та педагогічних працівників у закладі освіти з інклюзивним навчанням

Освітній процес та соціалізація реалізуються через взаємодію вчителів, асистентів вчителів, спеціалістів психолого-педагогічного супроводу та батьків. Це пов'язано з тим, що вчитель не завжди компетентний в індивідуальному розвитку психологічних та фізіологічних потреб ООП.

Важливим етапом взаємодії учасників інклюзивно-освітнього середовища є формування спільної роботи вчителя, психолога, асистента вчителя та батьків. Тому важливою в освітньому процесі є триада «педагогічні працівники-учні-батьки».

Асистент вчителя здійснює соціально-педагогічний супровід учнів; допомагає педагогу в організації навчально-корекційно-виховного процесу; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; допомагає дитині виконувати навчальні завдання; відповідає за ведення індивідуальної документації на дитину; радить батькам.

Опорні технології дозволяють вирішити завдання, запропоновані в національній освітній ініціативі «Наша нова школа»¹¹, яка передбачає «постійне оновлення, індивідуалізацію попиту та можливостей» для формування принципово нової системи безперервної освіти. Дидактичне інклюзивне освітнє середовище диктує необхідність професіоналізму всіх педагогічних працівників, їх постійного залучення у процес батьків.

Для виконання умови співпраці педагогічного колективу, учнів та батьків інклюзивна освіта потребує умови для успішної реалізації інклюзивного впливу на розвиток учнів з ООП:

- застосування особистісно орієнтованих методів навчання (індивідуалізація, диференціація) [10, с. 109–110];
- забезпечення необхідними навчально-методичними та індивідуально-технічними засобами навчання;
- залучення, консультування та корегування діяльності батьків у соціалізації учнів у освітньому середовищі.

¹¹ Державний освітній стандарт початкової школи НУШ для учнів з ООП.
URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

Організація залучення батьків у інклюзивне середовище навчального закладу потребує допомоги у формуванні їх знань про основні принципи організації та впровадження психолого-педагогічного супроводу учня з ООП, специфіку співпраці з педагогічними працівниками, їх роль у колективі психолого-педагогічного супроводу, розробки та реалізації індивідуальної програми розвитку ООП, диференціації та індивідуалізації освітнього процесу учнів.

Співпраця полягає у психолого-педагогічному супроводі учня з ООП в закладі освіти з інклюзивним навчанням задля узгодженні комплексної діяльності педагогічних працівників та її батьків, спрямової на створення необхідних умов, що сприяють розвитку її особистісних характеристик та успішної адаптації, реабілітації, інтеграції в соціум для самоудосконалення та самореалізації.

Психолого-педагогічний супровід учня з ООП у закладі освіти з інклюзивним навчанням та взаємодія батьків з педагогічними працівниками ґрунтуються на принципах:

- поваги до індивідуального розвитку та характерних особливостей учнів з ООП;
- підтримка бажань та інтересів учнів у плануванні траєкторії освітнього процесу та саморозвитку;
- системність та узгодженість психолого-педагогічного супроводу учня з ООП;
- моніторинг для визначення корекційно-розвиткових програм розвитку учнів.
- неперервність та постійність корекційно-розвиткових ІІР програм;
- системність дій і стратегії членів команди відповідають не лише меті окремого фахівця, а й є засобом реалізації загальної мети психолого-педагогічного супроводу учнів
- дотримання етичних норм та правил поведіння з ООП;
- конфіденційність та дотримання етики збереження інформації;
- узгодженість співпраці між усіма учасниками психолого-педагогічного супроводу учня з ООП у закладі освіти з інклюзивним навчанням;
- активне залучення батьків учня з ООП до освітнього процесу та розроблення, моніторингу та контролю виконання ІІР

Батьки повинні володіти знаннями про особливості розвитку своїх дітей, прояви розладів у їх поведінці, можливостями

врахування специфіки їх розвитку та навичок для ефективної реалізації стратегії залучення їх в соціум¹².

Одним із ключових питань розробки та впровадження адаптованої освітньої програми навчання ООП є проектування методів і форм співпраці педагогічних працівників та батьки в інклюзивному класі.

Найважливішими показниками ефективної співпраці роботи педагогічних працівників психолого-педагогічного супроводу буде позитивна динаміка розвитку ООП, просування її в освоєнні освітньої програми та сформованості соціальної компетентності.

Динаміка зростання результатів учня з ООП за певний період безпосередньо пов'язана з тими завданнями, які ставили педагогічні працівники та батьки при розробці індивідуальної освітньої програми. При аналізі результатів використовуються суб'єктивні або експертні методи: спостереження, аналіз позакласної роботи, самооцінка, думка про успішність учнів її батьків та педагогічних працівників та інші.

Педагогічні працівники, які залучаються до роботи з учнями ООП, повинні враховувати зусилля учнів. При цьому учень часом не розуміє, за якими критеріями його оцінюють, за що хвалять, не може критично ставитися до власних результатів. Тому важлива взаємодія батьків з фахівцями психолого-педагогічного супроводу, щоб допомогти учням з ООП в усвідомленні критерій діагностики для покращення траєкторії розвитку.

Основними завданнями комплексної діагностики є визначення освітніх потреб учнів з ООП та її можливостей, на які можна спиратися в першу чергу; а також уточнення взаємодії усіх залучених учасників інклюзивного середовища.

Діагностика безпосередньо впливає на розробку та корекцію індивідуальної освітньої програми розвитку дітей з ООП.

3. Індивідуальна освітня програма розвитку учнів з особливими освітніми потребами

Відповідно до Закону України «Про освіту»¹³, індивідуальна програма розвитку (ІПР) учнів з особливими освітніми потребами –

¹² Gaidukevich S. (2007). Environmental approach in inclusive education. *Inclusive education: state, problems, prospects* : materials of the regional seminar. Minsk, Four quarters. pp. 34–46.

¹³ Закон України «Про освіту» (2017 р.). URL: <https://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html>

це документ, який забезпечує індивідуалізацію освіти особи з особливими освітніми потребами, встановлює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних послуг для учнів. розвиток і розробляється групою за участю батьків учнів для визначення конкретних стратегій і підходів до навчання.

Індивідуальна програма розвитку учнів з ООП включає¹⁴:

- освітній маршрут учнів, що визначає індивідуальні цілі навчання та розвитку;

- план дій педагогічних працівників, які організують освітній процес з урахуванням потреб і можливостей учнів у співпраці з батьками;

- гнучкий робочий документ для планування роботи з дитиною та інструмент оцінювання її досягнень, який постійно переглядається та за потреби коригується.

Цей етап включає:

- проектування необхідних структурних компонентів програми;

- формулювання його мети (разом з батьками!);

- визначення завдань у рамках виконання програми;

- визначення змісту корекційно-виховної складової;

- сформулювати планування реалізації розділів програми.

Структура індивідуальної програми розвитку:

- визначення терміну реалізації ІПР;

- визначення форм і критеріїв моніторингу навчальних досягнень та формування соціальної компетентності;

- визначення форм і критеріїв контролю ефективності корекційної роботи.

Етапи реалізації ІПР спрямовані на:

- організація діяльності вчителя та асистента вчителя відповідно до програми та плану;

- планування та проведення уроків з урахуванням завдань ІПР;

- адаптація змісту навчальних матеріалів і посібників, підбір дидактичних матеріалів;

- впровадження різних форм взаємодії на уроці з використанням підтримуючих стратегій;

- організація моніторингу навчальних досягнень та соціальної компетентності учнів;

- організація ефективного моніторингу виправної роботи.

¹⁴ Журнал спостережень та планування роботи асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. Навчальний посібник / за ред. В.В. Любарець, Ж.Л. Верьовкіна. Київ : Міленіум, 2022. 90 с.

Враховуючи структуру та етапи реалізації ІПР, важливо педагогічним працівникам надавати компетентні комплексні та індивідуальні консультації та рекомендації батькам для полегшення процесу засвоєння матеріалу, приклад:

- завчасно ознайомити батьків із навчальним матеріалом, які учні з ООП вивчатимуть,
- підготувати наочний матеріал та надати алгоритм або покроковість його виконання чи використання;
- ознайомити з критеріями оцінювання результатів навчальної діяльності.

4. Моніторинг динаміки розвитку учнів з особливими освітніми потребами

Важливим етапом реалізації ІПР учнів з ООП є моніторинг виконання командою психолого-педагогічного супроводу завдань, цілей, стратегій, які поставлені в ІПР щодо цих дітей.

Невід’ємною частиною процесу моніторингу є оцінка динаміки розвитку учнів з ООП, збір інформації про її успішність (роботи учнів, контрольні листи, результати тестування тощо). Усі учасники команди інклюзивного освітнього середовища, залучені до розробки ІПР, здійснюють моніторинг досягнень учня, за результатами якого роблять висновок про ефективність використаних стратегій. Діяльність учнів оцінюється не тільки з позицій набутих знань, а насамперед з позицій прогресивного розвитку. Для цього використовується метод портфоліо (накопичувальна система оцінювання, яка передбачає збір різних видів робіт, що показують рух в індивідуальному розвитку учнів, активну участь учнів в житті колективу та інше)¹⁵.

Під час моніторингу виконання ІПР та динаміки розвитку учнів важливо визначити чинники, які зумовили відповідний рівень досягнення індивідуальних очікуваних результатів, визначених ІПР.

Коли успішність учня нижча за очікувану, це може бути пов’язано з відсутністю інформації про потенціал і потреби учня, що вимагає збору та розгляду додаткової інформації. Якщо

¹⁵ Vladyslava Liubarets, Tetiana Miroshnichenko, Galyna Cherusheva, Nataliia Pyzh, Oksana Protas. Control Monitoring of the Educational Process of Students With Special Learning Needs. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. Vol. 22. № 5. 2022. P. 60–73. URL: <https://www.proquest.com/openview/aa314e13f1eda302b011152c7d97562d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=766331>

визначено, що стратегії, адаптації чи інші компоненти ІПР є неадекватними, проводиться детальний аналіз і огляд.

У діагностиці навчального процесу учнів з ООП слід дотримуватися різноманітності, оскільки вони можуть показувати гірші результати через втрату інтересу (ефект «звикання») або кращі результати через розвиток певних навичок, що визначають дії, які необхідно виконати для отримання очікуваних результатів.

Допомогою у співпраці педагогічних працівників та батьків у організації інклюзивного навчання є «Журнал спостережень та планування роботи асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання»¹⁶ в якому фіксується облік щоденної роботи з учнем ООП з індивідуальним супроводом, а також облік проведеної консультативної роботи педагогічних працівників з батьками (табл. 1).

Таблиця 1

Взаємодія фахівців з батьками учня(учениці) [3]

Дата	Досягнення учнів	Рекомендації вчителя-логопеда, дефектолога, психолога асистента вчителя, лікарів	Відмітки батьків

У журналі подана інформація про завдання та функції роботи педагогічних працівників, залучених в інклюзивно-освітнє середовище. Міститься довідкова інформація про склад психолого-педагогічного супроводу учня, подається інформація про графік роботи асистента вчителя та корекційних педагогів, вказуються основні відомості про учня (П.І.Б. учня), дата зарахування в інклюзивний клас, дата народження, клас, адреса, телефон, документ, який є підставою для навчання в інклюзивному класі, навчальна програма, назви корекційно-розвиткових занять, які призначені учням, соціальний статус), інформація про батьків, або осіб, які їх замінюють, П.І.Б. класного керівника та асистента вчителя, міститься інформація про корекційних педагогів та графіки їх роботи, ведеться облік спостережень за навчальними заняттями по виконанню учнями адаптованого завдання, характеристика динаміки розвитку учня, взаємодія фахівців з батьками.

¹⁶ Журнал спостережень та планування роботи асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. Навчальний посібник / за ред. В.В. Любарець, Ж.Л. Верьовкіна. Київ : Міленіум, 2022. 90 с.

Моніторинг та ІПР і динаміки розвитку учня тьютор², вчитель, психолог та соціолог нотують в журналі спостережень¹⁷. В кінці виконаного індивідуального плану роботи з учнем з ОПП проводиться діагностика узагальненого обліку спостережень, а саме контроль рівня досягнення кінцевих цілей освітнього процесу, передбачених ІПР (табл. 2), також аналізують динаміку та надають характеристика динаміки розвитку учня помісячно (табл. 3).

Таблиця 2

УЗАГАЛЬНЕННЯ ОБЛІКУ СПОСТЕРЕЖЕНЬ¹⁸
рівня досягнення кінцевих цілей освітнього процесу,
передбачених ІПР

Хто спостерігає	Результати спостережень	
	I семестр	II семестр
Класний керівник	_____ _____ _____	_____ _____ _____
Асистент вчителя	_____ _____ _____	_____ _____ _____
Соціальний педагог	_____ _____ _____	_____ _____ _____
Практичний (спеціальний) психолог	_____ _____ _____	_____ _____ _____

¹⁷ Vladyslava Liubarets, Tetiana Miroshnichenko, Galyna Cherusheva, Nataliia Pyzh, Oksana Protas. Control Monitoring of the Educational Process of Students With Special Learning Needs. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. Vol. 22. № 5. 2022. P. 60–73. URL: <https://www.proquest.com/openview/aa314e13f1eda302b011152c7d97562d/1?pqorigsite=gscholar&cbl=766331>

¹⁸ Журнал спостережень та планування роботи асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. Навчальний посібник / за ред. В.В. Любарець, Ж.Л. Верьовкіна. Київ : Міленіум, 2022. 90 с.

Закінчення таблиці 2

Вчитель – логопед	_____	_____
Вчитель-дефектолог	_____	_____
Батьки учня, як члени команди супроводу	_____	_____

Дата розгляду та обговорення на засіданні психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП _____ 20__

Класний керівник
 Практичний (спец.) психолог
 Вчитель-логопед
 Асистент вчителя
 Батьки

Таблиця 3

Характеристика динаміки розвитку учня (учениці)¹⁹

(ПІБ учня)

Термін	Зміст характеристики	Над чим працювати
вересень		
жовтень		
листопад		
грудень		
січень		
лютий		
березень		
квітень		
травень		

Класний керівник
 Практичний (спец.) психолог
 Вчитель-логопед
 Асистент вчителя

¹⁹ Журнал спостережень та планування роботи асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. Навчальний посібник / за ред. В.В. Любарець, Ж.Л. Верьовкіна. Київ : Міленіум, 2022. 90 с.

Також важливим завданням у партнерстві є залучення батьків до різних як традиційних, так і до інноваційних форм співпраці задля задоволення основної мети, а саме, встановлення довірливих стосунків усіх учасників.

Важливими та ефективними формами співпраці у розвитку учнів з особливими освітніми потребами є:

- методичний супровід застосування ігрових вправ та творчих вправ на закріплення навчального матеріалу для корекційно-розвиткових та пізнавальних функцій;
- залучення батьків до освітніх вебінарів для оволодіння різними методиками впливу саморозвиток учнів з ООП;
- надання психологічної підтримки з метою надання підтримки та можливості адаптації до подолання життєвих перешкод, пошуку нових мотивів для забезпечення повноцінної життєдіяльності;
- залучення команди батьківства до дискусій, круглих столів, виступів на батьківських зборах з метою визначення оптимальних підходів у взаємодії та порозумінні дітей;
- включення батьків у процес занять з дитиною (особливо доцільно це робити на етапі адаптації та становлення дитини в інклюзивному закладі);
- проведення відкритих занять педагогічними працівниками для батьків.

Проведення співпраці з батьками учнів з ООП ефективніше за умови залучення їх до різних форм навчання: семінари-практикуми, батьківські конференції, концерти, вистави, екскурсії, участь у виставках учнівських робіт, спортивних змагань, ігор, тренінгів, вечори відпочинку, та інші.

Поряд з традиційними формами навчання досить доречно запропонувати батькам долучитися до інноваційних форм, а саме:

- створення сімейних проєктів;
- українські вечорниці з метою представлення роду;
- створення відеотеки;
- участь у колективних віртуальних іграх;
- створення портфоліо, презентації;
- створення електронного офісу (електронної пошти для спілкування, онлайн-консультацій, форуму, чату).

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи все вищесказане, головне у соціальному партнерстві батьків та педагогічними працівниками у закладі освіти з інклюзивним навчанням є встановлення довірливих стосунків, що мають базуватися на активній співпраці, взаєморозумінні, довірі й толерантному ставленні та сприяти всебічному розвитку учнів з ООП у соціумі, що уможливорює їх стати повноправними членами суспільства.

Важливим фактором соціалізації учнів з ООП у інклюзивно-освітньому середовищі є залучення батьків до розробки траєкторії їх розвитку, а саме, розробці індивідуальної програми розвитку. Батьки є активними учасниками розроблення та реалізації ІПР, оскільки володіють інформацією щодо специфічних особливостей поведінки та характеристик своїх дітей. Налагодження партнерських стосунків з батьками, врахування культурних традицій сім'ї, інтересів родин дає можливість подолати стереотипи у роботі з сім'ями, які мають дітей з обмеженими можливостями. Лише за умови партнерства батьків з командою педагогічних працівників можна сподіватися на успіх в адаптації та соціалізації учнів з особливими освітніми проблемами в інклюзивно-освітньому середовищі закладу освіти.

АНОТАЦІЯ

У статті окреслено та встановлено взаємозв'язок основних учасників освітнього середовища інклюзивної освіти: тріади «педагогічні працівники-учні-батьки». Місце, роль і значення соціального партнерства батьків та педагогічних працівників у закладі освіти з інклюзивним навчанням у розробці та реалізації індивідуальної програми розвитку, диференціації та індивідуалізації освітнього процесу та сприянні соціалізації та адаптації учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивно-освітньому середовищі. Розкрито важливість моніторингу динаміки розвитку учнів з особливими освітніми потребами та участь у його контролі всіх членів колективу освітнього інклюзивного середовища. Показано структуру індивідуальної програми розвитку та етапи її реалізації. Представлено «Журнал спостережень та планування роботи асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання», який демонструє співпрацю педагогічних працівників та батьків у організації інклюзивного навчання учня ООП з індивідуальним супроводом. Наведені приклади різних традиційних та інноваційних форм залучення батьків у освітній процес закладів освіти з інклюзивним навчанням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gaidukevich S. (2007). Environmental approach in inclusive education. *Inclusive education: state, problems, prospects* : materials of the regional seminar. Minsk, Four quarters. pp. 34–46.

2. Державний освітній стандарт початкової школи НУШ для учнів з ООП. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

3. Журнал спостережень та планування роботи асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання : навчальний посібник / за ред. В.В. Любарець, Ж.Л. Верьовкіна. Київ : Міленіум, 2022. 90 с.

4. Закон України «Про освіту» (2017 р.). URL: <https://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html>

5. Закон України «Про загальну середню освіту» (2020 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

6. Закон України від 05.06.2014 № 1324-VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>

7. Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>

8. Конвенція про права дитини (схваленими резолюцією 50/155 Генеральної асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021

9. Конвенція про права осіб з інвалідністю (прийнято Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй від 13 грудня 2006 року) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

10. Любарець В.В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності: теоретичні обґрунтування : монографія. Суми : П.Ф. «Видавництво Університетська книга», 2018. 382 с.

11. Liubarets V., Vasylieva H. Educational workers methodological competence formation in the conditions of inclusive learning. *Paradigm of knowledge*. Frankfurt, 2021. February 1(45). P. 154–175. URL: <https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/view/2274>

12. Vladyslava Liubarets, Tetiana Miroshnichenko, Galyna Cherusheva, Nataliia Pyzh, Oksana Protas. Control Monitoring of the Educational Process of Students With Special Learning Needs. *Journal*

of Higher Education Theory and Practice. Vol. 22. № 5. 2022. P. 60–73.
URL: <https://www.proquest.com/openview/aa314e13f1eda302b011152c7d97562d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=766331>

Information about the authors:

Verovkina Zanna Leonidivna,
orcid.org/0000-0001-9805-0345

Candidate of Pedagogic Sciences,
Pedagogy and Methods Department of Primary Education,
National Pedagogical Dragomanov University
9, Pyrohova str., Kyiv, 01601, Ukraine

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Жиляк Н. В., Комарницька Л. М., Топорівська Я. В.

ВСТУП

Нещодавно Україна приєдналася до Конвенції ООН про права інвалідів, яка спрямована на повне забезпечення всіх прав та свобод людей з інвалідністю і, що дуже важливо, на попередження всіх форм дискримінації стосовно інвалідів. Держави, які ратифікували Конвенцію, зобов'язані привести своє національне законодавство у відповідність з міжнародними стандартами. А відтак для України – як незалежної демократичної держави – особливого значення набуває розв'язання низки невідкладних соціальних проблем, що стосуються людей з особливими потребами.

На жаль, в Україні історично склалася ситуація, за якої населення з інвалідністю протягом тривалого часу залишалося соціально незахищеним і, навіть, певною мірою ізольованим від соціуму, а відкрите обговорення проблем стосовно інвалідності було непопулярним у суспільстві. Нині в Україні сталися неабиякі зміни: соціальне забезпечення, навчання та соціальна робота з особами, котрі мають інвалідність, базуються на необхідності забезпечення їм рівних можливостей у реалізації прав і свобод у всіх сферах життя суспільства.

Інвалідність є соціальним явищем, уникнути якого не може жодне суспільство і жодна держава. Важливою проблемою для студентів із інвалідністю є їх інтеграція у колектив студентів та пристосування оточуючого середовища до їх потреб. Інтеграція інвалідів у соціальне середовище, підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці передбачає організацію роботи з соціально-психологічної реабілітації дітей-інвалідів, психологічної підтримки їх в закладах освіти.

Інклюзія студента з інвалідністю в інтегроване освітнє середовище вимагає досить тривалого періоду адаптації. Перш за все, людині слід:

- інтегруватися в освітній процес з його режимом, формами навчання, системою контролю знань;
- ознайомитися зі структурою закладу освіти, його традиціями;
- «вписатися» у життя навчально-виховного підрозділу, в колектив студентської групи;

– пристосуватися до ритму життя ЗВО і навчання, «чути» свій організм, підтримуючи його працездатність, розкрити свої здібності і таланти.

Багатьом студентам із інвалідністю у ЗВО не вистачає достатньої уваги та підтримки з боку викладачів через те, що вони не вважають за потрібне повідомляти когось про свою ваду, якщо це не буде впливати на їхні успіхи у навчанні та виконання їхніх обов'язків. Можливо, деякі занадто гостро сприймають інвалідність і не хочуть, щоб через їхню ваду навішували ярлики. Такі студенти можуть вважати, що впораються самостійно, чи просто не знають про послуги, які пропонує їм заклад вищої освіти. Деякі студенти з інвалідністю, можливо, покладаються на методи, що їм допомагали до цього часу. Але, оскільки темп навчання у закладі вищої освіти швидший, ніж у школі, і доводиться виконувати більшу кількість завдань високої складності, додаткова допомога таким студентам, безумовно, знадобиться.

1. Проблеми соціалізації молоді людини з інвалідністю

Кількість осіб з інвалідністю постійно зростає, хоча причини і наслідки інвалідності можуть бути різними. Вони зумовлені як неоднаковими соціально-економічними обставинами, так і різним ступенем забезпечення державами добробуту своїх громадян. Нині можна говорити про глобальний характер проблеми інвалідності.

Інвалідність – це проблема не тільки однієї окремої людини, але й всього суспільства в цілому. Це проблема ставлення суспільства до конкретної людини з особливими потребами, ставлення до інвалідності як до соціального явища, проблема підтримки та соціального захисту людей з інвалідністю.

Радикальна трансформація економічного та суспільного життя в нашій країні привела до актуалізації проблеми соціального захисту дітей та молоді, як соціально нестійкої групи населення, особливо молоді з інвалідністю. За 2008–2018 рр. кількість осіб з інвалідністю в Україні у віці від 18 до 30 років подвоїлася і в 2018 року склала близько 587 тис. осіб.

У контексті цього досить важливою є проблема соціалізації, яка є одним із найважливіших чинників входження молоді людини в доросле життя, а особливо, молоді з функціональними обмеженнями. Успішна соціалізація проявляється в засвоєнні норм, правил, знань, в розкритті творчих талантів і здібностей, у формуванні особистості, а також у її соціальній адаптації.

Упродовж своєї історії суспільство постійно змінювало своє ставлення до людей з певними відхиленнями у розвитку. Воно, тобто ставлення, пройшло шлях від ненависті і агресії до терпимості, партнерства та інтеграції осіб з обмеженнями життєдіяльності. В результаті зміни свідомості суспільства виникла соціальна модель інвалідності, в основі якої лежить формування особистості з інвалідністю через навколишнє середовище.

Існує безліч механізмів і технологій супроводу процесу соціалізації молоді з інвалідністю. Майже всі вони спрямовані на самореалізацію, самовдосконалення та адаптацію вище зазначеної категорії громадян.

Молоді люди з інвалідністю в процесі соціалізації зіштовхуються з безліччю проблем: нерозумінням суспільства, неповним охопленням аспектів інвалідності з боку держави, з відсутністю спеціальних шкіл-інтернатів, некваліфікованою допомогою фахівців, а також з ізолюваністю від суспільства сім'ї, в якій виховується дитина з інвалідністю.

Наявність такого широкого спектру проблем, з якими зустрічаються молоді люди з обмеженнями життєдіяльності, зумовлює нагальну потребу модернізації усталених технологій процесу соціалізації. Необхідно включити в цей процес безліч нових програм, які сприятимуть розвитку у молодій людини з обмеженими фізичними можливостями необхідних умінь і навичок, особистісних якостей і багато іншого.

Для досягнення успішної соціалізації молодих людей з інвалідністю рекомендується проводити безліч заходів із формування у них інтелектуальних, творчих, комп'ютерних, фізичних і багатьох інших навичок. Необхідно залучити волонтерів до благодійної діяльності, щоб допомогти такій молодій людині та її сім'ї адаптуватися в сучасному суспільстві.

Життя людей з особливими потребами сповнене багатьох проблем. Основною і головною серед них є проблема численних соціальних бар'єрів, що не дозволяють особам з інвалідністю активно включитися в життя суспільства і повноцінно брати участь в ньому¹.

Декларація ООН «Про права інвалідів», яка була прийнята в грудні 1975 року і ратифікована більшістю країн світу, дає наступне визначення поняття «інвалід»: це «будь-яка особа, яка не може самостійно повністю або частково забезпечити свої потреби

¹ Лукашевич М. П., Семігіна Т. В. Соціальна робота (теорія та практика) : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Каравела, 2011. С. 259.

нормального соціального та особистого життя в силу нестачі фізичних або розумових можливостей»².

Сучасне суспільство мало пристосоване для нормальної і комфортної життєдіяльності людей з інвалідністю. Поряд з чисто матеріальними і речовими обмеженнями, таким людям багато в чому утруднений доступ до таких соціальних можливостей і благ як отримання престижної освіти, високооплачуваної і затребуваної на ринку праці роботи і можливості бути обраним до органів місцевого самоврядування або державної влади. В результаті, люди з певними порушеннями фізичного здоров'я вимушено замикаються в досить обмеженому середовищі, що породжує додаткові проблеми і труднощі, на подолання яких і спрямовані технології соціальної роботи з цією категорією населення. Основними цілями застосування технологій соціальної роботи є:

- подолання у людини стану безпорадності;
- допомога в адаптації до нових умов існування і життєдіяльності;
- формування нового, адекватного середовища життєдіяльності людини з інвалідністю;
- відновлення та компенсація втрачених людиною можливостей і функцій.

Найбільшими перешкодами в житті молодих людей з інвалідністю виступають упереджене ставлення, соціальна ізоляція і дискримінація. Сім'ї, які мають дітей з серйозними порушеннями здоров'я, завжди під загрозою їх (тобто дітей) ранньої смерті, а, отже, менше дбають про освіту. Окрім того, сформувалася стереотипна думка, що такі діти мають якомога довше залишатися жити вдома, не виходячи за межі свого житла і родини. Особиста допомога, яка надається дітям з інвалідністю в сім'ях (переважно, матерями), часто перешкоджає розвитку у них елементарних навичок самообслуговування, що також ускладнює перехід до самостійного дорослого життя. Наслідком такого ставлення є те, що переважна більшість молодих людей з інвалідністю, досягаючи юнацького віку, мають рівень освіти нижче, ніж їхні здорові однолітки. Якість освіти людей з інвалідністю, на жаль, часто виявляється гіршою. Іноді існують також обмеження у виборі напрямків професійної освіти.

² Концепція розвитку інклюзивної освіти URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата доступу: 26.01.2023). С. 71.

В результаті, молодим людям з інвалідністю важко реалізувати себе у професії, так як у них нижчий рівень освіти, менше або зовсім не розвинені спеціальні трудові навички. Для деяких специфічні фізичні, сенсорні або ментальні розлади обмежують вибір робочих місць. У більшості випадків вони також стикаються з упередженим ставленням роботодавців, які відмовляються або побоюються наймати їх. Експерти відзначають, що в порівнянні зі здоровими молодими людьми молоді люди з певними фізичними вадами мають менше прав на помилку, їм рідко дозволяють пробувати свої сили на професійній ниві. Тому серед них більше неактивних, більше безробітних і більше недозаних (тобто зайнятих на неповну ставку, на сезонних роботах та ін.). Навіть маючи хороший рівень освіти, вони довше шукають роботу, працюють на робочих місцях, які вимагають меншої кваліфікації, або ж займаються менш захищеною діяльністю, яка не передбачає можливостей для кар'єрного зростання.

У соціальній структурі молоді особи з інвалідністю представляють найбільш активну, націлену на можливості самостійно заробляти собі на життя групу. Однак на відміну від дорослих людей з функціональними обмеженнями молоді люди з інвалідністю не мають досвіду роботи і стоять перед проблемою першого (а не повторного) виходу на ринок праці.

Люди з інвалідністю – це вразлива частина суспільства, тому найважливішою є проблема поліпшення їхнього економічного становища, захист їх прав і соціальних інтересів. Ця проблема вимагає консолідації зусиль всього суспільства. Реабілітація даної категорії людей можлива тоді, коли держава надає їм рівні громадянські права і гарантує ці права спеціальними законодавчими актами, причому останні повинні забезпечувати їм привілейовані можливості.

Молоді люди з точки зору соціальних відносин відрізняються тим, що саме на дитинство і юнацтво припадає основний, визначальний етап процесу соціалізації людини. Соціалізація – це один з основних факторів входження молодої людини в доросле життя, процес залучення її до соціального життя, який полягає в засвоєнні людиною системи знань, цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих даному суспільству, соціальній спільноті, групі. Саме в процесі соціалізації індивід стає особистістю, яка здатна функціонувати в даному суспільстві.

Процес соціалізації особистості проходить у своєму розвитку три основні фази. Перша фаза полягає в освоєнні соціальних цінностей та

норм, внаслідок чого особистість вчиться відповідати суспільству. Друга фаза полягає у прагненні особистості до власної персоналізації, самоактуалізації та певному впливі на інших членів суспільства. Третя фаза полягає в інтеграції кожної людини у певну соціальну групу, де вона розкриває власні властивості та можливості.

Однією з основних проблем молодих людей з інвалідністю є проблема отримання професії, яка надала б їм можливість працювати. На сьогоднішній час створена розгалужена мережа установ професійного становлення молоді, яка включає в себе сукупність органів виконавчої влади та реабілітаційних установ; центрів професійних орієнтацій і зайнятості; навчальних закладів і центрів соціальної допомоги. Але на практиці, на жаль, реалізація основних напрямків професійного становлення молоді з обмеженими можливостями здоров'я зіштовхується з багатьма проблемами. Одна з проблем, це відсутність педагогічного, психологічного і соціального супроводу дітей з особливими потребами. Процес соціалізації та адаптації, як відомо, протікає надзвичайно повільно у молодих людей з обмеженими можливостями.

Іншою проблемою соціалізації молоді з інвалідністю є проблема встановлення міжособистісних відносин або контактів. Для молодих людей це гостра проблема, тому що навколишні по-різному ставляться до них: наприклад, одні просто не помічають їх або намагаються не помічати, інші ж намагаються допомогти, підтримати. Єдиним місцем, де вони відчують себе найбільш комфортно – це батьківська сім'я.

Важливий фактор соціалізації особистості молодих людей з функціональними обмеженнями, є навчання в освітніх закладах. В даному середовищі спілкування міжособистісного характеру можливо не тільки в процесі аудиторного вивчення якоїсь навчальної дисципліни, але і на неформальному рівні, поза заняттями.

Молоді люди з інвалідністю, які навчаються в освітніх закладах, зіштовхуються з різними проблемами. Так, багато освітніх установ не оснащені пандусами, апаратами для навчання людей з вадами зору, сурдотехнікою, адаптованими комп'ютерами, немає ліфтів, кімнат для відпочинку, а найчастіше і медпункту. У комп'ютерних аудиторіях не використовуються спеціальні методики, що компенсують дефекти зору або слуху. Осіб, які мають діагноз ДЦП, наприклад, дуже мало в освітніх професійних закладах, тому що вони фізично не можуть дістатися самостійно до навчальних аудиторій, які розташовані на другому або вище поверсі. Молоді

люди зі спинномозковими проблемами змушені проводити все життя в чотирьох стінах своїх будинків. Велика проблема для такої категорії людей в тому, що дверні отвори і ліфти занадто малі для інвалідних колясок, сходи, майже ніколи, не обладнані платформами для спуску інвалідних колясок чи якимись іншими підйомними пристосуваннями; вся система міського транспорту не пристосована для людей з обмеженими можливостями.

Сьогодні в Україні розроблено Концепцію розвитку інклюзивної освіти, яка спрямована на виконання вимог міжнародних нормативно-правових документів та на розробку механізмів впровадження інклюзивної освіти.

Метою Концепції є діяльність, спрямована на:

- визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами;

- створення умов для удосконалення системи освіти та соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі, з інвалідністю, шляхом упровадження інноваційних технологій, зокрема, інклюзивного навчання;

- формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб з порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю³.

Аналізуючи проблеми адаптації молодих людей з інвалідністю можна відзначити основні шляхи підвищення адаптаційних процесів вище зазначеної категорії людей:

- розробка громадських і державних реабілітаційних програм для молодих людей з особливими потребами;

- створення профільних реабілітаційних центрів, в яких вирішувалися б проблеми соціальної допомоги, а також спілкування та взаємодопомоги; формування відкритого соціокультурного простору, залучення волонтерів, студентів психолого-педагогічних спеціальностей як соціальних працівників;

- проведення роботи з професійного самовизначення молоді з інвалідністю на підставі наявних знань про власні психологічні особливості з урахуванням програм саморозвитку.

³ Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. Психологічний довідник учителя: В 4 кн. Кн. 3. Київ : МАУП, 1997. 120 с.

2. Підготовка студентської молоді з інвалідністю до професійної діяльності

Професійна підготовка особи з інвалідністю є складним та тривалим процесом, якому притаманні певні особливості системи освіти, що обумовлені специфікою соціально-педагогічної роботи, необхідністю постійного вдосконалення та підвищення рівня професійної компетентності до сучасних вимог та нозологією людини. Про цей важливий напрям роботи йдеться у таких важливих документах як *Концепція розвитку інклюзивної освіти*, постанова Кабінету міністрів України від 15 серпня 2011 року «*Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах*».

У психолого-педагогічних дослідженнях Н. Назарова, Ф. Рау, Д. Шульженко та ін. визначено сфери професійної діяльності для молоді людини, а саме: профілактика, діагностика, консультування, педагогічна корекція, участь у психологічній і психотерапевтичній допомозі, освітня й соціально-педагогічна діяльність⁴.

Професійна готовність особи з інвалідністю до навчання та є суб'єктивно значущою, вона слугує індикатором ставлення людини до передбачуваних дій і відображенням психофізичних особливостей стану індивіда в конкретний період часу, що передують діяльній активності⁵. Готовність зумовлює поведінку особистості, прискорює та полегшує досягнення нею необхідного професійного результату.

В. Семиченко виділяє такі **компоненти готовності до діяльності**, а саме:

- операційну готовність, що вимагає активізації усіх знань вмінь та навичок;
- функціональну готовність – усвідомлення людиною своїх професійних цілей, оцінки існуючих принципів роботи, визначення найбільш ймовірних варіантів дії;
- особистісну готовність, яка складається з активності особистості при залученні педагогічного процесу, розподілу мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінки ймовірності досягнення професійних успіхів через діяльність.

⁴ Шумакова О.С. Зміст волонтерської діяльності студентів-волонтерів ВНЗ : *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Київ, 2013. 302 с. С. 102.

⁵ Миронова С.П. Етапи підготовки майбутніх педагогів до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2008. С. 293.

У структурі професійної підготовки молоді з інвалідністю виділяють *аспекти підготовки* такі як⁶:

- педагогічний;
- психологічний;
- управлінський.

Одна з найважливіших концептуальних авторів цього підходу полягає в тому, що такі види професійної діяльності, як соціальна робота, соціальна допомога і загалом соціальні послуги розглядаються як види соціально-педагогічної діяльності. На думку дослідниці, належної ефективності професійної підготовки особи з інвалідністю можна досягти тільки орієнтуючись на особистісний потенціал студентів, що дозволяє вважати концепцію підготовки особистісно орієнтованою.

С. Миронова розробила і впровадила особистісно-діяльнісну модель для корекційних педагогів, структура якої містить у собі *компоненти професійної діяльності* (напрями педагогічної діяльності, професійні функції), а саме⁷:

- діагностична діяльність – передбачає всебічне вивчення дитини з інтелектуальними порушеннями, визначення її рівня розвитку, постійне спостереження за динамікою інтелектуальної та особистісної сфери розвитку дитини;
- орієнтаційно-прогностична діяльність – передбачає визначення стратегії корекційно-виховної роботи з кожним учнем; створення єдиної мети та завдань на кожному етапі корекційно-виховної роботи; прогнозування результатів корекції; визначення лінії співпраці з сім'єю;
- конструктивно-проектувальна діяльність – включає проектування змісту корекційної, навчальної та виховної роботи; правильно підібрані засоби корекційного впливу і форми роботи з учнями;
- корекційна діяльність – це специфічний компонент педагогічної діяльності корекційного педагога. Ця діяльність містить у собі роботу з подолання або послаблення виявлених порушень психофізичного розвитку дитини, профілактику вторинних та супутніх порушень, формування особистості дитини,

⁶ Мурашкевич О.А. Як стати волонтером : метод. реком. Луганськ : Луганський обласний благодійний фонд «Підліток», 2005. 80 с.

⁷ Миронова С.П. Етапи підготовки майбутніх педагогів до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2008. 345 с.

створення умов для розвитку учня з інтелектуальними порушеннями;

- організаційна діяльність корекційного педагога суттєво відрізняється від аналогічної діяльності у вчителя загального закладу освіти, оскільки учень з інтелектуальними порушеннями самостійно себе організувати не може. Ця діяльність передбачає вміння педагога організувати роботу колективу учнів класу, батьків вихованців, свою власну активність;

- інформаційно-пояснювальна діяльність полягає у вмінні відібрати і опрацювати інформацію, призначено для дітей з інтелектуальними порушеннями, зробити її доступною для їх розуміння та засвоєння;

- комунікативно-стимулююча діяльність корекційного педагога містить встановлення правильних стосунків з учнями, їх батьками, колегами-педагогам, представниками громадських та інших організацій;

- аналітико-оцінювальна діяльність дозволяє фахівцю аналізувати процес навчання та корекційної роботи; виявляти в них позитивні сторони та недоліки; порівнювати результати з визначеною метою і завданнями; співвідносити роботу з досвідом інших колег;

- дослідно-творча діяльність передбачає творче застосування педагогічної теорії і методичних рекомендацій, проведення дослідницької діяльності.

Усі елементи діяльності молодого фахівця, в тому числі з інвалідністю, реалізуються в комплексі і органічному поєднанні. Кожен із компонентів передбачає володіння молодою людиною відповідними знаннями і вміннями, які отримуються під час професійної освіти та удосконалюються під час практичної діяльності.

Грунтуючись на дослідженнях учених Н. Пахомової, Л. Руденко, Л. Фомічової можна виокремити такі важливі **елементи підготовки студентської молоді до професійної діяльності**, а саме⁸:

- мотиваційний – мотивація до оволодіння знаннями, професійної діяльності, бажання працювати за обраним фахом;

- когнітивний – досвід людини, її практичну діяльність, пізнавальні можливості, уміння спілкуватися тощо;

- поведінковий – самоконтроль у комунікативній взаємодії.

Підготовка майбутніх фахівців з інвалідністю направлена на формування у студентів системи знань. Особливу увагу слід

⁸ Рудякевич Т.О. Організація волонтерського руху у вищих навчальних закладах : метод. розроб. Житомир : ЖДУ, 2004. С. 22.

приділяти свідомому засвоєнню навчального матеріалу. На заняттях здійснюється трансформація теоретичних знань у практичні уміння і навички. Єдність і скоординованість знань під час вивчення гуманітарних, соціально-економічних, професійно-орієнтованих дисциплін дозволяє сформувати у студентів з інвалідністю знання і навичок у галузі обраної ними професійної діяльності.

3. Підготовка студентської молоді з інвалідністю до волонтерської діяльності

В Україні активно розвивається волонтерський рух, саме тому науковці почали розглядати волонтерство як важливий ресурс у педагогічній роботі. Т. Пасічній належить думка, що готувати до волонтерської діяльності потрібно дітей ще з молодшого шкільного віку в рамках навчально-виховного процесу⁹.

Волонтерська діяльність студентів з інвалідністю – є невід’ємною частиною їх професійної підготовки. Саме в ролі волонтерів студенти отримують перший активний досвід взаємодії з дітьми та дорослими. Сприяють активізації допомоги на добровільних засадах загострення актуальних соціальних проблем та відсутність досконалої системи надання необхідних послуг вразливим верствам населення, серед яких є діти з особливими освітніми потребами, малозабезпечені сім’ї, постраждалі від війни тощо.

У процесі організації волонтерської роботи, яка сприяє формуванню професійно-особистісних якостей важливо одночасно впливати на свідомість молоді з інвалідністю, розвивати їх почуття і виробляти в них навички і звички поведінки здорового способу життя, тобто розвивати когнітивно-емоційний та поведінковий компоненти підготовки. Це досягається за умови систематичного й планомірного впливу. Якщо недотримано хоча б один з цих компонентів, процес виховання не досягає своєї мети. Тому однією з вимог щодо процесу підготовки студентів до здійснення професійних функцій є різнобічність впливу на особистість, одночасний вплив на свідомість, почуття і поведінку, основу яких складають переконання.

Професійно-особистісні якості осіб з інвалідністю – це стійкі риси їх свідомості й поведінки, що є результатом усвідомлення сутності своєї професійної діяльності, волонтерської роботи й вироблення відповідних способів професійної поведінки. Виходячи

⁹ Ларіонова Н.І Історико-феноменологічний аналіз волонтерства. Соціальна педагогіка : теорія та практика. Київ, 2010. С. 184.

з цього, зовнішній механізм процесу формування цих якостей у студентів має полягати в комплексному поєднанні змісту підготовки до виконання професійних функцій засобами волонтерської роботи, методів і прийомів переконання, що розкривають професійно-етичне значення відповідних моральних норм і принципів цієї роботи і включенні студентів з інвалідністю у відповідні види практичної діяльності¹⁰.

Н. Малярчук вважає, що під час волонтерської діяльності студенти розвивають професійно-особистісні риси такі як: емпатія, толерантність, терплячість, педагогічний оптимізм, альтруїзм, емоційну відкритість. Саме тому залучення студентів до волонтерства є однією із важливих умов розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців¹¹.

Залучення студентів до проектування своєї освіти, на думку І. Беха, може, з одного боку, зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – бути зразком для побудови життєвої і професійної стратегії. У цьому зв'язку надзвичайно важливо, щоб із ранніх етапів професійного становлення студенти почали осмислення свого ціннісного простору, усвідомили його зв'язок із метою й завданнями обраної професії, а також були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку своїх професійних орієнтирів¹². Такою роботою можна вважати волонтерську діяльність студентів під час навчання у вищому закладі освіти.

На думку В. Гладуш у процесі професійної підготовки у вищому закладі освіти ***участь студентів у волонтерській діяльності дозволяє реалізувати функції***¹³:

- світоглядна – волонтер в процесі виконання суспільно необхідної і важливої роботи відчуває свою значущість, той факт, що його добровільна діяльність йде на користь і розуміє, що завдяки цьому можливо багато обставин змінити на краще;

¹⁰ Миронова С.П. Етапи підготовки майбутніх педагогів до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2008. 345 с.

¹¹ Ларіонова Н.Б. Волонтерство в інституційному просторі. Соціальна педагогіка : теорія та практика. Київ, 2011. С. 467.

¹² Карпенко О.Г. Волонтерство як соціально-педагогічна умова становлення особистості : підручник. Севастополь : Центр навч. л-ри, 2006. С. 212.

¹³ Гладуш В.А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. док. пед. наук 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2013. С. 21.

- виховна функція – участь людини у волонтерських заходах передбачає формування людських чеснот, таких як: милосердя, доброта, чесність, благородство, партнерство, відвертість. Якщо у студента вони не достатньо розвинені, або відсутні взагалі йому буде складно працювати волонтером, проте саме добровільна, благодійна робота виховує ці важливі якості особистості;

- комунікаційна функція – діяльність волонтера пов'язана із взаємодією на налагодженні контактів з людьми, які потрапили у складні життєві ситуації, через різні фактори (соціальні, екологічні, економічні). Волонтер – це людина, яка вміє і може спілкуватися з різними людьми, це можуть бути люди похилого віку, діти-сироти або важко хворі;

- пізнавальна функція – так як волонтер не отримує фінансової винагороди за свою роботу, він має дохід у вигляді нового досвіду, який набувається під час добровільної роботи. В залежності від соціальних проєктів, які волонтер сам для себе обирає, від отримує різноманітний досвід, нові знання, навички та вміння необхідні для виконання визначених задач;

- функція формування соціального капіталу – ця функція полягає у набутті під час волонтерської діяльності нових знайомств та контактів. Взаємодія із співробітниками та службовцями державних органів дає змогу розширити сфери діяльності волонтерських організацій;

- рекреаційна функція – волонтерська діяльність це в першу чергу допомога тим, хто її потребує. Проте це також може бути активне, при цьому соціально-важливе проведення часу. Якщо волонтерство передбачає роботу у бібліотеці, на спортивних змаганнях, в музеях та на виставках в галереях, це допомагає волонтеру поєднувати роботу і індивідуальні творчі інтереси, хобі;

- профілактична функція – високі моральні вимоги до особистості волонтера, а також організація його вільного часу на користь суспільству, допомагає в майбутнього завадити розвитку девіантної поведінки. Також, профілактична функція полягає у висвітленні волонтерської діяльності як прикладу свідомої та безкорисної праці студента;

- аксіологічна функція – під час волонтерської діяльності в людини формується набір моральних цінностей, яких потребує сьогодення. В сучасному світі, коли відбуваються такі процеси як глобалізація, міграція та війни волонтер має бути гнучким та має

мати такий набір моральних чеснот, який не завадить сприймати світ без оціночних суджень і упереджень;

- функція зростання громадської активності – це необхідна функція для волонтерів, адже для того, щоб займатися цією діяльністю студент має бути не байдужим та активним у вирішенні проблем інших людей;

- функція соціалізації – волонтерські організації не завжди існують тільки завдяки дорослим людям, до них також можуть бути залученими школярі. Завдяки такому досвіду діти переймають позитивну модель поведінки, навчаються як треба поводити себе в суспільстві, чим можна допомогти, а також реалізують свою творчу енергію.

Вирішення питання підготовки студентів до майбутньої професії засобами волонтерської роботи на думку Н. Ларіонової можливе за умови переосмислення теоретичних засад організації волонтерської роботи у вищому закладі освіти, а також визначення мети, змісту навчання студентів-волонтерів у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти. Хоча сьогодні переважна кількість студентів і займається волонтерською роботою, однак ще не сформовано її оптимальної моделі, яка містила б ефективні механізми залучення та відбору, навчання та моніторингу, супервізії та заохочення, що є основними аспектами діяльності волонтерів¹⁴.

В.Іваненко вважає, що залучати до волонтерства студентів потрібно з перших курсів навчання, щоб вони починали осмислення його сутності, розуміли зв'язок між цілями й завданнями обраної професії, а також залучались до організації роботи з розвитку ціннісних та професійних орієнтирів. «Підготовка студентів до майбутньої професії засобами волонтерської роботи можлива, якщо переосмислити організацію волонтерства у вищій школі, а також визначити мету, зміст навчання волонтерів, та у практичному аспекті – формувати готовність студентів до добродійної та професійної діяльності у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти, включаючи і вирішення проблеми інклюзивного навчання дітей та студентів з особливими потребами», – вважає В. Іваненко.

З. Бондаренко, Л. Галитська вказують на необхідність використання *форм навчальної діяльності у вищому закладі освіти, які сприяють набуттю конкретних умінь та організаторських навичок волонтера* таких, як¹⁵:

¹⁴ Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.

¹⁵ Бондаренко З.П. До питання про менеджмент та супервізію волонтерської роботи : монограф. Суми, 2012. С. 69.

- підготовка студентами соціальної реклами, наочних матеріалів під час тематичних акцій, процесій, рейдів тощо;
- організація диспутів, вікторин та інших масових заходів для дітей з особливими освітніми потребами;
- проведення лекційних занять як базового методу навчання волонтерів;
- використання ділових ігор на заняттях з різних напрямів волонтерської роботи для ефективного засвоєння матеріалу та набуття практичних навичок;
- «мозковий штурм» («брейнстормінг») на заняттях для стимулювання до ефективнішого навчання волонтерській діяльності;
- організація дискусій з волонтером або з групою волонтерів на різні теми;
- семінар-практикум для студентів-волонтерів та працівників соціальних служб для подальшого засвоєння теоретичних знань;
- колоквіум як форма обговорення проблем и за участю членів студентської групи;
- «круглий стіл» для волонтерів із залученням державних та громадських структур для обговорення взаємодії з питань функціонування та розвитку волонтерського руху;
- конференції для працівників та волонтерів для обміну досвідом, напрацювання методик викладання та навчання волонтерів;
- збори волонтерів для обміну досвідом та напрацювання нових форм роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами.

Вказані форми роботи сприяють набуттю не лише практичного досвіду, але і формуванню професійно-особистісних якостей, потрібних для майбутньої волонтерської роботи.

Підготовку майбутніх фахівців з інвалідністю до виконання професійних функцій засобами волонтерської роботи З.Бондаренко розуміє, як п'ятикомпонентну структуру, складниками якої є¹⁶:

- цільовий – усвідомлення молодою людиною мети і завдань своєї роботи;
- змістовий – розуміння суті та функціональних можливостей професійної діяльності;
- процесуально-технологічний – володіння формами та методами реалізації професійної діяльності;

¹⁶ Бондаренко З.П. До питання про менеджмент та супервізію волонтерської роботи : монограф. Суми, 2012. С. 104.

- рефлексивно-аналітичний компоненти – вміння критично ставитись до результатів роботи;
- компонент моніторингу і супервізії.

В Україні студентські волонтерські групи функціонують майже при кожному закладі вищої освіти, центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, численних громадських організаціях, здійснюючи переважно соціально-педагогічну роботу у профілактичному, просвітницькому, реабілітаційному, рекреативному, інформаційному, охоронно-захисному та соціально-побутовому напрямках¹⁷. Студенти навчальних закладів різного типу здійснюють волонтерську роботу під час проходження практики. Після її закінчення частина з них залишається працювати волонтерами в організації, яка за профілем близька до їх майбутньої професійної діяльності.

Існує різна *класифікація видів студентської волонтерської діяльності*, почати треба з традиційної класифікації, яка включає в себе¹⁸:

- Формальне волонтерство є тим, що передбачає роботу волонтера на тривалій основі за визначеними правилами: робота на повний робочий день, щоденне надання послуг та дотримання встановленого плану роботи.
- Неформальне волонтерство відбувається переважно в місцевих громадах, для вирішення локальних питань. Волонтери, як правило, є членами цієї спільноти, які об'єднуються в рамках спільного інтересу, і працюють для його благополучного вирішення. Цей вид волонтерства не має чіткої структури, і волонтери не мають визначених ролей. Мотивацією для залучення волонтерів до цих громадських організацій, зазвичай, є обмін досвідом та взаємодопомогою.
- Державне волонтерство містить роботу в секторах управління та адміністрування і передбачає роботу керівництва. Для цього виду волонтерської роботи потрібно володіти лідерськими якостями та навиками оратора і дипломата. Ці добровольці несуть високий рівень відповідальності та підзвітності, мають спеціальні системи та процедури, які слід виконувати з метою дотримання правил прозорості та звітування перед зацікавленими сторонами.
- Соціальне волонтерство по суті близьке до неформального. Якщо в неформальному волонтери здійснюють локальні дії, то в соціальному більш глобальні та важливіші за значенням.

¹⁷ Заверико Н.В. Організація роботи служби волонтерів : метод. реком. Запоріжжя : ЗДУ, 2005. С. 11.

¹⁸ Там само. 28 с.

Ці волонтерські групи можуть бути дещо неструктурованими. За часом виконання волонтерської діяльності не має чітких обмежень, адже волонтери працюють на конкретний суспільний результат. У наш час соціальне волонтерство є найпопулярнішим, бо воно містить роботу з пенсіонерами, ветеранами і дітьми з особливими освітніми потребами по всьому світу.

- Проектне волонтерство – це один з найпоширеніших видів волонтерства у світі. В залежності від того якими навичками володіє волонтер, до тих проектів він і може бути залучений. Зазвичай, це може бути організація заходів для усіх охочих, адже як правило вхід на них безкоштовний. Тобто, цей вид волонтерської діяльності передбачає те, що усі охочі збираються для того, щоб надати допомогу в організації конкретної масштабної події.

- Медіа волонтерство є відносно новим видом волонтерської роботи. До такої діяльності залучають фотографів, журналістів, блогерів, які в інтернеті висвітлюють діяльність волонтерських організацій, і таким чином інформують населення і сприяють залученню нових людей до волонтерства.

Волонтерська діяльність у вищому закладі освіти сприяє професійному становленню студентів, сприяє саморозвитку та самореалізації студентів, дає можливість засвоювати соціальний досвід та виступає одним з напрямів позанавчальної роботи. Студентство є одним із найважливіших ресурсів волонтерської діяльності, про що свідчать дослідження З.Бондаренко. Найчисельнішою групою волонтерів, які працюють у соціальній сфері, є студентська молодь, у цьому і полягає особливість волонтерського руху в Україні¹⁹.

На відміну від підлітків-волонтерів, їх значною мірою хвилює проблема міжособистісної комунікації. Для студентів-волонтерів з інвалідністю більш важливе спілкування з професіоналами з обраної спеціальності, знайомство з новими методиками і технологіями роботи, все, що може їм допомогти у подальшому стати висококваліфікованими фахівцями і успішно працевлаштуватися.

Чимало зусиль організатору волонтерської діяльності, на думку О. Безпалько, доводиться витратити саме на мотивування студентської молоді до добровільної діяльності. Далеко не кожна особа здатна стати волонтером, але в силу національних і релігійних особливостей українців волонтерство може достатньо успішно розвиватися у поєднанні з бажанням самореалізуватися і задоволенням своїх

¹⁹ Бондаренко З.П. До питання про менеджмент та супервізію волонтерської роботи : монограф. Суми, 2012. 232 с.

власних особистісних інтересів. Тому перед вищими закладами освіти України постає завдання підготовки студентів до волонтерської роботи²⁰.

Н. Заверико запропоновано систему особистісних чинників, які є необхідними для волонтера, а саме²¹:

- сформована індивідуальна мотивація, діапазон якої надзвичайно широкий: від бажання отримати нові навички, підвищення самооцінки, почати будувати свою професійну кар'єру до прагнення самоствердитися;
- сильна громадянська та соціальна позиція студента у поєднанні з бажанням до вдосконалення є провідними рушійними силами справжнього волонтера;
- розвиток волонтерської самоідентичності під час набуття приємних особистих спогадів, вражень, знайомств та навичок до яких хочеться неодноразово повернутися;
- внутрішній самоконтроль у поєднанні з високою емоційною стабільністю та почуттям людської гідності;
- високий рівень фізичного і психічного здоров'я студента, як необхідні ресурси для тих, хто має бажання займатися волонтерською діяльністю.

Волонтери-фахівці – це психологи, педагоги, соціальні педагоги, соціальні працівники та інші спеціалісти, які надають консультативну допомогу та підтримку волонтерам або практично допомагають різним клієнтам соціальних служб. Основним рушійним мотивом участі спеціалістів у волонтерському русі є реалізація особистих професійних амбіцій та можливостей. Іноді така допомога має суто альтруїстичний характер, часом спеціаліст намагається розширити коло своїх професійних контактів та інтересів.

Студенти різних закладів працюють як волонтери в організаціях під час проходження навчальної практики. Після її закінчення багато з них залишається відданими волонтерами в організації, яка за профілем близька до їхньої майбутньої професійної діяльності. У студентів-волонтерів особливі мотиви для добровільної роботи.

Отже, волонтерська діяльність має особливе значення для професійного та особистісного становлення фахівця, формування його практичних умінь і навичок. Разом з тим, виходячи з вищевикла-

²⁰ Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Центр навч. літератури, 2005. 214 с.

²¹ Заверико Н.В. Основи управління діяльністю волонтерів : метод. реком. Запоріжжя : ЗДУ, 2004. 36 с.

деного, здійснення волонтерських функцій стосовно інших людей сприяє формуванню загального соціального досвіду, а саму волонтерську діяльність робить сферою функціонування (виявлення, вивчення, набуття, узагальнення, накопичення, реалізації та поширення) власного досвіду.

ВИСНОВОК

Для соціально-психологічної підтримки та розвитку у студентів з інвалідністю важливих професійних і особистісних якостей, необхідних для активної життєдіяльності з формування навичок здорового способу життя ми вважає за доцільне використовувати метод тренінгів. Процедура тренінгових занять містить пошук мотивів, за яких особистість здійснює будь-яку діяльність; аналіз причин, що перешкоджають здійсненню певної роботи; створення моделі особистості фахівця; підведення підсумків тощо.

Для підготовки та проведення тренінгів мають бути чітко визначені мета заняття, завдання, перелік і послідовність виконання різних вправ, завдання на рефлексію власних дій, матеріали для підсумків роботи тощо. Важливу роль відіграє усвідомлення відповідальності за результативність навчального процесу з боку як тренера, так і учасників.

Ефективність тренінгів на нашу думку обумовлена широким спектром тем для їх використання, а саме: формування навичок міжособистісної взаємодії, розвиток рефлексивних здібностей, зміна стереотипів, що заважають особистості справлятися з нестандартними ситуаціями у житті (а згодом і професійній) роботі, зрештою, це і широкі можливості самореалізації молоді з інвалідністю.

З метою активізації участі студентів у тренінгах, оптимізації їх взаємодії у тренінговій групі, розвитку професійних і особистісних якостей важливим є дотримання принципів: активності кожного учасника; зворотного зв'язку, який має бути аргументованим, інформативним, персоніфікованим; довірливого й відкритого спілкування, заснованого на доброзичливості і готовності до взаємодії; конфіденційності як гарантії збереження змісту спілкування в межах групи тощо. Варто, щоб студенти з інвалідністю мали належні особистісні якості та відповідні моделі поведінки, які б сприяли результативності будь-якої роботи, яку проводитимуть молоді люди з інвалідністю.

АНОТАЦІЯ

Проаналізовано, що молоді люди з інвалідністю в процесі соціалізації зіштовхуються з безліччю проблем: нерозумінням суспільства, неповним охопленням аспектів інвалідності з боку держави, з відсутністю спеціально об'єднаних закладів освіти, некваліфікованою допомогою фахівців, а також з ізоляцією від суспільства сім'ї, в якій виховується дитина з інвалідністю та іншими проблемами. Найбільшими перешкодами в житті молодих людей з інвалідністю виступають упереджене ставлення, соціальна ізоляція і дискримінація. Доведено, що базовими у соціально-психологічній підтримці студентської молоді з інвалідністю є отримання професії, яка надала б їм можливість працювати та підготовка і залучення до волонтерської діяльності. В Україні студентські волонтерські групи функціонують майже при кожному закладі вищої освіти, центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, численних громадських організаціях, здійснюючи переважно соціально-педагогічну роботу у профілактичному, просвітницькому, реабілітаційному, рекреаційному, інформаційному, охоронно-захисному та соціально-побутовому напрямках. Для студентів-волонтерів з інвалідністю більш важливе спілкування з професіоналами з обраної спеціальності, знайомство з новими методиками і технологіями роботи, все, що може їм допомогти у подальшому стати висококваліфікованими фахівцями і успішно працевлаштуватися.

Обґрунтовано, що для соціально-психологічної підтримки та розвитку у студентів з інвалідністю важливих професійних і особистісних якостей, необхідних для їх активної життєдіяльності доцільно використовувати метод тренінгів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко З.П. До питання про менеджмент та супервізію волонтерської роботи : монограф. Суми, 2012. 232 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Центр навч. літератури, 2005. 214 с.
3. Гладуш В.А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. док. пед. наук 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2013. 41 с.
4. Заверико Н.В. Організація роботи служби волонтерів : метод. реком. Запоріжжя : ЗДУ, 2005. 28 с.
5. Заверико Н.В. Основи управління діяльністю волонтерів : метод. реком. Запоріжжя : ЗДУ, 2004. 36 с.

6. Карпенко О.Г. Волонтерство як соціально-педагогічна умова становлення особистості : підручник. Севастополь : Центр навч. л-ри, 2006. 335 с.
7. Концепція розвитку інклюзивної освіти URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата доступу: 26.01.2023)
8. Ларіонова Н.І Історико-феноменологічний аналіз волонтерства. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. Київ, 2010. 456 с.
9. Ларіонова Н.Б. Волонтерство в інституційному просторі. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. Київ, 2011. 675 с.
10. Лукашевич М. П., Семигіна Т. В. Соціальна робота (теорія та практика) : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Каравела, 2011. 367 с.
11. Миронова С.П. Етапи підготовки майбутніх педагогів до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2008. 345 с.
12. Мурашкевич О.А. Як стати волонтером : методичні рекомендації. Луганськ : Луганський обласний благодійний фонд «Підліток, 2005. 80 с.
13. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. Київ : Академ-видав, 2003. 448 с.
14. Рудякевич Т.О. Організація волонтерського руху у вищих навчальних закладах : методичні розробки. Житомир : ЖДУ, 2004. 48 с.
15. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. Психологічний довідник учителя: В 4 кн. Кн. 3. Київ: МАУП, 1997. 120 с.
16. Шумакова О.С. Зміст волонтерської діяльності студентів-волонтерів ВНЗ : *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Київ, 2013. 302 с.

Information about the authors:

Zhyliak Nataliia Viktorivna,

PhD in Psychology,

Associate Professor at the Department of Social Work,

Psychology and Socio-Cultural Activity

named after T. Sosnovska,

Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education

Kamianets-Podilskiy State Institute

Hodovantsia str., 13, Kamianets-Podilskiy,

Khmelnytskyi region, 32300, Ukraine

Komarnitska Liudmyla Mykholaivna,
PhD in Philology,
Associate Professor at the Department of Social Work,
Psychology and Socio-Cultural Activity
named after T. Sosnovska,
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
Kamianets-Podilskyi State Institute
Hodovantsia str., 13, Kamianets-Podilskyi,
Khmelnyskyi region, 32300, Ukraine

Toporivska Yaroslava Volodymyrivna,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
M. Kryvonosa str., 2, Ternopil, 46002, Ukraine

РОЗВИТОК РУХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ СПОРТИВНИХ ІГОР

Козинець О. Д., Хоменко І. М.

ВСТУП

Одним із пріоритетних напрямів освітньої політики в Україні є створення для дітей-інвалідів умов рівного доступу до якісної освіти в загальноосвітніх закладах з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку. Сьогодні відзначається тенденція до збільшення числа осіб з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідністю. Дані Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я свідчать, що число таких жителів у світі сягає 13% (з них 3% дітей з вадами інтелекту та 10% дітей з іншими психічними та фізичними вадами)¹.

У постанові Кабінету Міністрів «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»² зроблений акцент на забезпечення формування особистості з урахуванням їх особливих освітніх потреб, на основі розвитку індивідуальних здібностей, позитивної мотивації та умінь навчальної діяльності (опанування читання, письмом, рахунком тощо), а також елементами теоретичного мислення, простими навиками самоконтролю, культурою поведінки і мови, основами особистої гігієни і здорового способу життя.

Діти із затримкою психічного розвитку (ПЗР), як правило, мають велику кількість супутніх захворювань і з боку опорно-рухового апарату, і зі сторони вегетативних систем. Рухові здібності таких дітей вельми обмежені, що вимагає розробки і впровадження нових методів корекції фізичного стану і стану рухової сфери дітей із затримкою психічного розвитку.

¹ Гноєва Д. Реалізація інклюзивної форми навчання в освітньому просторі України на сучасному етапі. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* / За загальною редакцією Бойчука Ю.Д. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. С. 72.

² Постанова Кабінету Міністрів «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (від 15.09.2021 № 957). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-poryadku-organi-a957>

Дефекти психічного і фізичного розвитку у таких дітей виникають на тлі органічної поразки ЦНС, тому, дітям із затримкою психічного розвитку необхідно створювати більше умов для розвитку їх рухових здібностей, чим їх здоровим одноліткам.

Багаточисельні дослідження вказують, що у дітей із затримкою психічного розвитку є порушення постави, зниження імунітету, ослаблений м'язовий корсет і інші функціональні і морфологічні дефекти³.

Проте у дітей, які мають відхилення в стані здоров'я, нерідко спостерігаються порушення опорно-рухового апарату, що негативно позначаються на роботі вегетативних органів, а саме: погіршується робота серця і легенів, моторика шлунково-кишкового тракту, знижується обмін речовин, апетит, підвищується стомлюваність і з'являється млява поведінка⁴.

У дітей із ЗПР часто спостерігається зміна постави. Ознаки неправильної постави: сутулість, посилення фізіологічних вигинів хребта в грудній або поперекової області, яке називають сколіозом або лордозом.

Учені відзначають, що профілактичні заходи необхідно робити з раннього дитячого віку для того, щоб запобігти порушенням опорно-рухового апарату⁵.

На загальний фізичний стан дітей також впливає одна з найважливіших функціональних систем організму: серцево-судинна. Показники роботи серцево-судинної системи у такого контингенту дітей, як правило, відрізняються від таких же показників здорових дітей. Частота сердечних скорочень часто вище, артеріальний тиск має тенденцію до підвищення.

Основним засобом у корекційній роботі виступають фізичні вправи. На заняттях фізичною культурою повинні вирішуватися не лише коректувальні завдання, а також профілактичні, оздоровчі, направлені на оволодіння руховими уміннями та навиками, виховання рухових якостей.

³ Білоусова С. В. Гвоздецька С. В. Корекція фізичного стану дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України*. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. С. 93–96.

⁴ Чижик В. В., Довгаль В. І. Розвиток рухових якостей у підлітків 12–14 років із затримкою психічного розвитку. *Вісник Запорізького національного університету. Фізичне виховання та спорт*. 2012. № 3. С. 107–117.

⁵ Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : [методичні рекомендації]. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.

1. Зміст поняття «затримка психічного розвитку» та причини виникнення ЗПР у дітей

Психічний розвиток дитини – складний, генетично обумовлений процес послідовного дозрівання вищих психічних функцій, що реалізується під впливом різних чинників зовнішнього середовища. До основних психічних функцій відносяться: гнозис (пізнання, сприйняття), праксис (цілеспрямовані дії), мова, пам'ять, читання, письмо, рахування, увага, мислення (аналітико-синтетична діяльність, уміння порівнювати і класифікувати, узагальнювати), емоції, воля, поведінка, самооцінка тощо.

Затримка психічного розвитку характеризується запізненням дитини в розумовій, емоційній, психічній областях. Виявляється порушенням пізнавальних процесів: мислення, пам'яті, уваги. Це породжує труднощі в навчальному процесі, що стає помітно на етапі дошкільної освіти або в початкових класах, коли діти виходять на новий етап розвитку.

Термін «затримка психічного розвитку» був запропонований Г. Сухарьовою ще у 1970 р.⁶ і означає уповільнення нормального темпу психічного дозрівання в порівнянні з прийнятими віковими нормами. ЗПР починається в ранньому дитячому віці без попереднього періоду нормального розвитку, характеризується стабільною течією (без ремісії та рецидивів, на відміну від психічних розладів) і тенденцією до прогресивної нівеляції у міру дорослішання дитини. Про ЗПР можна говорити до молодшого шкільного віку. Ознаки недорозвинення психічних функцій, що зберігаються, в більш старшому віці вказують на олігофренію.

Лебединський В. В. виділяє шість основних видів порушень психічного розвитку у дітей:

- загальне стійке недорозвинення (олігофренія);
- затриманий психічний розвиток (оборотне – повністю або частково);
- ушкоджений психічний розвиток – деменція (наявність попереднього періоду нормального психічного розвитку);
- дефіцитарний розвиток (в умовах порушень зору, слуху, соматичної патології);
- викривлений психічний розвиток (ранній дитячий аутизм);

⁶ Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : [методичні рекомендації]. Кропивницький : КЗ «КОІПО імені Василя Сухомлинського», 2017. С. 5.

– дисгармонійний психічний розвиток (психопатії)⁷.

Існує ще одна популярна класифікація видів затримки психічного розвитку у дітей, розроблена Лебединською К.С. за етіологічним принципом⁸. Причому подібний стан у більш стриманому вигляді зустрічається і у дорослих, що не отримали своєчасне лікування.

Конституціональна ЗПР. Сюди відносяться незрілі особи, з «дитячим» мисленням, вони повільно говорять, думають, приймають рішення, роблять що-небудь. Їх мало що може по-справжньому захопити і зацікавити, крім того, що дає задоволення «тут і зараз». Діти цього типу товариські, але при цьому прив'язані до батьків і складно адаптуються до нового оточення.

Соматогенна ЗПР. Діти плаксиві і залежні від схвалення. Складно йдуть на контакт, можуть бути ізгоями в колективі. На фоні емоційного напруження діти відчувають фізичні недуги.

Психогенна ЗПР. Це повністю придбаний стан. Виявляється зниженням інтелекту у дітей, неухважністю, тривожністю та інфантильністю. Емоції поверхневі, кругозір звужений.

ЗПР церебрально-органічного явища. Має місце пошкодження мозкових зон, що робить дитину часто неврівноваженою, капризною, конфліктною. Страждають пізнавальна, комунікативна, емоційна сфери у дітей. Зустрічаються грубі порушення розвитку мови.

Важливо диференціювати ЗПР, при якій прогнози вельми позитивні, і розумову відсталість у дітей, яка виявляється не стільки затримкою, скільки загальним психічним недорозвиненням.

Поширеність затримки психічного розвитку серед дитячого населення (як самостійної групи станів) складає 1%, 2% і 8–10% у загальній структурі психічних захворювань⁹. Затримки психічного розвитку як синдром, зустрічаються значно частіше.

Існує розподіл ЗПР на первинну і вторинну. При цьому вторинна затримка психічного розвитку виникає на тлі первинного неушкодженого головного мозку при хронічних соматичних

⁷ Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. С. 79.

⁸ Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : [методичні рекомендації]. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. С. 6.

⁹ Ферг О.Г., Заньчак Я.А. Особливості залучення дітей з порушеннями розвитку в інклюзивний освітній процес. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору* : збірник наукових праць. Київ, 2020. Д. 1 до вип. 56, Т. VI (76). С. 738–744.

захворюваннях (пороки серця та ін.), що супроводжуються церебральною недостатністю.

Деякі порушення психічного розвитку у дітей можуть бути відмічені батьками або вихователями і в більш ранньому віці. Проте діагностика ЗПР проводиться з початком серйозної розумової діяльності дитини, як правило, з 5–6 років. Поставити діагноз і почати корекцію необхідно до 7–8 років.

У деяких випадках затримка психічного розвитку визначається у немовлят. Дитина пізніше починає цікавитися іграшками, лепетати, розуміти мову. Фізичний розвиток не страждає.

Часто дошкільників і школярів із ЗПР називають несерйозними. Діти надмірно забудькуваті, розсіяні, відволікаються від теми і заважають іншим. На уроках такі діти можуть говорити про щось своє, ходити або грати. Частенько повільні і розгублені, не можуть зосередитися і сконцентрувати думки. У дітей страждають працездатність і словесно-логічне мислення, порушені причинно-наслідкові зв'язки.

Одні діти із затримкою психічного розвитку демонструють абсолютну неслухняність, шумлять і зривають уроки, їх мало хвилює неуспішність, хоча щось вони схоплюють на льоту. Інші діти, навпаки, вважають за краще залишатися непоміченими і можуть середньо вчитися завдяки старанному зубрінню.

Стосовно першого типу доречно говорити про відсталість у розвитку дитини емоційно-вольової сфери. Якраз у таких дітей труднощі з дисципліною, самокритичністю, зосередженістю. У будь-якій ситуації діти із затримкою розвитку перевагу віддають іграм, баловству. Мотивація до досягнень відсутня. Психічний розвиток таких дітей відстає в середньому на 2–3 роки.

У дітей, страждаючих ЗПР другого типу, зразкових мовчунів, частіше спостерігається розумова затримка. Діти часто не можуть висловити навіть ті знання, якими володіють. Бояться поставити питання і попросити про допомогу, упускають нитку сюжету. На відміну від ровесників першого типу важко переживають невдачі. Вони б і хотіли гарно вчитись, але не можуть.

Успіх подолання ЗПР у дітей залежить перш за все від своєчасної діагностики, правильного визначення першопричини і комплексного підходу.

Етіологія порушень психічного розвитку включає дві складові: соціальні чинники в житті дітей і біологічні. До біологічних відносяться:

- затримки темпів дозрівання головного мозку в перинатальному періоді і в ранньому дитячому віці;
- патології при вагітності: внутрішньоутробні інфекції, гіпоксія, шкідливі звички матері, її емоційна нестабільність, нетиповий токсикоз, родові травми;
- перенесені немовлям важкі інфекційні захворювання, черепно-мозкові травми, інтоксикація;
- дефект одного або декількох органів чуття і як наслідок – обмеження взаємодії зі світом;
- спадковість. Часто не діагностована і не скоректована ЗПР в матері або батька виявляється згодом у дитини¹⁰.

Проблеми психічного розвитку церебрально-органічного типу найчастіше обумовлені біологічними причинами. Соціально-психологічні передумови ЗПР криються в підході до виховання дитини. Вона випробовує на собі або гіперопіку, або недостатньо турботи, любові від батьків. Інколи дитина стає свідком або жертвою травмуючих ситуацій, замикається в собі, тим самим блокуючи роботу мозку і пригнічуючи пізнавальну діяльність. Відставання провокується і педагогічною занедбаністю, відсутністю позитивних прикладів перед очима дитини. ЗПР часто спостерігається у дітей із неблагополучних родин.

Конституційна, соматогенна і психогенна ЗПР мають в основі соціальні і спадкові передумови. Якщо один з батьків мав порушення психічного розвитку, найімовірніше, це торкнеться і його дітей, у тому числі і через манеру виховання і загальну поведінку дитини в родині. Діагноз, пов'язаний із затримкою психічного розвитку, ставиться лише психолого-медико-педагогічною комісією, куди, як правило, направляє освітню установа. З діагностичною метою використовуються різні опитувальники і завдання, що відповідають певному віку дитини.

Комісія визначає перелік занять з логопедом, психологом, дефектологом або дає направлення в корекційну школу. За необхідності дитину направляють до невролога або дитячого психіатра для призначення медикаментозного лікування ЗПР. Як правило, це або мало-ефективні препарати, або стимулятори мозкової діяльності з рядом побічних ефектів. Відмінні результати дає родинна психотерапія

¹⁰ Ілляшенко Т. Д., Бастун Н. А., Сак Т. В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Навчальний посібник для педагогів і шкільних психологів. К.: ІЗМН, 2017. С. 46–48.

за участю сім'ї дитини. Тут проявляються психологічні чинники затримки психічного розвитку.

Затримка психічного розвитку, викликана зовнішніми причинами, добре піддається корекції у дітей, і вже до середньої школи дитина фактично зрівнюється у розвитку з однолітками. Порушення психічного розвитку, створені поразкою кори головного мозку і ЦНС, мають важчу форму і вимагають медичної допомоги.

2. Організація занять фізичним вихованням для дітей із затримкою психічного розвитку

Особливу роль у житті дитини відіграє фізичне виховання. Рухи – природний стимул життєдіяльності організму, тренування всіх його систем і органів. Завдяки руху підвищується загальний життєвий тонус, зростає працездатність, стійкість до хвороб. Різні автори-дослідники дотримуються різних точок зору про питання організації занять фізичною культурою в коректувальних класах для дітей із ЗПР.

Ряд дослідників уроки фізичної культури зводять до занять лікувальною фізичною культурою¹¹. Деякі дослідники не вважають впровадження лікувальної фізичної культури важливим і намагаються додати їм спортивного характеру¹². На заняттях фізичним вихованням з таким контингентом дітей повинні здійснюватися не лише освітні завдання, але і оздоровчі, корекційні, тощо. Також повинні вирішуватися завдання корекції нарощувань рухових функцій, недоліків фізичного та психічного розвитку.

Що стосується організації роботи із здоровими дітьми, тут не вимагається розробки якихось спеціальних фізичних вправ з врахуванням індивідуальних особливостей (в даному випадку відхилень) дитини. Відносно ж дітей з ЗПР, то тут організація роботи з фізичної культури вимагає відповідального підходу до розробки плану занять, безпосередньо самих вправ. У таких дітей дефекти більш виражені, тому загальні вправи, які проводяться

¹¹ Гвоздецька С. В., Рудика Л. В. Корекція порушень психофізичного стану дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України* : матеріали III Всеукраїнської студентської наукової конференції. Суми, 2013. С. 57–62.

¹² Трач В. М., Лесько О. М. Рухливі ігри для молодших школярів з затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник. Л. : ЛДДФК, 2004. 88 с.

із здоровими дітьми на включення в рухи і повинні діяти на вестибулярний апарат, не здійснюють потрібного ефекту¹³.

Основні завдання, звичайно, збігаються із завданнями фізичної культури здорових дітей – це зміцнення і загартування організму, навчання основам техніки руху, розвиток фізичних здібностей. Довгаль В. пише: «перед педагогами, що займаються адаптивною фізичною культурою з дітьми з ЗПР, поставлені і спеціальні завдання, такі як, наприклад, корекція основних рухів у ходьбі, розвиток і корекція координації, розвиток фізичної підготовки, профілактика соматичних порушень тощо»¹⁴. Крім того, необхідно формувати ті рухові уміння та навички, які дитина із ЗПР не може опанувати через власні патологічні зміни у руховій діяльності.

Найбільш ефективним принципом роботи з такими дітьми є принцип корекції, іншими словами виправлення дефектів за рахунок використання спеціальних методичних прийомів. Заняття з фізичного виховання вирішують взаємопов'язані між собою специфічні корекційні завдання: включення в компенсацію основного дефекту та корекція вторинного; застосування фізичних вправ, що розвивають м'язово-суглобне чуття, орієнтування в просторі та часі, ступінь напруження і розслаблення м'язів, пам'ять на послідовність рухів з якості їх виконання. Правильно підібрані і дозовані вправи є могутніми аферентаціями, які адресовані різним відділам нервової системи, змінюють співвідношення збуджувальних і гальмівних процесів у корі великих півкуль і можуть бути спрямовані на перебудову патологічних умовних рефлексів, що виникли в процесі захворювання.

Також у роботі з такими дітьми потрібно застосовувати принцип послідовності. Це означає, що всі знання, які отримує дитина, повинні мати послідовну логічну систему для більш успішного їх засвоєння, оскільки майже для всіх дітей з ЗПР характерні порушення пізнання і сприйняття.

Звичайно, якщо слідувати особливостям фізичного і психічного розвитку даного контингенту дітей, то треба розуміти, що заняття фізичним вихованням для них повинні проходити специфічно.

¹³ Лабскір В. М. Психофізична культура : Навчальний посібник. Харків, 1993. 96 с.

¹⁴ Довгаль В. Наукове обґрунтування експериментальної методики занять для школярів-підлітків із затримкою психічного розвитку. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2013. № 1. С. 98.

Як зазначають дослідження Дроздової І. В., Гончар Ю. О.¹⁵, склад вихованців із ЗПР в освітніх установах неоднорідний, що обумовлює складність побудови програм коректувально-розвиваючого навчання і виховання та вимагає поєднання індивідуалізації і диференціації в коректувальній роботі на основі обліку особливостей пізнавальної діяльності і емоційно-вольової сфери даної категорії дітей. Уже в ранньому віці спостерігається недорозвинення психомоторних функцій, що наочно виявляється в недорозвиненні дрібної моторики, просторовій організації рухів, моторної пам'яті, координаційних здібностей; спостерігаються недоліки зорово-моторної координації, обмежене розуміння мови, недорозвинення навиків самообслуговування, низька пізнавальна активність, високий рівень відволікання, обсяг уваги і здібність до перемикавання знижені, підвищена стомлюваність, виснажуваність¹⁶.

Ілляшенко Т. Д., Бастун Н. А., Сак Т. В. у своїх роботах формулюють принципи коректувально-виховної роботи і пишуть: «коригувати недоліки психічного і фізичного розвитку, а також моторику учнів можливо лише з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Один з провідних принципів коректувально-виховної роботи полягає в тому, що коректувальна робота не обмежується лише виправленням недоліків розвитку аномальних дітей, вона направлена на їх загальний розвиток»¹⁷.

Дуже важливо включати у коректувальні заняття фізичної культури цикли дихальних вправ. Спеціальні дихальні вправи не лише підвищують стійкість організму до кисневої недостатності, але і сприяють урівноваженню нервових процесів і, що важливо, підвищують ефективність ідеомоторних актів. Навчити дітей правильно дихати під час ходьби, бігу та інших видів діяльності – одне із завдань фізичного виховання.

¹⁵ Дроздова І. В., Гончар Ю. О. Емоції в теоріях емоцій та особистості: особливості дітей із психофізичними порушеннями. *Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки»*. Випуск (1-2) 13-14. К.: КиМУ, 2019. С. 84–123.

¹⁶ Душанин С. А. Программы и критерии диагностики реализуемости потенциальных аэробных возможностей как одного из факторов внутренней структуры физической работоспособности в норме и патологии. *Медицинские проблемы физической культуры*. К., 1986. № 10. С. 47–53.

¹⁷ Ілляшенко Т. Д., Бастун Н. А., Сак Т. В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Навчальний посібник для педагогів і шкільних психологів. К.: ІЗМН, 2017. С. 46–48.

Заняття фізичним вихованням є гарною профілактикою різних захворювань, а також зміцнюють здоров'я, використовуються як засіб для адаптації в суспільстві. так і у фізичному плані.

Серед дітей шкільного віку рухливі ігри широко застосовуються з метою профілактики захворювань і корекції стану здоров'я, який обумовлений різко зростаючою кількістю хронічних захворювань дихальних шляхів, деформацією постави, збільшенням ваги, погіршенням стану серцево-судинної системи і органів зору. При цьому ігрові вправи повинні відповідати наступним вимогам: обов'язкове регулювання фізичного навантаження; реалізація поставлених лікувальних завдань; відповідність гри зросту дитини; можливість управління емоційними зрушеннями¹⁸.

Душанін С. А. зазначає: «особливу увагу необхідно приділяти дозуванню ігрового навантаження, особливо на початку його застосування; і в цьому сенсі визначальним тут є дотримання принципу поступовості підвищення фізичного навантаження»¹⁹. З метою забезпечення адекватних фізичних навантажень в процесі ігрової діяльності реабілітаційного характеру необхідний постійний контроль за реакціями кардіореспіраторної системи на навантаження, який здійснюється застосуванням методу пульсометрії. Фахівці також наголошують, що фізіологічний вплив ігрового навантаження за інших рівних умов багато в чому залежить від технічної підготовленості дитини (рівня попередньої підготовки і володіння технічними прийомами гри). Даний факт свідчить про доцільність зниження навантаження шляхом спрощення правил гри, зокрема: зміни розмірів майданчика, кількості гравців в командах, тривалості гри, дистанції кидків, пробіжок; заміни гравців під час гри; зниження вимог до дотримання офіційних правил змагань тощо. Спортивні ігри зміцнюють функціональні системи організму, сприяють формуванню правильної постави. При проведенні ігор на свіжому повітрі відбувається загартування дітей.

Заняття спортивними іграми покращують реакцію на швидко змінну обстановку, сприяють розвитку уміння оцінювати просторово-часові параметри. Спортивні ігри підвищують інтерес

¹⁸ Трач В. М., Лесько О. М. Рухливі ігри для молодших школярів з затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник. Л. : ЛДДФК, 2004. С. 43.

¹⁹ Душанін С. А. Программы и критерии диагностики реализуемости потенциальных аэробных возможностей как одного из факторов внутренней структуры физической работоспособности в норме и патологии. *Медицинские проблемы физической культуры*. К., 1986. № 10. С. 49.

до занять фізичною культурою і спортом, знімають напруження, яке виникає при багатократному повторенні вправ.

Спортивні ігри носять колективний характер, в процесі яких діти вчаться взаємодіяти між собою, у них розвиваються вольові якості. При організації та проведенні ігор керівна роль повинна належати педагогам, вихователям. Важливо забезпечити безпеку дітей у ході гри і суворо стежити за дисципліною.

Проведення уроків з фізичної культури для дітей із ЗПР має свої специфічні особливості, які пов'язані з порушенням емоційно-вольової сфери. Для пояснення правил гри потрібно більше часу.

Структура заняття з фізичної культури для дітей з відхиленнями в інтелектуальному розвитку є традиційною і складається із вступної, основної та заключної частин. Що стосується кількості вправ, то на перших заняттях дитині пропонується виконати по 5–6 вправ, потім поступово кількість зростає до 10.

Ігри можна включати в будь-яку частину заняття фізичної культури. Підбір ігор залежить від мети і завдань уроку. Наприклад, в підготовчій частині уроку можна застосовувати шиккування, привітання, розминку та ігри, які допоможуть краще розігріти м'язи, підготувати організм до майбутнього навантаження: «День і ніч», «Лови останнього», «Зайці і моржі». У основну частину уроку включають малорухливі ігри та ігри високої інтенсивності, естафети, що дозволяють формувати рухові уміння і навички, передбачені темою уроку. У заключній частині застосовують аналіз уроку, різноманітні ігри на увагу, на корекцію постави, на розвиток координації, які сприяють розслабленню організму («Заборонений рух». «Хто краще почує». «По місцям»).

Різнманітність засобів спортивних ігор включає різні способи переміщень: біг, ходьба, стрибки, зупинки, різні вправи і удари з предметами гри (м'ячем, шайбою), метання. Різнманіття засобів і технічних прийомів ігор, їх багатократне повторення сприяють формуванню необхідних рухових умінь і навичок, від стабільності яких залежить досягнення мети гри. Проте стабільність рухових навичок – це лише один з аспектів успішної діяльності змагання. Ігрова діяльність у спортивних іграх вимагає і значного фізичного напруження, а це вже, у свою чергу, вказує на необхідність розвитку фізичних якостей. Перераховані засоби спортивних ігор сприяють зміцненню опорно-рухового апарату, розвитку фізичних якостей і, отже, сприяють розвитку функціональних систем організму. При цьому не варто забувати і про вплив занять спортивними іграми

на емоційну сферу дитини. Ученими доведено, що емоційна складова спортивних ігор сприяє зняттю нервового напруження, а часто і формуванню позитивних емоцій і позитивного настрою, що свідчить про отримання задоволення від самого ігрового процесу. Спортивні ігри слід розглядати як один з комплексних і ефективних засобів фізичного виховання, спрямованих на всебічний фізичний розвиток і на процес підтримки і зміцнення здоров'я людини.

Для правильного застосування різного фізичного навантаження у дітей із затримкою психічного розвитку з профілактичною, коректувальною і тренувальною метою педагог у своїй роботі керується знаннями про функціональний стан серцево-судинної, нервової систем, системи внутрішніх органів та вплив на них фізичного навантаження як локально, так і інтегрально.

3. Вплив спортивних ігор на фізичну підготовленість учнів 12–13 років із затримкою психічного розвитку

Спортивні ігри – це найголовніший і найвагоміший засіб фізичного виховання, удосконалення техніки фізичних вправ та розвитку рухових якостей у шкільному віці. педагог за допомогою ігор формує у своїх вихованців риси характеру, які необхідні людині.

Аналіз літературних джерел встановив, що у даний час недостатньо розроблено методик фізкультурних занять для дітей із затримкою психічного розвитку, отже, необхідна розробка нових методик фізкультурних занять з використанням спортивних ігор з метою корекції рухових здібностей і психомоторних якостей даної категорії школярів.

Мета статті – вивчити вплив додаткових фізкультурних занять з використанням засобів спортивних ігор на фізичну підготовленість школярів середніх класів із ЗПР.

Педагогічний експеримент тривав із вересня 2021 р. до березня 2022 р. у Комунальному закладі «Черкаський навчально-реабілітаційний центр «Країна добра» Черкаської обласної ради. У дослідженні взяли участь 12 учнів середнього шкільного віку (12–13 років). Основу змісту процесу занять склали основні принципи корекції психофізичного стану дітей із ЗПР. Враховуючи особливості психофізичного стану дітей із ЗПР, були визначені освітні, корекційні, оздоровчі і виховні завдання, загальнодидактичні і спеціальні принципи, засоби та методи їх реалізації на корекційних заняттях, які у свою чергу були методично обґрунтовані відповідно кожної частини заняття (підготовчої, основної, заключної). Ефективність

корекційної роботи базувалась на правильному підборі методичних прийомів з усунення існуючих дефектів у психофізичному стані дітей середнього шкільного віку із ЗПР.

Для успішної роботи необхідна взаємодія всіх учасників освітнього процесу: вчителів, медичного працівника і фахівців (логопед, дефектолог, організатор дозвілля) і батьків, тобто з усіма учасниками коректувально-розвиваючого процесу. Завдання цієї роботи не обмежуються лише корекцією дефекту, оскільки поряд з основним дефектом часто спостерігаються побічні розлади, наприклад, підвищена збудливість або тривожність, тому вчителю, який реалізовує коректувально-розвивальну програму, необхідна тісна взаємодія зі спеціалістами.

Ефективність проведення додаткових фізкультурних занять з використанням спортивних ігор у спеціальній (коректувальній) школі-інтернаті оцінювалася за показниками фізичної підготовленості у дітей експериментальної групи до і після педагогічного експерименту.

Після закінчення педагогічного експерименту встановлена загальна тенденція на покращення результативності в тестах. Аналіз отриманих даних показав достовірні відмінності ($P < 0,05$) у більшості контрольних тестів.

Різниця між показниками з тесту «Біг 30 м» до та після експерименту склала 0,7 секунд (при $t=3,57$ і $p < 0,05$). Показник тесту «Стрибок у довжину з місця» після експерименту покращав у випробовуваних на 16,3 см (при $t=2,89$ і $p < 0,05$), показник тесту «Човниковий біг 3x10 м» – на 0,8 секунд (при $t=3,48$ і $p < 0,05$). Показник тесту «Підйом тулуба в сід із положення лежачи» також мав тенденцію до покращення на 4,1 разів (при $t=3,37$ і $p < 0,05$). У 6-хвилинному бігу хлопці із затримкою психічного розвитку 12–13 років поліпшили свій результат на 146,4 метрів (при $t=5,51$ і $p < 0,05$). У тесті «Нахил вперед із положення сидячи ноги нарізно» результат теж мав тенденцію до покращення, але достовірності різниці не виявлено ($t=2,2$ $p > 0,05$) (таблиця 1).

Отримані результати дозволяють судити про ефективність запропонованої методики і використання елементів спортивних ігор у коректувально-розвиваючому процесі школярів середніх класів із ЗПР. Використання елементів спортивних ігор дозволило інтенсифікувати навчальний процес з фізичного виховання, покращити рівень фізичної підготовленості школярів експериментальної групи.

Таблиця 1

**Показники фізичної підготовленості хлопців 12–13 років
із ЗПР до та після педагогічного експерименту**

№ п/п	Тести	Показники до експерименту		Показники після експерименту		t	p	Різниця показників
		M	σ	M	σ			
1.	Біг 30 м	6,3	0,15	5,6	0,14	3,57	<0,05	0,7
2.	Стрибок у довжину з місця, см	174,8	3,71	191,1	4,23	2,89	<0,05	16,3
4.	Човниковий біг 3x10 м, с	8,7	0,18	7,9	0,15	3,48	<0,05	0,8
5.	Підйом тулуба в сід із положення лежачи, к-сть раз	20	0,73	24,1	0,96	3,37	<0,05	4,1
6.	Нахил вперед із положення сидячи ноги нарізно, см	1,2	0,96	3,4	1,02	1,58	>0,05	2,2
7.	6-хвилинний біг, м	1098,6	20,94	1245	16,33	5,51	<0,05	146,4

ВИСНОВКИ

1. Фонові результати рівня фізичної підготовленості у школярів середніх класів із затримкою психічного розвитку відповідають показникам нижче середнього. Після проведення циклу додаткових занять з фізичного виховання, що включали елементи спортивних ігор у дітей експериментальної групи, були отримані результати, які достовірно перевищували попередні.

2. У показниках фізичної підготовленості спостерігалось достовірне поліпшення результатів з більшості вивчених параметрів. Але в першу чергу слід зазначити покращення у швидкісно-силових проявах (тести «Стрибок у довжину з місця» і «Підйом тулуба в сід із положення лежачи») та в координаційних здібностях (тест «Човниковий біг 3x10 м»), що пояснюється цілеспрямованим використанням запропонованої методики вправ для розвитку цих якостей.

3. Результати дослідження показали ефективність методики, заснованої на проведенні додаткових фізкультурних занять з використанням спортивних ігор, які сприяли корекції рухових якостей. Виходячи з цього, ми можемо рекомендувати використовувати блоки вправ з методичних рекомендацій не лише на уроках фізичною культурою, але і в додатковий час для занять фізичною культурою, під час спортивних годин, на прогулянках.

4. При проведенні занять необхідно враховувати реакцію організму дітей на фізичне навантаження, оскільки школярі із ЗПР

одного віку мають різний рівень здоров'я, як у міру вираженості основного дефекту, так і по наявності вторинних відхилень в розвитку. Необхідно строго індивідуально контролювати рівень втоми за зовнішніми ознаками, так само здійснювати контроль пульсу. Передбачати індивідуальні завдання відповідно до рухових можливостей дитини.

АНОТАЦІЯ

Дослідження останніх років вказують на тенденцію зростання кількості дітей із затримкою психічного розвитку. Такі діти мають велику кількість супутніх захворювань з боку опорно-рухового апарату та зі сторони вегетативних систем. Рухові здібності таких дітей вельми обмежені, що вимагає розробки і впровадження нових методів корекції фізичного стану і стану рухової сфери дітей із затримкою психічного розвитку. Мета дослідження – вивчити вплив додаткових фізкультурних занять з використанням засобів спортивних ігор на фізичну підготовленість школярів середніх класів із ЗПР. Використання елементів спортивних ігор дозволило інтенсифікувати навчальний процес з фізичного виховання, покращити рівень фізичної підготовленості школярів експериментальної групи

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоусова С. В. Гвоздецька С. В. Корекція фізичного стану дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України* : матеріали Всеукраїнської наукової конференції. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. С. 93–96.
2. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : методичні рекомендації. Кропивницький : КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.
3. Гвоздецька С. В., Рудика Л. В. Корекція порушень психофізичного стану дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України* : матеріали III Всеукраїнської студентської наукової конференції. Суми, 2013. С. 57–62.
4. Гноєва Д. Реалізація інклюзивної форми навчання в освітньому просторі України на сучасному етапі. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* / За загальною

редакцією Бойчука Ю.Д. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. 72 с.

5. Довгаль В. Наукове обґрунтування експериментальної методики занять для школярів-підлітків із затримкою психічного розвитку. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2013. № 1. С. 98–102.

6. Долбишева Н. Фізичне здоров'я, компоненти і критерії оцінки. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. праць в галузі фізичної культури та спорту. Львів : ЛДДФК, 2001. Випуск 5. Т. II. С. 21–24.

7. Дроздова І. В., Гончар Ю. О. Емоції в теоріях емоцій та особистості: особливості дітей із психофізичними порушеннями. *Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки»*. Випуск (1–2) 13–14. К. КиМУ, 2019. С. 84–123.

8. Душанин С. А. Программы и критерии диагностики реализуемых потенциальных аэробных возможностей как одного из факторов внутренней структуры физической работоспособности в норме и патологии. *Медицинские проблемы физической культуры*. Киев, 1986. № 10. С. 47–53.

9. Ілляшенко Т. Д., Бастун Н. А., Сак Т. В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Навчальний посібник для педагогів і шкільних психологів . Київ: ІЗМН, 2017. С. 46–48.

10. Лабскір В. М. Психофізична культура : навчальний посібник. Харків, 1993. 96 с.

11. Нестерова С.Ю. Основи здорового способу життя : навчально-методичний посібник для студентів факультету фізичного виховання і спорту. Вінниця, 2019. 142 с.

12. Постанова Кабінету Міністрів «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (від 15. 09. 2021 № 957). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npsa/pro-zatverdzhennya-poryadku-organi-a957>

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

14. Трач В. М., Лесько О. М. Рухливі ігри для молодших школярів з затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник. Львів : ЛДДФК, 2004. 88 с.

15. Ферт О.Г., Заньчак Я.А. Особливості залучення дітей з порушеннями розвитку в інклюзивний освітній процес. *Вища освіта*

України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Збірник наукових праць. Київ, 2020. Д. 1 до вип. 56, Т. VI (76). С. 738–744.

16. Чижик В. В., Довгаль В. І. Розвиток рухових якостей у підлітків 12 – 14 років із затримкою психічного розвитку. *Вісник Запорізького національного університету. Фізичне виховання та спорт.* 2012. № 3. С. 107–117.

Information about the authors:

Kozynets Olha Dmytrivna,

PhD,

Lecturer of Department of Physical Therapy,

Cherkassy Medical Academy

Khreschatik str., 215, Cherkassy, 18000 Ukraine

Khomenko Iryna Mykolaivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer at the Department of Theory and Method of Physical

Education

Cherkassy V. Khmelnytsky National University

Shevchenko blvd, 81, Cherkassy, 18031, Ukraine

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Коргун Л. М.

ВСТУП

Включення дітей із психофізичними порушеннями до загально-освітніх навчальних та виховних закладів – це світовий процес, до якого залучені всі високорозвинені країни. Офіційна позиція Європейського Союзу, яка є базовою для більшості країн, що обрали демократичний шлях розвитку така: «Освіта має пропонуватися в рамках можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-яких проявів дискримінації щодо дітей та дорослих осіб з інвалідністю»¹.

В останні роки в Україні також спостерігається динамічний розвиток інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами. Діюча редакція Закону України «Про освіту»² розглядає інклюзивне навчання як «гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої установи за місцем проживання, яка здійснюється за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом»³. Згідно Закону, держава забезпечує підготовку фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти. Це надзвичайно актуалізує проблему готовності системи освіти в цілому і кожного педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти.

¹ Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : доступ і якість. Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 02.01.2023).

² Про освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39, ст. 380. *Відомості Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20221027#Text> (дата звернення: 02.01.2023)

³ Засенко В.В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 7–12.

1. Аналіз теоретичних досліджень щодо підготовки студентів до роботи в умовах інклюзивного навчання

Дослідженню можливостей та ефективності інклюзивної освіти присвячені праці таких західних вчених, як Ф. Армстронг, Д. Лупарт, Ч. Веббер, Т. Loreman, J. Jonson, W. Mills, W. Muller. Серед відомих вітчизняних досліджень можна відзначити праці В. Засенка, А. Колупасової, О. Мартинчук, С. Миронової, Ю. Найди, Н. Софій, З. Шевців, Л. Хоміч та ін.

Оскільки в умовах реалізації інклюзивної моделі освіти педагоги відіграють домінуючу роль, виникають нові вимоги щодо їхньої професійної підготовки. Позначаючи основні засади інклюзивного навчання, видатний вітчизняний фахівець у галузі інклюзивної освіти – А. Колупасова зазначає, що освітні установи повинні не лише визначати та враховувати різні потреби своїх вихованців, а й уміти узгоджувати різні види та темпи навчання⁴. Тому однією з найважливіших умов побудови ефективного інклюзивного середовища А. Колупасова вважає спеціальну підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів⁵. Метою такої підготовки, на думку Л. Хоміч, має стати не лише розуміння та прийняття педагогами нової освітньої парадигми, а й оволодіння новими способами організації навчально-виховного процесу, розробка навчально-методичного забезпечення залежно від індивідуальних потреб дитини, володіння основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінки навчальних досягнень та розвитку дітей з психофізичними вадами⁶.

За думкою З. Шевців, на сучасному етапі розвитку суспільства будь який спеціаліст характеризується, перш за все, не стільки об'ємом і якістю знань, скільки вмінням застосовувати ці знання у своїй професійній діяльності, приймати відповідальні фахові рішення в нових та невизначених умовах. Тобто в рамках цієї парадигми готовність педагога до професійної діяльності можна трактувати як розвиток професійної самосвідомості, удосконалення професійно важливих якостей особистості з метою подальшого

⁴ Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев : Высшая школа, 1987. 224 с.

⁵ Колупасова А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : САММІТ, 2009. 272 с.

⁶ Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : науково-аналітична доповідь / Н. Ничкало та ін. ; за ред. В. Кременя. Київ : Видавництво ТОВ «Юрка Любченка», 2021. 54 с.

розвитку навчально-професійних компетентностей, а також формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професії. Тому при організації професійного навчання важливим психологічним моментом стає глибина усвідомлення студентом як значущості своєї майбутньої професійної діяльності, так і позитивне ставлення до такого незвичайного та складного об'єкту взаємодії, як діти з особливими потребами⁷.

Втім, така відома вітчизняна досліджувачка цієї проблеми, як О. Мартинчук, в своїх працях відмічає недостатність професійної, психологічної та методичної готовності педагогів загальноосвітніх закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, нестачу їх професійних компетентностей, наявність психологічних бар'єрів та професійних стереотипів педагогів. Вона вважає, що педагоги загальної освіти потребують як спеціалізованої комплексної допомоги з боку фахівців у галузі спеціальної освіти, так і розуміння шляхів реалізації індивідуального підходу при навчанні дітей з особливими освітніми потребами⁸.

Таким чином, стає зрозуміло, що впровадження інклюзивної моделі освіти вимагатиме суттєвих змін у всіх аспектах освітньої практики. Дослідники наголошують на важливості зміни ціннісного ставлення педагогів до дітей з особливими потребами, а також на необхідність оволодіння компетентностями, що потрібні для роботи в умовах інклюзії⁹. Вони підкреслюють той факт, що педагог повинен розуміти внутрішній світ будь-якої дитини, ставитись до всіх дітей з повагою та доброзичливістю, що він повинен бути готовий працювати з усіма дітьми без винятку, професійно здійснювати психолого-педагогічне супроводження дитини, незалежно від того, наскільки нормативно та як швидко протікає її розвиток. Тому викладачі педагогічних вищих навчальних закладів вже зараз мають значну частину своїх зусиль направити як на оволодіння новими способами організації навчального процесу, так і на формування у здобувачів вищої освіти компетентностей щодо

⁷ Шевців З.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ, 2017. 384 с.

⁸ Мартинчук О.В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія. Київ: Вид-во учбової літератури, 2018. 420 с

⁹ Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

розробки навчально-методичного забезпечення для різних категорій дітей, освоєння основних методик навчання та оцінки досягнень дітей із психофізичними порушеннями, на створення умов, які будуть сприяти зміні ставлення до дітей з особливими потребами.

2. Мета та організація констатувального етапу дослідження

Метою нашого дослідження було теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка методів педагогічного впливу, що сприяють психологічній підготовці майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії.

Пристаючи до експериментального вивчення готовності майбутнього вихователя до роботи в умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти, ми виходили з припущення, що важливою її складовою є психологічна готовність до взаємодії з «особливими» дітьми і саме така готовність може стати основою формування нового професійно-педагогічного мислення і професійної компетентності майбутніх педагогів на сучасному етапі розвитку суспільного життя в нашій країні.

Експериментальне дослідження проводилося зі студентами ІV курсу факультету дошкільної педагогіки та психології, які здобувають спеціальність 012 Дошкільна освіта. На початок дослідження нами було проаналізовано Освітню програму «Дошкільна освіта» першого, бакалаврського рівня. Встановлено, що за підсумками оволодіння освітньою програмою здобувач, згідно зі стандартом Дошкільної освіти, повинен одержати наступні програмні результати навчання: розуміти природу і знати вікові особливості дітей з різними рівнями розвитку,... індивідуальні відмінності дітей з особливими освітніми потребами; планувати освітній процес в закладах дошкільної освіти з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами та складати прогнози щодо його ефективності; вміти складати індивідуальні програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами та необхідні для навчання документи; бути знайомим з універсальним дизайном в освіті та розумним пристосуванням; бути знайомим з програмою раннього втручання, розуміти можливості опори на нього в подальшій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами; враховувати рівні розвитку дітей при виборі методик і технологій навчання і виховання, при визначенні зони актуального розвитку дітей та створенні зони найближчого розвитку.

Серед дисциплін, які, за матрицею забезпечення програмних результатів навчання відповідними компонентами освітньої програми, відповідають за формування саме цих програмних результатів навчання, зазначені такі дисципліни, як «Основи формування мед. знань», «Педіатрія», «Анатомія, вікова фізіологія і патологія дитини», «Валеологія» «Загальна та дитяча психологія», «Дошкільна педагогіка», «Сімейна педагогіка», «Інклюзивна освіта».

Щодо фахових компетентностей, які можна віднести до таких, що визначають здатність майбутніх фахівців працювати з «особливими» дітьми то це: КС-10. Вміння складати Індивідуальну програму розвитку та необхідні для навчання дітей з особливими освітніми потребами документи, бути знайомими з універсальним дизайном в освіті та розумним пристосуванням та КС-15 Здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей.

Оволодіння цими компетентностями передбачає засвоєння знань та умінь з таких дисциплін, як: «Основи формування мед. знань», «Педіатрія», «Анатомія, вікова фізіологія і патологія дитини», «Валеологія» «Сімейна педагогіка», «Соціальна педагогіка та технологія соціалізації дитини», «Інклюзивна освіта» та інші. Таким чином, серед компонентів освітньо-професійної програми, що сприяє формуванню готовності студентів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, дисципліна «Інклюзивна освіта» є тільки однією з ланок підготовки студентів до роботи в інклюзивному середовищі.

Констатувальний етап проведеного нами дослідження інклюзивної готовності майбутніх фахівців з дошкільної педагогіки був запланований саме на передодні вивчення студентами дисципліни «Інклюзивна освіта». Передбачалось, що в процесі вивчення попередніх, вже названих, обов'язкових компонентів освітньої програми студенти певною мірою оволоділи знаннями та вміннями щодо розуміння природи і знання вікових особливостей дітей з особливими освітніми потребами, розуміють їх індивідуальні відмінності, навчилися при плануванні освітньо-виховної роботи враховувати їх вікові і індивідуальні можливості, складати більш-менш вірогідні прогнози щодо її ефективності та оцінювати особистісні досягнення дитини з особливими освітніми потребами, мають уявлення, як розробляти дитиноцентричні творчорозвивальні, освітньо-розвивальні, корекційно-розвивальні та інші адресно спрямовані технології і методики; оволоділи деякими

технологіями дошкільної інклюзивної освіти; знають про особливості організації групового навчання і виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому середовищі.

Аналізуючи доступні джерела, ми встановили ознаки готовності до педагогічної діяльності. Це, на думку видатних українських вчених в галузі психології Г.О. Балла та Ю.І. Машбиця, наявність педагогічної самосвідомості, емоційно-позитивне ставлення до об'єкта та засобів діяльності, знання про структуру особистості вихованця, його вікові зміни, цілі та засоби педагогічного впливу, педагогічні вміння щодо здійснення навчального впливу на особистість, що формується^{10,11}.

Перед початком дослідження перед нами стояло завдання виявити рівень обізнаності майбутніх вихователів щодо дітей з особливими освітніми потребами та визначити особливості ставлення студентів педагогічного ЗВО до них.

Для визначення знань студентів про психологічні особливості дітей з відхиленнями у розвитку було розроблено опитувальник, який дозволяв встановити загальну поінформованість студентів щодо особливостей розвитку дітей із особливими освітніми потребами та рівень спеціальних знань студентів. При аналізі отриманих на цьому етапі дослідження результатів було встановлено, що найбільші труднощі у студентів викликали питання зі спеціальних знань, які вимагали конкретних рішень у ситуації обрання форми навчання дитини з особливостями розвитку. Деякі питання не знайшли правильних відповідей у жодного студента, це були питання, які стосувалися конкретних знань щодо педагогічного супроводу різних категорій дітей із особливими освітніми потребами.

За результатами опитування на низькому рівні обізнаності виявилось 40% студентів, 60% студентів продемонстрували середній рівень обізнаності, студентів із високим рівнем обізнаності – не виявлено. Це можна пояснити тим, що студенти, які отримують спеціальність 012 Дошкільна освіта в першому семестрі ІУ курсу ще не вивчають спеціальні предмети, а знань з предметів загальнонаукової та загально дошкільної спрямованості їм не вистачає для того, щоб самостійно розібратися в особливостях розвитку дитини, що протікає в умовах дизонтогенії.

¹⁰ Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев : Высшая школа, 1987. 224 с.

¹¹ Балл Г.О. Психологічні аспекти гуманізації освіти : книга для вчителя / за ред. Г.О. Балла. Київ – Рівне, 1996. 128 с.

Наступна методика, використана нами, – «Кольоровий тест відносин» (ЦТО) розроблений О. Еткіндом, призначений для вивчення емоційних компонентів ставлення людини до значимих для неї людей. Процедура проведення ЦТО передбачає, що спочатку дослідником підбираються визначення, які мають значення для даного дослідження. У нашому випадку це були поняття: «дитина дошкільного віку», «розумово відстала дитина», «дитина з дитячим церебральним паралічем», «дитина з аутизмом», «глуха дитина», «сліпа дитина». Для візуального підкріплення запропонованих понять студентам пред'являлися фото або невеликі ролики (до 2-х хвилин) з відео дітей, які належать до відповідної категорії. Далі тест проводився за стандартною процедурою, з кожним конкретним випробуванням в лабораторних умовах.

Визначення «дитина дошкільного віку», досить несподівано, співвіднесли з тим самим кольором, який поставили перше місце серед своїх переваг, лише 45% піддослідних, тобто. поставилися до цього поняття безумовно позитивно, емоційно прийняли його. При цьому більшість з них обрали як асоціацію жовтий колір, який, відповідно до колірної символіки, є досить активним. Тому студенти закономірно віднесли його до звичайної дитини дошкільного віку, яка не має ніяких психофізичних розладів. Ще 30% студентів асоціювали визначення «дитина дошкільного віку» з кольорами, які в розкладці за перевагою посідали друге і третє місце, і 25% піддослідних вибрали по відношенню до поняття «дитина дошкільного віку» колір, який стояв на четвертому і п'ятому місці розкладки за перевагою, що свідчило про неповне прийняття цього поняття.

Визначення «дитина з розумовою відсталістю», «дитина з дитячим церебральним паралічем», «дитина з аутизмом», «глуха дитина» прийняли 35% піддослідних. При цьому студенти, які так чи інакше приймали ці поняття, асоціювали їх з різними кольорами. «Дитина з розумовою відсталістю» асоціювалась у більшості майбутніх вихователів із синім та коричневим кольорами; «дитина з дитячим церебральним паралічем» – із синім; «дитина з аутизмом» – із зеленим; а «глуха дитина» – із синім та фіолетовим.

Найбільшу кількість позитивних виборів серед понять, означаючих дітей із психофізичними вадами, одержало поняття «сліпа дитина». Воно відповідало кількості позитивних виборів щодо дитини без психофізичних порушень та склало 45%. Асоціація кольорів, яка зустрівалася найбільш часто – фіолетовий, іноді синій колір.

Нейтральне ставлення на цьому етапі дослідження найчастіше зустрічалося стосовно дитині з аутизмом (35% піддослідних); до глухої дитини (30% студентів). До понять «дитина з розумовою відсталістю», «дитина з дитячим церебральним паралічем» нейтральне ставлення продемонстрували 25% студентів. І лише 10% піддослідних залишилися нейтральними по відношенню до поняття «сліпа дитина». Переважаючі асоціації кольорів при нейтральному відношенні: синій, зелений, фіолетовий і червоний.

Відкидання понять, що визначають різні категорії дітей із психофізичними дефектами, найчастіше зустрічалося стосовно дитині з розумовою відсталістю та дитині з дитячим церебральним паралічем (40% майбутніх педагогів). Поняття «глуха дитина» не прийняли 35% піддослідних. Поняття «дитина з аутизмом» не прийняли 30% майбутніх вихователів. Найбільшу поляризацію відносили викликало поняття «сліпа дитина». На нього негативно відреагували 45% випробуваних, проти 45% позитивних виборів. При цьому студенти, які не приймали поняття «дитина з розумовою відсталістю», асоціювали її із сірим та чорним кольорами; «дитина з дитячим церебральним паралічем» асоціювалася з фіолетовим та сірим; «сліпа дитина» – з чорним і сірим, що свідчило про досить активне його відкидання.

Наступним проводився тест «Діагностика емпатії» І. М. Юсупова. Після аналізу отриманих результатів ми встановили, що лише 20% студентів ІУ курсу продемонстрували високий рівень емпатії. Середньому рівню емпатії відповідали 50% студентів. І найнижчий рівень емпатії показали 30% студентів. Тобто здатність до співпереживання у студентів ІУ курсу, що беруть участь в експерименті, знаходилася, в основному, на низькому і середньому рівні. Враховуючи, що йдеться про майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, такий стан цієї індивідуально-психологічної властивості вказує на необхідність її подальшого розвитку.

3. Формування готовності студентів до роботи в умовах інклюзії

Оскільки метою даного дослідження було формування у майбутніх вихователів психологічної готовності до роботи в умовах інклюзії, нами були визначені шляхи впливу на студентів, які будуть сприяють підвищенню рівня обізнаності щодо дітей з особливостями розвитку, зміні їхнього ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та допомагають опанувати навички роботи з ними.

Формувальний експеримент передбачав проведення практичних занять з використанням педагогічних завдань із відтворенням реальних ситуацій, що виникають в умовах інклюзивного навчання. Загалом розроблена модель впливу будувалася на залученні студентів до переживання ситуацій, які відтворюють світ дитини із психофізичними порушеннями.

Загальною метою навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» є формування спеціальних знань щодо нормативно-правових, організаційно-методичних та теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти, а серед передумов вивчення дисципліни передбачається, що студенти попередньо опанували знання з дисциплін «Анатомія, вікова фізіологія і патологія дитини», «Вступ до спеціальності та основи загальної педагогіки», «Загальна та дитяча психологія», «Основи корекційної педагогіки».

Оскільки робочою програмою навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» передбачається, що студент після вивчення дисципліни повинен знати основні принципи інклюзивної освіти, обов'язки вихователя і асистента вихователя в закладі дошкільної освіти, роль батьків та корекційних педагогів у впровадженні інклюзивної освіти, а також вміти знаходити державні документи, що регламентують інклюзивну освіту в загальноосвітніх навчальних закладах, визначати види необхідної корекційно-розвивальної роботи, складати індивідуальну програму розвитку та індивідуальний освітній план, враховуючи особливості розвитку дитини, залучати батьків до виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами та вміти планувати навчально-виховну роботу з урахуванням потреб «особливих» дітей, проектувати педагогічні заходи з залученням фахівців суміжних галузей, аналізувати дані про індивідуальний розвиток дитини, визначати зони актуального розвитку, розробляти ефективні програми з урахуванням індивідуальних потреб дитини, вміти організовувати групове та індивідуальне навчання дітей з порушеннями розвитку, формування готовності студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами включало дві складові: теоретичну та практичну. Теоретична складова відбувалася в межах лекційних занять та самостійної роботи студентів та передбачала опанування теоретичних засад інклюзивної освіти і її основних принципів, нормативно-правової бази інклюзивної освіти в Україні, знайомство з обов'язками вихователя та асистента вихователя у ЗДО щодо роботи з дітьми з відхиленнями розвитку, а також з корекційно-

розвивальною роботою при організації інклюзивного навчання. Практична відбувалася в межах практичних занять та самостійної роботи студентів і передбачала формування вмій і якостей, необхідних майбутнім педагогам для роботи з дітьми в умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти. Окрім цього студенти виконували індивідуальне навчально-дослідне завдання, підгрунттям для виконання якого були отримані на лекційних заняттях теоретичні знання. Робочою програмою дисципліни були передбачені такі методи навчання, як: робота в малих групах, робота з довідниковими, інформаційно-методичними джерелами, презентація результатів виконаних практичних завдань, кейс-стаді.

Теоретична складова передбачала 16 годин лекційних занять, які проводилися для всього потоку, тобто були спрямовані як на студентів експериментальної, так і на студентів контрольної групи.

На першій лекції «Діти з особливими освітніми потребами» розглядалися сучасні уявлення про нормативний (нейротиповий розвиток) та розвиток, що відхиляється від нормативного; фактори психічного розвитку людини та причини порушень розвитку; наводилися визначення дизонтогенії та її типів; розкривалися загальні закономірності розвитку, що відхиляється за Л.С. Виготським та В.І. Лубовським.

На другій лекції «Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі» була проаналізована історія спеціальної освіти; охарактеризовані спеціальні дошкільні і шкільні заклади та їх вертикальна і горизонтальна структура в співвідношенні з категорією дітей, на навчання якої вони спрямовані; окреслені особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні, визначені ресурсні можливості спеціальної освіти.

Третя лекція «Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. Нормативна база інклюзивної освіти» була присвячена донесенню до студентів причин виникнення та особливостей розвитку інклюзивної освіти; характеристики нових підходів до освіти дітей з особливими освітніми потребами у Світі; студентам також були надані основні понятійно-термінологічні визначення в галузі інклюзивної освіти; вони ознайомилися з принципами інклюзивної освіти. Особливу роль на цієї лекції було відведено ознайомленню з законодавством України щодо забезпечення права дітей з відхиленнями розвитку на якісну освіту.

На четвертій лекції «Умови забезпечення якості інклюзивного навчання» були розглянуті обов'язкові складові інклюзії;

опрацьовано «Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (наказ МОН України № 609 від 08.06.2018 р.); визначений склад учасників команди супроводу та принципи її діяльності, їх завдання та основні функції; визначена роль вихователя у впровадженні інклюзивної освіти.

На п'ятій лекції за темою «Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти» здійснювалося знайомство студентів з роллю сім'ї в інтеграційному процесі дитини з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища; визначалась роль і завдання батьків як членів навчальної команди та їх роль як в період адаптації дитини до навчального закладу, та і в подальшому житті.

Шоста лекція «Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як механізм індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з особливими освітніми потребами та забезпечення її додаткових потреб в освітньому просторі» була присвячена структурі і функціям ІПР; нормативному забезпеченню, що регламентує створення ІПР; ролі різних членів команди психолого-педагогічного супроводу у розробці і впровадженні ІПР; розмежуванню понять адаптація та модифікація основних компонентів освітнього процесу; видам модифікацій та способам адаптації навчального процесу.

На сьомій лекції «Корекційно-розвивальна робота як обов'язкова складова інклюзивного навчання» була охарактеризована корекційна складова ІПР; розглянуті форми надання корекційно-розвиткових послуг; розглянута роль учасників команди психолого-педагогічного супроводу в корекційній роботі; розкриті цілі, завдання та особливості корекційно-розвивальних занять для дітей з відхиленнями у розвитку.

Восьма лекція «Диференційований підхід до дитини з особливими освітніми потребами в умовах ЗДО» ознайомила студентів з індивідуальним маршрутом дитини з особливими освітніми потребами залежно від особливостей її розвитку; з адаптаціями та модифікаціями робочого місця, навчальних матеріалів; спеціальними програмами та програмно-методичними комплексами для дітей з різними відхиленнями розвитку.

Паралельно з опрацюванням теоретичного матеріалу зі студентами проводилися практичні заняття за кожною з запланованих тем. Контрольна група працювала за Технологічною картою дисципліни «Інклюзивна освіта» та виконувала завдання передбачені Робочою програмою та Силабусом курсу. З експериментальною групою були

проведені 20 годин практичних занять, запланованих Робочою програмою курсу, але модифікованих згідно з поставленими нами завданнями.

Перше практичне заняття з теми «Діти з особливими освітніми потребами» в експериментальній групі було проведено з використанням обраного нами інноваційного методу навчання, адаптованого до умов дистанційної освіти – використання аудіовізуального методу. Наприкінці першої лекції студентів було поділено на міні групи та запропоновано підготувати наочні демонстрації про дітей з особливими освітніми потребами з використанням аудіовізуального методу. Студенти повинні були дати характеристику дітей з відхиленнями розвитку, що потребують організації інклюзивного навчання, підібрати аудіовізуальний супровід (фрагменти корекційно-розвивальних занять, які можна знайти у вільному доступі на просторах інтернету), що наочно демонструє які саме особливі освітні потреби мають ці діти. Для виконання завдання були зазначені такі категорії дітей, що потребують підтримки для здобуття освіти: сліпі; слабозорі; глухі; слабочуючі; з тяжкими порушеннями мовлення; з розладами аутистичного спектру; з порушеннями опорно-рухового апарату; з порушенням інтелектуального розвитку.

На практичному занятті кожна міні-група спочатку демонструвала фрагмент заняття з дитиною з особливими освітніми потребами, після чого інші студенти висували припущення до якої саме категорії дітей з відхиленнями розвитку можна віднести цю дитину. Далі виступаючі студенти давали характеристику представленого порушення розвитку і відповідали на запитання інших студентів стосовно дітей з таким порушенням.

На другому практичному занятті з теми «Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі» студенти демонстрували свої слайди з наданням в наочній формі структури системи спеціальної освіти в Україні. Оскільки виникла потреба ознайомити студентів зі структурою не тільки спеціальних дошкільних закладів, а й спеціальних шкіл, для виконання цього завдання студенти були поділені на дві групи: перша група готувала наочні слайди про спеціальні дошкільні навчальні заклади в Україні, друга група готувала наочні слайди про спеціальні шкільні навчальні заклади в Україні. На практичному занятті студенти по черзі виступали, розкриваючи поставлені перед ними завдання та відповідаючи на додаткові запитання за темою.

Третє практичне заняття з теми «Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. Нормативна база інклюзивної освіти» було проведене у формі дискусії. Студентам необхідно було проаналізувати актуальну нормативно-правову базу щодо організації інклюзивної освіти в Україні, зокрема Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», Постанову КМУ № 530 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти». Після лекційного заняття студенти також були поділені на дві групи, кожна з яких отримала додаткове завдання: перша група готувала наочні слайди про алгоритм потрапляння дитини з особливими освітніми потребами в заклад дошкільної освіти, друга група готувала наочні слайди про алгоритм діяльності педагога при потрапленні до нього в групу дитини з особливими освітніми потребами. На практичному занятті студенти демонстрували свої наочні слайди та відповідали на додаткові запитання щодо виконаних ними завдань.

На четвертому практичному занятті з теми «Умови забезпечення якості інклюзивного навчання» був детально опрацьований Наказ МОН України № 609 від 08.06.2018 р. «Про затвердження Примірнього положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» з використанням адаптованого нами інноваційного методу навчання – метод заздалегідь запрограмованих помилок. Після лекційного заняття студенти були поділені на міні групи по четверо і отримали завдання охарактеризувати основні функції учасників Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, а саме: адміністрації закладу дошкільної освіти, практичного психолога, вчителів-дефектологів, вихователя та асистента вихователя, батьків дитини з особливими освітніми потребами. На практичному занятті студенти охарактеризували функції обраних учасників Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, після чого було проведено невелике опитування на платформі Google, яке складалось із тверджень, як вірних, так і помилкових, а студенти повинні були визначити, які саме твердження про роботу Команди супроводу вірні, а які хибні. Кожне питання мало два варіанти відповіді і студенти повинні були обрати лише одне вірне на їх думку твердження. Студенти відповідали на запитання та відправляли свої опитувальники, після чого ми змогли подивитись на якому рівні була засвоєна ця тема.

П'яте практичне заняття з теми «Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти» передбачало виконання індивідуального завдання – після лекційного заняття студентам було запропоновано підготувати поради для батьків, діти яких відвідують інклюзивну групу ЗДО, враховуючи тип порушень: для батьків сліпих дітей; для батьків слабозорих дітей; для батьків глухих дітей; для батьків слабочуючих дітей; для батьків дітей з тяжкими порушеннями мовлення; для батьків дітей із розладами аутистичного спектру; для батьків дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату; для батьків дітей з порушенням інтелектуального розвитку. На практичному занятті кожен студент демонстрував наочні слайди зі своїми порадами, після чого ми обговорювали чи всі поради підібрані доречно, а інші студенти мали змогу доповнити ці слайди якимось своїми порадами.

На шостому практичному занятті за темою «Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як механізм індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з особливими освітніми потребами та забезпечення її додаткових потреб в освітньому просторі» студенти ознайомились з реальним висновком Інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. Вони мали змогу співвідносити висновок ІРЦ зі структурою ІПР, визначати індивідуальні особливості розвитку дитини, в том числі і її освітні труднощі та потреби, рекомендований ІРЦ рівень підтримки, необхідні адаптації та модифікації навчального простору; вчилися переглядати і коригувати ІПР, ставити навчальні цілі і завдання. Після цього студентам було запропоновано індивідуальне навчально-дослідне завдання – розробити індивідуальну програму розвитку на конкретну дитину з особливими освітніми потребами. Між студентами були розподілені п'ять висновків про комплексну оцінку розвитку дитини, надані Інклюзивним ресурсним центром. Спираючись на них, кожна група студентів повинна була розробити свій варіант Індивідуальної програми розвитку. При цьому кожен студент у групі отримував свою роль: адміністратор, вихователь, асистент вихователя, корекційний педагог. На сьомому практичному занятті кожна група презентувала ту індивідуальну програму розвитку, що розробила.

Восьме практичне заняття з теми «Корекційно-розвивальна робота як обов'язкова складова інклюзивного навчання» було проведене з використанням обраного нами інноваційного методу навчання – групові тренінги. В рамках практичного заняття

студенти були поділені по двоє. Необхідно було провести корекційне заняття для дитини з особливими освітніми потребами згідно індивідуальної програми розвитку, яку студенти раніше розробили і презентувати його іншим студентам. Оскільки студенти розробляли лише п'ять індивідуальних програм розвитку, то на кожну дитину складалось по два заняття. При цьому у кожній групі студенти по черзі виконували роль дитини та логопеда. Така можливість була нам надана тому, що студенти, які склали собою експериментальну групу, виконують Освітню програму 012 Дошкільна освіта з додатковою спеціальністю «Логопедія».

На дев'ятому та десятому практичному занятті з теми «Диференційований підхід до дитини з особливими освітніми потребами в умовах ЗДО» студенти готували наочні слайди щодо адаптації та модифікації робочого місця, навчальних матеріалів для дітей з особливими освітніми потребами. Для виконання завдання були зазначені всі категорії дітей, що потребують підтримки для здобуття освіти.

В процесі аналізу практичних занять, проведених з експериментальною групою на формувальному етапі нашого дослідження спостерігалися деякі особливості. Так, на першому практичному занятті студенти підготували змістовні демонстрації та підібрали досить якісні фрагменти корекційно-розвивальних занять з дітьми тих категорій порушень, що вони вивчали. Спочатку кожна міні-група студентів демонструвала фрагмент заняття, а інші студенти висували свої припущення, яка саме категорія дітей розглядається в наданому відео, а потім вже студент, що виступав, давав змістовну характеристику дітей з обраним відхиленням розвитку. На етапі висування припущень було виявлено, що деякі студенти припускаються помилок, плутаючи сліпих дітей зі слабозорими, глухих зі слабочуючими дітьми, дітей із розладами аутистичного спектру з дітьми із порушенням інтелектуального розвитку. Але завдяки використанню аудіовізуального супроводу вдалося більш наочно продемонструвати різницю між цими категоріями дітей, паралельно доповнюючи диференційованою характеристикою кожного типу порушення.

На другому практичному занятті були заслухані виступи двох груп. Перша група розкривала структуру системи спеціальних дошкільних навчальних закладів України, а друга група розповідала про структуру системи шкільних навчальних закладів України. На початку практичного заняття була проведена дискусія про

розмежування понять «сегрегація», «інтеграція» та «інклюзія», а також розглянуте співвідношення понять «спеціальна освіта», «інтегрована освіта», «інклюзивна освіта». Студентам було запропоновано охарактеризувати поняття «сегрегація», «інтеграція» та «інклюзія» згідно їх розуміння. Найбільші складності виникали при розмежуванні понять «інтеграція» та «інклюзія», оскільки більшість студентів ототожнювала ці поняття. Такі ж самі складнощі виникли при розмежуванні понять «спеціальна освіта», «інтегрована освіта», «інклюзивна освіта». В процесі дискусії було виявлено, що студентам дуже важко розмежовувати ці системи освіти, вони плутали між собою вищезазначені моделі відношення суспільства до осіб з порушеннями розвитку та освітні моделі, намагаючись виділити інклюзивну освіту як ланку спеціальної освіти. На практичне заняття студенти підготували наочні слайди про систему спеціальної освіти України на двох основних її ланках: дошкільному і шкільному. При виконанні цього завдання було виявлено, що студенти не дуже глибоко вивчили матеріал, іноді використовували застарілу інформацію. Не всі студенти змогли охарактеризувати переваги тих чи інших закладів спеціальної та/або інтегрованої і інклюзивної освіти, особливості їх функціонування, не знали, за якою програмою навчаються діти у таких закладах.

На третьому практичному занятті у формі дискусії була розглянута актуальна нормативно-правова база щодо організації інклюзивної освіти в Україні. Студенти детально пропрацювали Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», Постанову КМУ № 530 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» та ознайомилися з основними положеннями, щодо організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти. Студенти на достатньому рівні продемонстрували вміння відпрацьовувати нормативно-правову документацію і виділяти в ній головне. Окрім цього були заслухані два виступи: перша підгрупа група демонструвала наочні слайди про алгоритм дій батьків для потрапляння дитини з особливими освітніми потребами в заклад дошкільної освіти, друга група демонструвала наочні слайди про алгоритм діяльності педагога при потраплянні до нього в групу дитини з особливими освітніми потребами. При виконанні цього завдання студенти зуміли підібрати актуальну інформацію і змістовно розкрити поставлені питання.

На четвертому практичному занятті студенти характеризували основні функції учасників Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. При виконанні цього завдання було виявлено, що не всі студенти зрозуміли суть поставленого завдання. Більшість студентів давала характеристику основних функцій адміністрації закладу дошкільної освіти, практичного психолога, вчителів-дефектологів, вихователя та асистента вихователя, батьків дитини з особливими освітніми потребами, цитуючи положення Наказу, але не враховуючи, що він розроблений як для закладів дошкільної освіти, так і для закладів шкільної освіти. Тобто вони не завжди могли проаналізувати, які саме функції будуть у членів Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами саме в закладі дошкільної освіти. Після цього було проведене невелике опитування, яке складалось із тверджень, як вірних, так і помилкових, а студенти повинні були визначити, які саме твердження про роботу Команди супроводу вірні, а які хибні. Студентам було надіслане посилання на Google-форму, де вони, спираючись на отримані знання, давали відповіді на поставлені запитання. При виконанні цього завдання студенти продемонстрували достатньо високий рівень засвоєння матеріалу, більшість відповідей була вірною.

На п'яте практичне заняття студенти підготували поради для батьків, діти яких відвідують інклюзивну групу ЗДО, враховуючи тип порушень: для батьків сліпих дітей; для батьків слабозорих дітей; для батьків глухих дітей; для батьків слабочуючих дітей; для батьків дітей з тяжкими порушеннями мовлення; для батьків дітей із розладами аутистичного спектру; для батьків дітей з порушеннями опорно-рухового апарату; для батьків дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Більшість студентів впоралась з цим завданням на достатньо високому рівні, але деякі рекомендації не завжди підходили до типу порушень, який був обраний студентом. Також деякі студенти, спираючись на інформацію в інтернеті, склали рекомендації, не враховуючи вік дітей, для яких вони були розроблені. Дуже часто такі рекомендації були спрямовані на батьків дітей шкільного віку, а студенти механічно переносили їх на дітей дошкільного віку. Находячи ті чи інші матеріали в Інтернеті, студенти не завжди відносилися до них критично, не аналізували їх, що складало враження про недостатній рівень усвідомлення студентами вікових особливостей розвитку дітей дошкільного віку. Це свідчить про те, що студенти іноді зовсім поверхово

ознайомлюються зі знайденою в інтернеті інформацією, не аналізують її. При цьому іншим студентам (окрім виступаючого) надавалась можливість дискутувати, пропонували свої поради та аргументовано відкидувати ті, що, на їх погляд, будуть не зовсім доцільні при тому чи іншому типі порушення. Про проробці цієї теми студенти проявили себе найбільш активно, в результаті чого були розроблені досить якісні, з врахуванням типу порушення, рекомендації для батьків, чії діти відвідують інклюзивну групу в закладі дошкільної освіти.

Шосте практичне заняття було присвячене знайомству з двома, досить важливими для організації інклюзивного навчання дитини, документами – висновком Інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та Індивідуальною програмою розвитку. Актуальний бланк індивідуальної програми розвитку було завантажено з діючої редакції Постанови КМУ № 530 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» і опрацьовано зі студентами. Було детально роз'яснено на який термін вона складається, де можна взяти загальні відомості про дитину, де охарактеризований наявний рівень знань, вмінь і навичок дитини та освітні труднощі дитини. Студенти продемонстрували непоганий рівень розуміння структурних компонентів індивідуальної програми розвитку та обов'язків членів Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами щодо її розробки. Деякі труднощі викликало знайомство з рівнями підтримки дітей в освітньому процесі.

На сьоме практичне заняття кожна міні-група склала свій варіант Індивідуальної програми розвитку, спираючись на наданий їй висновок Інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. За результатами виконання індивідуального навчально-дослідного завдання були виявлені наступні помилки студентів:

- Індивідуальна програма розвитку окреслювала не всі потреби розвитку дитини.
- Не всі довгострокові цілі й короткотермінові завдання були чітко пов'язані між собою.
- Були вказані не всі допоміжні засоби, яких потребує дитина.

На восьмому практичному занятті студенти проводили корекційне заняття для дитини з особливими освітніми потребами згідно тієї індивідуальної програми розвитку, яку вони

представляли на попередньому практичному занятті. У кожній групі студенти по черзі виконували роль дитини та логопеда. Більшість студентів з поставленим завданням впоралась на достатньому рівні. Корекційні заняття сприяли розвитку дитини, допомагали долати й компенсувати мовленнєве відхилення, яке заважало її розвитку. На корекційних заняттях використовувались ігрові засоби навчання, заохочувалась мовленнєва активність дітей, використовувались вправи, націлені не тільки на корекцію мовленнєвої вади, а й на розвиток уваги, пам'яті, уяви. Серед складнощів побудови корекційного заняття у студентів спостерігались:

- Недостатнє розуміння тривалості та структури корекційного заняття з урахуванням особливих освітніх потреб дитини.

- Невміння адаптувати навчальні матеріали під особливі освітні потреби дитини.

Дев'яте та десяте практичне заняття були спрямовані на розробку наочних слайдів щодо адаптації та модифікації робочого місця, навчальних матеріалів для дітей з особливими освітніми потребами. На дев'ятому практичному занятті у формі бесіди обговорювалися поняття «адаптація» та «модифікація» робочого місця, навчальних матеріалів. Було виявлено, що не всі студенти розрізняють ці два поняття і розуміють їх відмінність. З опорою на наочні приклади вдалося більш точно розкрити зміст цих понять для того, щоб кожен студент засвоїв їх різницю і зміг не тільки якісно підготувати наочні слайди, а й використовувати ці знання в подальшій професійній діяльності. На десятому практичному занятті слухали виступи один одного щодо адаптації та модифікації робочого місця, навчальних матеріалів для дітей з тими категоріями порушень, які були обрані для виконання завдання. При цьому студенти спиралися на підготовлені ними наочні слайди, які досить добре розкривали поставлені завдання. Проте, через брак досвіду у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, не усі студенти змогли розробити наочні слайди до обраного ними типу порушень. Так, деяка частина студентів з ентузіазмом заважала працювати з темою щодо адаптації освітнього середовища до потреб дитини з розладами аутистичного спектру, не розуміючи складності цього порушення, що й привело до очікуваного результату: студенти не впорались с завданням.

В ході практичної складової формувального етапу експерименту було виявлено, що навіть ті студенти, які засвоюють теоретичний матеріал на достатньо високому рівні, серйозно ставляться

до практичних завдань, не завжди глибоко вивчають суть питання, через брак досвіду у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами припускаються помилок при характеристиці дітей з окремими типами порушень, як при складанні Індивідуальної програми розвитку, так і при розробці корекційного заняття та наочних слайдів щодо адаптації та модифікації робочого місця та навчальних матеріалів.

4. Аналіз результатів формувального експерименту

На останньому етапі дослідження для з'ясування ефективності використаних у формувальному експерименті методик був проведений контрольний експеримент, який також включав тест загальної поінформованості, Кольоровий тест відносин та дослідження рівня емпатії.

Повторне тестування щодо виявлення рівня обізнаності щодо дітей з особливими освітніми потребами показало такі результати: 60% піддослідних продемонстрували високий рівень обізнаності, що суттєво відрізняється від даних, отриманих на констатувальному етапі дослідження. На цьому етапі не виявлено жодного студента з низьким рівнем поінформованості щодо дітей із особливими освітніми потребами. Також 40% студентів мали середній рівень обізнаності, що свідчить про перехід цієї частини студентів, які демонстрували низький рівень до середнього, а тих, хто мав середній – до високого.

Далі у контрольному експерименті у межах виконання Кольорового тесту відносин випробувані були запропоновані ті самі визначення, як і на констатувальному етапі, підкріплені відеоматеріалами та фотографіями. Більшість піддослідних (60%) після проведення з ними експериментальної роботи співвідносили поняття «дитина дошкільного віку» з тим самим кольором, який поставили на перше місце серед своїх переваг. Ця обставина свідчила про деяку позитивну динаміку щодо цього поняття. Однак 20% піддослідних обрали по відношенню до поняття «дитина дошкільного віку» колір, який стояв у середині розкладки за перевагою, що свідчить про нейтральне ставлення до цього поняття. Кількість студентів, у яких і на контрольному етапі дослідження зафіксовано негативне ставлення до цього поняття, також становить 20%. Таким чином, можна констатувати, що кількість піддослідних, які емоційно приймають визначення «дитина дошкільного віку» на етапі контрольного експерименту дещо збільшилася. Досить

висока кількість випробуваних з негативним ставленням до об'єкту майбутньої професійної діяльності свідчить, скоріш за все, випадковістю в виборі професії та небажаності власної реалізації саме в цьому виді суспільної діяльності. За результатами виборів на контрольному етапі 50% піддослідних готові прийняти поняття «дитина з розумовою відсталістю» (проти 35% у констатувальному експерименті). Ще 40% ставляться до нього нейтрально і лише 10% повністю відкидають його (раніше кількість студентів, які відкидають це поняття становило 40%). Поняття «дитина з дитячим церебральним паралічем» почали приймати також 50% піддослідних (на констатувальному – 35%); поставилися нейтрально 10% студентів та 40% відкинули його, як і на попередньому етапі дослідження. При цьому в контрольному випробуванні ті студенти, які не приймали поняття «дитина з дитячим церебральним паралічем», найчастіше стали асоціювати її з синім кольором, а не з сірим, як це було в констатувальному експерименті. Студенти, які приймали це визначення, асоціювали його з фіолетовим та зеленим кольором, як і в констатувальному експерименті.

Кількість студентів, які позитивно відреагували на визначення «дитина з аутизмом» у контрольному експерименті становила 60% (проти 35% у констатувальному). У контрольному експерименті досліджуваних, які належали до нього нейтрально було 20% та 20% студентів, які відкидали це поняття. Кольори, які асоціювалися з поняттям «дитина з аутизмом» – зелений (абсолютна більшість тих, хто прийняв це поняття), червоний, у деяких випадках жовтий.

Поняття «глуха дитина» почало сприймати 70% студентів (відповідний показник на констатувальному етапі 35%). Кількість студентів, що нейтрально відносяться до цього поняття, склала 20%. Негативне сприйняття цього поняття залишилося у 10% випробуваних.

Кількість студентів, які поставилися позитивно до поняття «сліпа дитина» на контрольному етапі дослідження, склала 60%. Студентів, із нейтральним ставленням стало 20%, продовжували відкидати це поняття також 20% студентів. Таким чином, ми бачимо, що після проведення експерименту сприйняття студентів по відношенню до поняття «сліпа дитина» стало більш позитивним, тоді як на констатувальному етапі цю дитину сприймали 45% і відкидали 45% випробуваних.

Порівнюючи результати, отримані у процесі проведення ЦТО в констатувальному та контрольному експерименті, бачимо, що рівень прийняття всіх понять, що є позначенням дітей із психофізичними вадами значно зріс.

Для визначення рівня емпатії на контрольному етапі була використана та сама методика, що і в констатувальному експерименті.

Порівнюючи результати констатувальному та контрольного етапів можна побачити, що рівень емпатії досліджуваних підвищився. Так, на початку дослідження продемонстрували високий рівень емпатії 20% студентів. На завершальному етапі високий рівень емпатії показали 50% випробуваних. Середній рівень емпатії в констатувальному експерименті спостерігався у 50% піддослідних, а в контрольному у 30% майбутніх вихователів. Низький рівень емпатії у констатувальному експерименті показали 30% студентів та 20% студентів у контрольному. Тобто загалом значно підвищився рівень студентів із високим рівнем емпатії та дещо знизився з низьким, що може бути результатами проведеного нами формувального експерименту.

ВИСНОВКИ

Таким чином, за результатами контрольного випробування можна констатувати, що після проведення формувального етапу експерименту зросла як загальна поінформованість студентів про дітей з особливими освітніми потребами, так і ставлення здобувачів кваліфікації «Вихователь дітей раннього та дошкільного віку» до вихованців з особливостями розвитку. Особливо помітно змінилося на краще ставлення до понять, які визначають дітей з дизонтогеніями, що плинуть за типом дефіцитарності, тобто «глуха дитина», «дитина з дитячим церебральним паралічем», «сліпа дитина». Цікавим видається той факт, що після проведення формувального втручання співвідношення показників «прийняття» – «нейтральність» – «відторгнення» по відношенню до деяких категорій дітей з особливими освітніми потребами майже не відрізнялося від їх співвідношення при оцінці дитини, що розвивається без порушень. Збільшення на контрольному етапі дослідження кількості студентів з високим рівнем емпатії свідчить про те, що здатність до співчуття також набула деякого розвитку. Отже, можна стверджувати, що проведена нами робота, спрямована на зміну ставлення студентів до дітей з особливими освітніми

потребами та підготовку їх до роботи в умовах інклюзії, виявилася досить ефективною.

Але в процесі констатувального експерименту була виявлена недостатня обізнаність студентів ІУ курсу щодо дітей з особливими потребами та методів педагогічного впливу при засвоєнні окремих освітніх напрямів Базового компоненту дошкільної освіти. Ця обставина потребує подальшої розробки такої моделі підготовки студентів до роботи в умовах інклюзії, яка повинна включати збільшення годин, що відводяться на практичну складову курсу, бажано у вигляді включення до Освітньої програми 012 Дошкільна освіта додаткового освітнього компоненту «Виробнича практика з інклюзивної освіти». Вважаємо, що корисним було б також більш адресне ознайомлення здобувачів вищої освіти з можливостями використання освітньо- та корекційно-розвивальних технологій і методик в умовах роботи з «особливими» дітьми; оволодіння ними технологіями дошкільної інклюзивної освіти при вивченні дисциплін методико-технологічного циклу.

АНОТАЦІЯ

Проаналізовано розвиток інклюзивної освіти в Україні. Визначено, що для досягнення цілей, поставлених перед новою українською освітою, необхідно суттєво змінити модель підготовки майбутніх педагогів. На прикладі підготовки студентів факультету дошкільної педагогіки та психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського запропоновано зміст та методичні прийоми, що дозволяють оптимізувати процес підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.О. Психологічні аспекти гуманізації освіти : книга для вчителя / за ред. Г.О. Балла. Київ – Рівне, 1996. 128 с.
2. Засенко В.В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 7–12.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : САММІТ, 2009. 272 с.
4. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Київ : Видавництво «Центр учбової літератури», 2018. 420 с.

5. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев : Высшая школа, 1987. 224 с.

6. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2016. 164 с.

7. Про освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39, ст. 380. *Відомості Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20221027#Text> (дата звернення: 02.01.2023)

8. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : науково-аналітична доповідь / Н. Ничкало та ін. ; за ред. В. Кременя. Київ : Видавництво ТОВ «Юрка Любченка», 2021. 54 с.

9. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : доступ і якість. Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 02.01.2023).

10. Шевців З.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ, 2017. 384 с.

Information about the author:

Korhun Larysa Mykolayivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Family and Special

Pedagogy and Psychology

South Ukrainian National Pedagogical University

named after K.D Ushynsky

Staroportofrankivska str., 26, Odesa, 65020, Ukraine

THE INFLUENCE OF SWIMMING ON SENSORY FUNCTIONING, QUALITY OF LIFE AND BEHAVIOR OF CHILDREN WITH AUTISM

Musiyenko O. V., Voloshyn O. R., Kopko I. Ye.

INTRODUCTION

Many children with autism spectrum disorders (ASD) are characterized by disturbances in the regulation of muscle activity, as a result of which control over motor acts is not formed in a timely manner, difficulties arise in the formation of voluntary movements, in establishing their purposefulness and coordination, and spatial orientation suffers. Many children have synkinesias, as well as visual-motor coordination difficulties¹. At the same time, the motor components of speech, which are closely related to the general development of both gross and fine motor skills, turn out to be severely impaired. Violations of the motor sphere are deepened by characteristic behavioral features of autistic children with insufficient social interaction, mutual communication, underdevelopment of imagination².

A wide range of violations occurs even against the background of shallowly impaired intellectual functions. A child suffering from autism and having a high tested intelligence may have severe violations of the motivation of actions. Children suffering from disorders of the autistic spectrum need specially organized classes aimed at correction and development of the motor sphere³.

Motor development of a child with autism is not so much the development of motor skills of adaptation to the surrounding world as the accumulation of stereotyped means of obtaining pleasant vestibular,

¹ Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Під заг. ред. Софій Н. З. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

² Fragala-Pinkham MA, Haley SM, O'Neil ME. Group swimming and aquatic exercise programme for children with autism spectrum disorders: a pilot study. *Dev Neurorehabil.* 2011. 14 (4). P. 230–41. doi: 10.3109/17518423.2011.575438.

³ Schmitz OS, McFadden BA, Golem DL e.a. The Effects of Exercise Dose on Stereotypical Behavior in Children with Autism. *Med. Sci. Sports Exerc.* 2017; 49 (5) : 983–990. doi: 10.1249/MSS.0000000000001197.

proprioceptive, tactile sensations. A deep delay in the development of household skills, clumsiness when performing any actions with objects are combined with exceptional dexterity of movements in the stereotype of autostimulation. For years, a child may not be able to master the simplest self-care skills, but he can make complex patterns from small objects, climb on furniture without falling and getting stuck, selectively tense and relax certain muscles, focusing on his sensations.

Children on the autistic spectrum, as a rule, have difficulties with imitation, with imitation of movements. Not only in children, but also in adults with autism, there is a violation of the ability to reproduce movements according to the model⁴. This is mostly related not to motor insufficiency, but to impaired perception and communication. During corrective work, one should also take into account such an important fact that children on the autistic spectrum often have a disturbed so-called "body scheme" – that is, an idea of the structure of the body, the feeling of one's body and its movements. The main features characteristic of the motor sphere of children with autism complicate the development of their motor skills, increase with age and increase depending on the severity of the autistic disorder.

Currently, it is recognized that a child with autism needs educational help no less, and in many cases even more, than medical help. On the other hand, it is not enough to simply teach an autistic child: even his successful accumulation of knowledge and development of skills alone do not solve his problems. It is known that the development of a child with autism is not just delayed, it is distorted: the system that supports the child's activity, directs and organizes his relations with the world is broken. That is why it is difficult for a child with autism to apply the knowledge and skills he has in real life. All children with RSA, despite the significant heterogeneity of this group in terms of composition, need therapeutic education, the task of which is, first of all, the development of meaningful interaction with the surrounding world⁵.

The motor sphere of children with autism is characterized by the presence of stereotyped movements, difficulties in the formation of objective actions and household skills, and violations of fine and gross motor skills. Children are characterized, in particular, by disturbances in basic movements: heavy, jerky gait, impulsive running with a distorted

⁴ Huebner RA. Autism: A Sensorimotor Approach to Management. Gaithersburgh : Aspen publishers, 2000. 176 p.

⁵ Dunn W. Short Sensory Profile: User's Manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation. 1999. 20 p.

rhythm, excessive hand movements or senselessly splayed arms that do not participate in the process of motor activity, single-support push-off when jumping from two legs. Children's movements can be sluggish or, on the contrary, tensely stiff and mechanistic, with a lack of plasticity. Exercises and activities with the ball are difficult for children, which is associated with violations of sensorimotor coordination and fine motor skills of the hands⁶.

Many children at the lesson of adaptive physical education show stereotyped movements: rocking the whole body, patting or combing, monotonous turns of the head, swinging movements with hands and fingers, hand movements similar to flapping wings, walking on tiptoes, circling around its axis and other movements that associated with self-stimulation and lack of self-control. Pupils with autism have impaired regulation of muscle activity, control over motor actions is not formed in a timely manner, difficulties arise in the formation of purposeful movements, and spatial orientation suffers⁷.

Practice shows that reduced arbitrariness of movements in autistic children leads primarily to impaired coordination. The stability of a vertical posture, the preservation of balance and confident gait, the ability to coordinate and regulate one's actions in space, performing them freely, without excessive tension and stiffness – all this is necessary for a person for normal life activities, meeting personal, household and social needs. Most often, the insufficiency of these characteristics limits motor activity.

Physical culture, adapted to the characteristics of children with autism, is not only a necessary means of correcting movement disorders, stimulating physical and motor development, but also a powerful “agent of socialization” of the individual. The conscious nature of motor learning is important for the development of the motor sphere of autistic children. It is difficult for an autistic child to regulate voluntary motor reactions in accordance with language instructions. She cannot control the movement according to the instructions of another person and is not able to fully subordinate the movements to her own language commands.

⁶ Caputo G, Ippolito G, Mazzotta M, Sentenza L, Muzio MR, Salzano S, Conson M. Effectiveness of a Multisystem Aquatic Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord*. 2018. 48(6). 1945–1956. doi: 10.1007/s10803-017-3456-y.

⁷ Toscano CVA, Carvalho HM, Ferreira JP. Exercise Effects for Children With Autism Spectrum Disorder: Metabolic Health, Autistic Traits, and Quality of Life. *Percept. Mot. Skills*. 2018. 125 (1): 126–146. doi: 10.1177/0031512517743823.

Therefore, the main goals of teaching autistic children in adaptive physical education classes are⁸:

- improvement of sensory integration;
- development of imitation abilities (ability to imitate);
- stimulation to follow instructions;
- formation of skills of arbitrary organization of movements (in the space of one's own body and in external space);
- education of communication functions and the ability to interact in a team.

Sensory processing – processing, integration and modulation of sensory information from the environment and from one's own body. Sensory integration is a person's ability to organize sensations for movement, learning and normal behavior. Sensory processing disorder is a complex cerebral disorder in which a child incorrectly interprets everyday sensory information, which can lead to problems with coordination of movements, language, behavior, learning, etc. In clinical practice, the term sensory integration dysfunction is accepted, within which sensory modulation disorders and sensory-related motor disorders are distinguished⁹.

In this case, it is difficult for a person to determine which sensory information is important and which is not, it is difficult to adapt to the situation. Violation of sensory information processing can manifest itself in the form of hyposensitivity or hypersensitivity to certain stimuli.

In addition to all of the above, an important issue is the functional state of the body's organs and systems in conditions of insufficient motor activity of children with RSA. In them, the phenomena of hypodynamia and hypokinesia and accompanying changes in the state of health are often observed¹⁰.

⁸ Robertson CE, Baron-Cohen S. Sensory perception in autism. *Nat. Rev. Neurosci.* 2017. 18(11). 671-684. doi: 10.1038/nrn.2017.112.

⁹ Zysk V, Notbohm E. 1001 Great ideas for teaching or raising children with ASD. Arlington, Tex.: Future Horizons, 2004. 166 p.

¹⁰ Rafie F, Ghasemi A, Zamani Jam A, Jalali S. Effect of exercise intervention on the perceptual-motor skills in adolescents with autism. *J. Sports Med. Phys. Fitness.* 2017. 57(1-2). 53-59. doi: 10.23736/S0022-4707.16.05919-3

1. The influence of swimming classes on the behavior, sensory profile, emotional condition and quality of life of children with autism spectrum disorders based on the results of a parent questionnaire

Three 8–9 year old male children took part in the experiment. All children who were involved in swimming lessons had the so-called low-functioning autism (disability subgroup A). They did not speak, could neither read nor write, had problematic behavior, stereotyped movements, a large number of inappropriate movements, impaired coordination of movements, aggression and autoaggression. Children attended swimming lessons twice a week for 40 minutes in the pool from September 1, 2021 to March 10, 2022. Classes were individual. Each of them started with a warm-up (5 min.), in the main part, children were taught to stay afloat, swimming skills (25 min.) and were engaged in learning communication skills (game with a partner) (10 min.).

Pedagogical observations during swimming lessons were carried out constantly, recording children's behavior (desirable and undesirable), determining their capabilities and the tasks available to them.

Before the classes start (August 2021), parents were surveyed about the psychophysical condition of the children who were included in the experiment. Parents filled out such a questionnaire every three months during the experiment, where they indicated changes in the psychophysical state of their children.

Additionally, we used the EQ-5D-5L questionnaire¹¹ to assess the quality of life of children with ASD, answers were given by parents at the beginning and at the end of the experiment. The questionnaire made it possible to assess the ability of children with ASD to move, self-care (self-care), usual daily activities, the presence of pain/discomfort, anxiety/depression.

In addition to surveying parents, we used the method of expert evaluations in our research. The expert was a specialist in correctional pedagogy and physical culture. He evaluated the following parameters on a 10-point scale: children's emotional state, presence of problematic behavior, movement skills, swimming skills, communication skills.

¹¹ Williams D. Autism and Sensing: The Unlost Instinct. London: Jessica Kingsley Pub., 1998. 220 p.

Table 1

**Psychophysical condition of children with autism
(Questionnaire for parents)**

Dear parents, please evaluate the psychophysical condition of your child and describe it.

Child's name

Age of the child

Presence of stereotyped movements (describe)	
Spinning in place or grasping at spinning objects	
Protest behavior regarding changes in lifestyle or environment (describe)	
The presence of aggression	
The presence of autoaggression (beating oneself, biting, etc.)	
Specific use of objects (toys) or excessive interest in their parts (describe)	
Excessive fascination with some action, subject (describe)	
Plays not with toys, but with unusual things (describe)	
It is difficult to stop, distract from monotonous, repetitive actions.	
Problem behavior (mark or indicate something else):	
• disinhibition	
• tantrums	
• scream	
• excessive passivity	
• oppositional behavior	
• self-stimulation	
Predominant emotions (positive, negative)	
Willpower (does the child overcome difficulties and what behavior is accompanied by this?)	
Cognitive qualities (opportunities, desires, successes) – describe the features.	
Orientation in space (describe)	
Coordination of movements (walking, running, jumping, other movements) – describe the features.	
Writing skills (opportunities, desires, successes).	
Other school skills (describe)	

Separate (additional) questions regarding the quality of family life (in March 2020):

How does the child behave in public places?

The circle of preferences of the child (describe).

Your emotions during communication with the child.

Are your child's movements (walking, running, squatting, jumping, etc.) correct?

Does your child want to do physical exercises and games that require movement?

Also, an expert together with parents assessed the sensory profile of each child twice in August 2021 and in March 2022 using the Short Sensory Profile method, developed and recognized by The Psychological Corporation (USA)¹².

2. The influence of swimming on the sensory profile, coordination of movements, problem behavior, emotional state of children with ASD by the method of expert assessment

Before the experiment starts, a survey of parents about the psychophysical state of their children showed that all the children we examined had significant disinhibition of movements, significant manifestations of stereotypic behavior and self-stimulation (shaking, clicking with the tongue and fingers, specific hand movements, etc.). Two children had manifestations of aggression (beating their parents, strangers, hitting surrounding objects with their hands and feet). All three examined children had manifestations of autoaggression (beating themselves on the head, legs, hands, biting their hands), used toys for the wrong purpose (knocked them, examined their individual parts, broke them). The emotional condition of all examined children was very labile. Two of them had hysterical manifestations and oppositional behavior. With regard to willpower, all the children had it broken, it was very difficult to insist on some actions, the children did not want to overcome even the slightest difficulties on their own. All the boys had impaired coordination of movements, although each in their own way (E. and B. walked on tiptoe, K. bumped into people and objects while moving, had a disturbed gait, walked in a crosswalk, shuffled his feet, had an imperfectly cross-coordinated act of walking), all examined children had unskilled movements of large muscle groups, had a tendency to slouch, made many unnecessary movements during motor tasks. Regarding cognitive qualities: they were significantly reduced in all examined children, school skills (knowledge of letters and numbers, reading and writing) were not sufficiently formed, extremely great difficulties with learning to write and draw (inability to hold a pencil correctly, insufficient endurance of the muscles of the hand and fingers to hold a pencil for a certain time, lack of motivation for learning to write).

In addition to the questionnaire about the psychophysical condition of children, we used the EQ-5D-5L questionnaire to assess the quality of life of children with ASD, the answers were given by parents at the beginning

¹² <http://kinetickidstherapy.com/wp-content/uploads/2016/06/5Short-Sensory-Profile.pdf>

and at the end of the experiment. The EQ-5D-5L questionnaire is intended for patients to answer on their own. Since children with ASD could not answer the questions on their own, their parents did it for them. In August 2021, before the experiment, all parents indicated minor difficulties with movement, significant difficulties with self-care and washing, moderate difficulties with usual daily activities, occasional pain, almost constant discomfort in the body, the presence of anxiety or sometimes depression. On the scale of the quality of life of their children, they put 42 ± 8 points out of a possible 100, which indicates a rather low quality of life of their children as patients (people with special needs).

Based on the expert assessment of the functioning of children with ASD (Fig. 1), it can be stated that at the beginning of swimming lessons (September 2019) they had significant problematic behavior, estimated at 9.8 ± 0.2 points, a poor emotional condition (1.2 ± 0.3 points), low motor skill (1.3 ± 0.2 points), undeveloped communication skills (1.0 ± 0.2 points), swimming skills at the elementary level in all children.

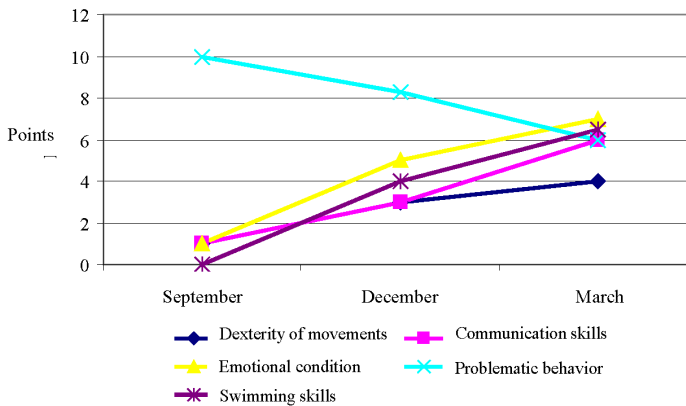


Fig. 1. Results of an expert assessment of the functioning of children with ASD during the experiment

After 3 months of swimming lessons, parents did not notice significant changes in the children's behavior, they observed significant problem behavior, motor disinhibition, stereotypies and self-stimulation, although according to the results of an expert assessment in December 2021, a trend towards improvement was noted. Thus, the expert assessed movement dexterity and communication skills as 3 points, swimming skills also improved reliably ($P > 0.95$) (4.0 ± 0.4 points). The emotional state of children improved significantly (5.2 ± 0.4 points), the reliability of

the difference is $P > 0.99$, that is, physical exercises in classes already caused such a violent negative reaction, children gradually began to get used to them, which is also evidenced by a slight decrease in problematic behavior in swimming lessons from 10.0 ± 0.2 to 8.0 ± 0.4 points ($P > 0.95$).

During this period, according to the results of the parents' questionnaire, a positive trend was noted regarding the manifestations of aggression and auto-aggression. These manifestations in children became rarer, less long-lasting, fewer stimuli caused them. There was also a positive trend in emotional and volitional qualities: parents of boys emphasized that their children became less stubborn, showed much less oppositional behavior when their parents insisted on something, more willingly performed tasks at home and at school that they previously refused to perform. Regarding the coordination of movements, there were no significant changes during this period, motor clumsiness remained. The skills of holding a pencil, drawing geometric shapes and lines and other simple drawings have not changed yet.

In March 2022, there were significant reliable ($P > 0.99$) changes in the functioning of the examined children, compared to the data of previous periods. In the questionnaires, the parents of all the boys note that their children have become calmer, their motor disinhibition has significantly decreased, stereotyped movements have occurred less often, the children need less self-stimulation, aggressive and auto-aggressive behavior still occurs, but much less often (two boys E. and K. had such manifestations every other day, B. every day). The boys' emotions became less labile, more relevant to the situation, the number of positive emotions increased. Children's movements have become more coordinated and skillful. Children E. and B. continued to walk on their tiptoes, but sometimes (especially after physical exercises) they began to fall on their heels while standing, K. began to pay attention more often to an object or a person who might be in his way and bypass them. The boy K.'s gait improved – he shuffled his legs less and wobbled less while walking. In all three children, the number of unnecessary movements decreased and there was a tendency to decrease stooping. There was a slight progress in school skills: hand movements during drawing and writing became more skillful, children were more calm about these tasks.

In the questionnaire for parents that we gave them in March 2022, we included several additional questions that characterize the functioning of children with ASD, although we did not work directly on these qualities. Yes, to the question: "How does the child behave in public places?" the parents of all the boys answered that it is quite calm now, their children

began to understand that being in public transport, the supermarket, at the station, etc. is safe, the manifestations of anxiety decreased. When asked about the circle of preferences of the child, all parents answered that now it became easier to involve children in joint activities, that children began to be interested in everyday life (cooking). When asked about the emotional color of communication with the child, all five parents answered that the children learned to respond more correctly to the manifestations of their parents' emotions. For example, K. began to often hug his parents, E. began to look into their eyes and smile more often, B. listened to requests more willingly than before. When asked about the children's movements, the parents answered that their dexterity improved significantly, the children began to move more briskly with a certain purpose, some of the inappropriate movements and stereotypes (wobble, spinning in place, shaking hands, jumping) decreased. To the question: "Does the child have a desire to do physical exercises?" all five parents answered that from now on it became much easier to involve children in various physical activities (not only swimming), children began to accept these activities with joy and enjoy physical exercises.

At the end of our experiment, we again asked parents to answer questions from the EQ-5D-5L survey about the quality of life of their children and the family as a whole. Parents noted that from now on their children began to have fewer problems with movement, their movements became more coordinated and it became easier to move. In terms of self-care, the difficulties became less significant (average level), the usual daily activities also became easier, the phenomenon of discomfort and anxiety decreased.

On the scale of the quality of life of their children, they scored 74 ± 6 points out of a possible 100, which indicates a significant ($P > 0.99$) increase in the quality of life of their children as patients (people with special needs). Children with ASD have not ceased to be disabled, but the quality of life increased significantly, which added positive emotions to the difficult life of these children and their parents.

The results of the expert assessment reflected the results of the parent questionnaire. In March 2020, the expert noted a significant decrease in problematic behavior (by 4 points) of children against the background of an increase in the results of motor skills (by 3 points), communication skills (by 5 points), swimming skills (by 6 points), a significant increase in positive emotions (by 6 points). The reliability of the difference of all indicators with the results of previous periods is $P > 0.99$.

To assess the sensory functioning of the examined children, we used the Short Sensory Profile method developed by Winnie Dunn (USA) from The Psychological corporation¹³. The sensory profile was determined before the start of the experiment (August 2021) and at the end of the experiment (March 2022). In August 2021 and March 2022, the assessment of the sensory profile of the children participating in the study was carried out, and the following data were obtained (Table 2).

Table 2

**Assessment of sensory functioning of children with autism
by method Short Sensory Profile at the beginning (August 2021)
and at the end (March 2022) of the experiment, points**

Types of sensitivity	August 2021	March 2022
Tactile sensitivity	13±3	24±4
Sensitivity to taste and smell	7±2	8±2
Motor sensitivity	5±2	9±2
Insufficient response/aspiration to sensation	12±3	18±4
Auditory filtering	9±3	9±2
Low energy/weakness	10±2	17±3
Visual/auditory sensitivity	10±2	13±3

In the course of the study, we established significant violations of the sensory sphere of children with autism who participated in the experiment. All considered types of sensitivity were violated. Some of them were restored or formed during swimming lessons, but were not restored or formed completely, remaining at a level insufficient for normal functioning. Yes, from the table. 1 shows that the levels of tactile and motor sensitivity during the experiment are approaching normal values, other sensations are significantly improved, only the sensitivity to taste and smell, which is not affected by swimming, does not change.

We established the improvement of the following types of sensitivity, which are taken into account in the Short Sensory Profile¹⁴:

- Tactile sensitivity – avoiding walking barefoot, especially on sand or grass; emotional or aggressive reaction to touch; fear of splashing water;

¹³ Dunn W. Short Sensory Profile: User’s Manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation. 1999. 20 p.

¹⁴ <http://kinetickidstherapy.com/wp-content/uploads/2016/06/5Short-Sensory-Profile.pdf>

- Motor sensitivity – discomfort or distress when the feet do not touch the ground; avoiding activities when the head is down (overturns, racks);
- Insufficient reaction/desire for sensation – desire for all kinds of movement, which interferes with daily routines, restlessness; excessive excitability during motor activity; touching (pushing) people and things; switching from one activity to another when it interferes with the game;
- Low energy/weakness – weakness (insufficient tone) of muscles; easy fatigue, especially when standing or maintaining a certain body position; weak grip; the need for support (even during activities); poor endurance;
- Visual/auditory sensitivity – distress to bright lights after others have adapted to the light; covering the eyes or mowing to protect the eyes from light.

Quantitative reflection in points of improvement of these types of sensitivity is given in the table. 2.

Swimming had no effect on taste and smell sensitivity and auditory filtering.

During swimming lessons, the muscles are noticeably strengthened, the cardiovascular system is trained. In addition, regular swimming lessons develop flexibility and plasticity of movements, improve coordination of movements, increase hand strength, contribute to the development of emotional and volitional qualities and increase self-esteem [8; 16]. Since the most characteristic disorders in autism are disorders of the human sensory sphere, it is necessary to look for ways of versatile influence on the sensory systems of the body, especially on the processes of sensory processing, sensory modulation, and sensory integration of information from the external environment and one's own body.

In our opinion, swimming serves, first of all, as a powerful stimulus for influencing the sensory system of the body (tactile sensitivity, proprioceptive system, visual analyzer). During swimming, all the muscles of the body are activated, afferent nerve stimuli are sent to the central nervous system from the proprioceptors of muscle fibers, and after processing, the central nervous system sends impulses along efferent fibers to the muscles. During such processes, the central nervous system “learns” to correctly recognize nerve impulses from working organs and create an adequate picture of the body's activity in the brain. Since a child suffering from autism very often tries to avoid physical exercises and any physical activity, in particular due to pleasant sensations, swimming is a factor that cannot be avoided (the child is in a pool or in a body of water from which it is impossible to get out at the

same moment). As a result, the central nervous system must work, processing stimuli first “forced” (stress), and later in a calmer mode (adaptation).

Tactile sensations are included during swimming lessons in children. In the process of swimming, the child feels the temperature of the water, its current, waves, changes in sensations from motor activity in the water with fingers, palms, feet and the whole body. In the course of classes, children develop hand strength. Along with that, warm water also creates a calming effect on the central nervous system.

In addition to the development of sensory perception and information processing, such physical qualities as strength, flexibility and endurance are developed during swimming lessons, the development of which is indirectly related to sensors (the better these qualities are developed, the more adapted sensory systems and more coordinated movements). Thus, swimming through sensory integration can significantly improve the quality of life of both children with ASD and their families.

CONCLUSIONS

The conducted research made it possible to write the following conclusions:

1. Swimming is a powerful sensory stimulus for children with ASD.
2. As a result of swimming lessons in children with ASD, there is an improvement in behavior: a decrease in aggression and auto-aggression, a decrease in the frequency of stereotypic movements, a decrease in oppositional manifestations, an improvement in the emotional state, an improvement in willpower, an increase in coordination and dexterity of movements, and an improvement in communication between game partners.
3. According to the results of an expert assessment of the psycho-physical condition of children with ASD who attended swimming classes, it can be stated that against the background of the growth of the results of movement skills, improvement of swimming skills, a significant increase in positive emotions, there is a significant decrease in problem behavior and the development and formation of communication skills.
4. Swimming classes contribute to a significant increase in the quality of life of both children with ASD and their parents.
5. Swimming lessons for children with ASD contribute not only to learning swimming techniques, but also create conditions for acquiring other skills, in particular, communication skills, which is extremely important for these children.

6. Individual swimming lessons for children with ASD can be recommended as an effective means of adaptive physical education.

SUMMARY

The aim of the work is to establish the influence of swimming as a means of adaptive physical education on behavior, emotional state, sensory, motor coordination and quality of life of children with autism spectrum disorders (ASD). Three children with autism who were swimming were examined. We conducted research using the following methods: pedagogical observations, pedagogical experiment, method of expert evaluations, questionnaires. There is a significant improvement in the behavior of children with ASD: reducing aggression and auto-aggression, reducing the frequency of stereotyped movements, reducing opposition, improving emotional state, improving willpower, improving coordination and dexterity. According to the results of expert assessment, against the background of increasing the results of dexterity, the formation of swimming skills, a significant increase in positive emotions, the acquisition of communication skills there is a significant reduction in problem behavior. Swimming is a powerful sensory stimulus for children with ASD, they improve their sensory profile by promoting proper sensory responses. Swimming contributes to a significant increase in the quality of life of both children and their parents.

Swimming is a powerful sensory stimulus for children with ASD. As a result of swimming lessons in children with ASD there is an improvement in behavior, development of communication skills, development of smooth movements, growth of positive emotions, development of swimming skills. Swimming also helps to improve the quality of life of children with ASD and their parents. In children with ASD, swimming helps to improve certain indicators of the sensory profile. Individual swimming lessons can be recommended for children with ASD as an effective means of adaptive physical education.

REFERENCES

1. Калініченко І.О. Любити і допомагати: путівник для батьків дітей з інтелектуальними порушеннями : навчально-методичний посібник. Полтава : ПОІППО, 2018. 88 с.
2. Особливі діти в умовах загальноосвітньої школи (досвід закладів освіти Дніпровського району м. Києва). Практично-методичний посібник / упорядник Сидоренко Н.А. Київ : РНМЦ Дніпровського району, 2015. 64 с.

3. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / під заг. ред. Софій Н. З. К. : ТОВ «Видавничий дім «Пляєди», 2015. 66 с.

4. Caputo G, Ippolito G, Mazzotta M, Sentenza L, Muzio MR, Salzano S, Conson M. Effectiveness of a Multisystem Aquatic Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord.* 2018. 48(6). 1945-1956. DOI: 10.1007/s10803-017-3456-y.

5. Eversole M, Collins DM, Karmarkar A, Colton L, Quinn JP, Karsbaek R, Johnson JR, Callier NP, Hilton CL. Leisure Activity Enjoyment of Children with Autism Spectrum Disorders. *J. Autism Dev. Disord.* 2016. 46(1). 10–20. DOI: 10.1007/s10803-015-2529-z.

6. Fein D, Helt M. Facilitating Autism Research. *J. Int. Neuropsychol. Soc.* 2017. 23 (9–10). 903–915. DOI: 10.1017/S1355617717001096.

7. Fragala-Pinkham MA, Haley SM, O’Neil ME. Group swimming and aquatic exercise programme for children with autism spectrum disorders: a pilot study. *Dev Neurorehabil.* 2011. 14 (4). P. 230–41. DOI: 10.3109/17518423.2011.575438.

8. Garcia-Pastor T, Salinero JJ, Theirs CI, Ruiz-Vicente D. Obesity Status and Physical Activity Level in Children and Adults with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study. *J Autism Dev. Disord.* 2019. 49(1). 165–172. DOI: 10.1007/s10803-018-3692-9.

9. Huebner RA. Autism: A Sensorimotor Approach to Management. Gaithersburgh : Aspen publishers, 2000. 176 p.

10. Jones RA, Downing K, Rinehart NJ, Barnett LM, May T, McGillivray J, Papadopoulos NV, Skouteris H, Timperio A, Hinkley T. Physical activity, sedentary behavior and their correlates in children with Autism Spectrum Disorder: A systematic review. *PLoS One.* 2017. 12(2): e0172482. DOI: 10.1371/journal.pone.0172482. eCollection 2017.

11. Lai MC, Lombardo MV, Baron-Cohen S. Autism. *Lancet.* 2014. 383 (9920). 896–910. DOI: 10.1016/S0140-6736(13)61539-1.

12. Pan CY. Effects of water exercise swimming program on aquatic skills and social behaviors in children with autism spectrum disorders. *Autism.* 2010. 14(1). 9–28. DOI: 10.1177/1362361309339496.

13. Rafie F, Ghasemi A, Zamani Jam A, Jalali S. Effect of exercise intervention on the perceptual-motor skills in adolescents with autism. *J. Sports Med. Phys. Fitness.* 2017. 57(1–2). 53–59. DOI: 10.23736/S0022-4707.16.05919-3.

14. Robertson CE, Baron-Cohen S. Sensory perception in autism. *Nat. Rev. Neurosci.* 2017. 18(11). 671–684. DOI: 10.1038/nrn.2017.112.

15. Shaw JW, Johnson JA, Coons SJ. US valuation of the EQ-5D health states: development and testing of the D1 valuation model. *Medical Care*. 2005. 43 (3): 203–220. DOI:10.1097/00005650-200503000-00003.
16. Schmitz OS, McFadden BA, Golem DL e.a. The Effects of Exercise Dose on Stereotypical Behavior in Children with Autism. *Med. Sci. Sports Exerc.* 2017; 49 (5) : 983-990. DOI: 10.1249/MSS.0000000000001197.
17. Toscano CVA, Carvalho HM, Ferreira JP. Exercise Effects for Children With Autism Spectrum Disorder: Metabolic Health, Autistic Traits, and Quality of Life. *Percept. Mot. Skills*. 2018. 125 (1): 126–146. DOI: 10.1177/0031512517743823.
18. Wille N, Badia X, Bonsel G, Burström K. e.a. Development of the EQ-5D-Y: a child-friendly version of the EQ-5D. *Quality of Life Research*. 2010. 19 (6): 875–886. DOI:10.1007/s11136-010-9648-y.
19. Williams D. Autism and Sensing: The Unlost Instinct. London: Jessica Kingsley Pub., 1998. 220 p.
20. Yack E, Sutton S, Aquilla P. Building bridges through sensory integration: Occupational therapy for children with autism and pervasive developmental disorder. Toronto, 2003. 206 p.
21. Zysk V, Notbohm E. 1001 Great ideas for teaching or raising children with ASD. Arlington, Tex.: Future Horizons, 2004. 166 p.
22. Dunn W. Short Sensory Profile: User’s Manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation. 1999. 20 p.
23. <http://kinetickidstherapy.com/wp-content/uploads/2016/06/5Short-Sensory-Profile.pdf>

Information about the authors:

Musiyenko Olena Volodymyrivna,

PhD in Biology,

Associate Professor at the Department of Physical Education,
Sports and Health

Lviv National University of Veterinary Medicine
and Biotechnology named after S.Z. Gzhitskyi
Pekarska str., 50 Lviv, 79010, Ukraine

Voloshyn Olena Romanivna,

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of Medical and Biological
Disciplines, Geography and Ecology

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Theatralna str., 2 Drohobych, Lviv region, 82100, Ukraine

Kopko Iryna Yevhenivna,
PhD in Biology,
Associate Professor of the Department of Medical and Biological
Disciplines, Geography and Ecology
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Theatralna str., 2 Drohobych, Lviv region, 82100, Ukraine

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ – ОСНОВА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Присакар В. В., Марчак Т. А., Кучеров Г. Г.

ВСТУП

Сучасна світоглядна модель соціального устрою суспільства визначає прогресивний поступ у ставленні до осіб з обмеженими можливостями: від повного відчуження до визнання рівності. У міжнародних документах, прийнятих Генеральною асамблеєю ООН (Декларація ООН про Права людини¹, Конвенція ООН про права інвалідів², Конвенція ООН про права дитини³, Конвенція ООН про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти⁴ та ін.) в якості пріоритетного завдання визначено принцип доступності, який є провідним у цілісному підході до сучасної соціальної політики, що передбачає захист та повну інтеграцію в соціум усіх верств населення, сприяння забезпечення рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями.

У відповідності з міжнародними зобов'язаннями в Україні були прийняті нормативно-правові документи (Конвенція розвитку інклюзивної освіти від 01.10.2010 року⁵, Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15.08.2011 року № 872⁶, інструктивно-методичний лист Міністерства

¹ Загальна Декларація прав людини. URL: <http://consultant.parus.ua/doc=00XRHF0E56>.

² Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів). Редакція від 06.07.2016. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.

³ Конвенція ООН про права дитини. URL: http://www.unicef.org/ukraine/convention_small_final.pdf.

⁴ Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174#Text.

⁵ Концепція розвитку інклюзивної освіти від 01.10.2010. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.

⁶ Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>

освіти і науки України від 18.05.2012 року «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»⁷, Закон України від 05.06.2014 р. № 1324-VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання»⁸, Закон України від 23.05.2017 р. № 2953-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»⁹, Указ Президента України «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» від 13.12.2016 р.¹⁰ та ін.), які спрямовані на реалізацію державної політики щодо ставлення до осіб з особливими потребами, створення альтернативних моделей їх психолого-педагогічної підтримки, забезпечення їхніх конституційних і державних гарантій на здобуття якісної освіти відповідно до їхніх здібностей, індивідуальних та фізичних особливостей, культурних потреб вдосконалення системи соціальної реабілітації тощо.

Для розуміння соціально-психологічних основ життєдіяльності особистості необхідно, насамперед, з'ясувати сутність самого поняття «життєдіяльність». Поняття «життєдіяльність» тісно пов'язане з такими термінами як «життя», «життя і діяльність». Схожість цих понять закономірна, оскільки слово «життя» у переліку його значень відповідно з «Великим тлумачним словником української мови» слід розуміти як «все пережите, зроблене людиною за час її існування», «прояв фізичних і духовних сил», «пожвавлення, рух, посилення діяльності», «діяння, функціонування чого-небудь»¹¹.

Поняття «життєдіяльність», на думку А. Журавльова, включає соціальні, економічні, політичні, етнічні, екологічні, соціально-

⁷ Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Інструктивно-методичний лист № 1/9-384 від 18 травня 2012 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627/

⁸ Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання. Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 30. Ст.1011. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18#Text>.

⁹ Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII. URL: http://osnovzd.blogspot.com/p/blog-page_5995.html

¹⁰ Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю. Указ від 13.12.2016 № 553/2016 (Статус: Чинний). URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/u553_16?ed=2016_12_13.

¹¹ Бусел В.Т. Великий тлумачний словник української мови. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

психологічні аспекти особистості¹². Тому під життєдіяльністю слід розуміти різні форми і види активності (діяльність, спілкування, окремі дії і вчинки) особистості як суб'єкта, а також включення людини в міжособистісну та міжгрупову взаємодію.

На нашу думку, важливість для психологічної науки розуміти проблеми суб'єкта, на чому неодноразово наголошували Б. Ломов, А. Брушинський та інші вчені, визначає і значущість вивчення його життєдіяльності. Розвиваючи проблему суб'єкта «в психології, Б. Ломов акцентував на тому, що, відповідно на питання «суб'єкт чого? вивчається у психології, є розуміння того, що в науці мовиться про суб'єкт життєдіяльності. Саме у життєдіяльності людина формується і розвивається як суб'єкт»¹³. Мотиви, цілі, завдання, установки, суб'єктно-особистісні відносини, емоційні стани тощо, як системно утворюючий фактор поведінки людини, формується і розвивається у процесі життя індивіда у суспільстві. «Для їх вивчення недостатньо аналізу окремих поведінкових актів, підкреслює Б. Ломов, необхідно розглядати життєдіяльність особистості в контексті розвитку суспільства. Життя людини у суспільстві виробляє у неї не лише адаптивні форми, але й форми активної участі у суспільних процесах, що сприяє її розвитку»¹⁴.

Опираючись на положення, що зумовлюють формування тих чи тих якостей особистості, Б. Ломов підкреслював, що для їх розуміння необхідно розглядати життєдіяльність людини («особистість», її життя у суспільстві крізь призму «руху» у системі суспільних відносин). «Включення індивіда до тих чи інших спільнот визначає зміст і характер виконуваних ним функцій, обсяг і способи спілкування з іншими людьми, тобто, соціальне буття, його спосіб життя, що й визначає зміст життєдіяльності особистості, тобто, поряд із поняттям життєдіяльності знаходяться категорії «соціальне буття», «спосіб життя»¹⁵.

К. Абульханова-Славська визначає життєдіяльність людини як предмет вивчення психології особистості, що, на її думку, дозволяє подолати обмеженість абстрактного вивчення особистості, її

¹² Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. Москва : Социум. Издательство ИП РАН, 2001. 240 с.

¹³ Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 342 с.

¹⁴ Там само.

¹⁵ Там само.

властивостей і структур. Авторка пропонує продовжувати визначений С. Рубінштейном процесуальний, динамічний підхід до дослідження особистості, застосовуючи поняття «життєдіяльність» з метою розкриття специфіки розвитку особистості на відміну від простого перетворення, тобто, аналізувати «рух» особистості у процесі життєдіяльності. При цьому «життєдіяльність» розглядається як «простір» і масштаб аналізу особистості, у якому, власне, і простежується її розвиток: «життєдіяльність – це також і той час, у якому відбуваються зміни особистості, проходить поділ на «сьогодення», «минуле» і «майбутнє»¹⁶.

Таким чином, поняття «життєдіяльність» функціонує у психології, а також у суміжних з нею науках – соціальній психології, соціології, психології особистості тощо, і при аналізі проблеми способу життя особистості, визначають саме спосіб життя як систему усталених засобів організації людьми своєї життєдіяльності. Соціально-психологічні аспекти життєдіяльності особистості є також однією із сфер дослідження цієї проблеми в соціальній педагогіці та соціальній роботі, зокрема при вивченні питання життєдіяльності особистості в умовах інклюзивного освітнього середовища.

1. Наукові аспекти освітнього середовища щодо основ життєдіяльності з погляду інклюзії

У соціально-філософському розумінні інклюзія – це форма сумісного буття звичайних осіб й осіб з особливими потребами. Існують різні підходи до визначення поняття «інклюзія», зокрема, з позицій суспільної ідеології, державної соціальної політики, реальних процесів, які у сукупності створюють у суспільстві для усіх його членів можливість брати участь у будь-яких соціальних програмах, діях, ініціативах. Науковці з різних поглядів визначають інклюзію, однак кожне із тлумачень безпосередньо чи опосередковано дотикається до проблеми організації інклюзивної освіти через життєдіяльність людини.

Інклюзія як своєрідна філософія задовольняє потреби особистості в освіті, розкриває і розвиває індивідуальні здібності, підтримує і додає упевненість, сприяє задовільній адаптації, соціалізації, самореалізації, набутті досвіду (комунікативного, соціального, психологічного), зокрема осіб з особливими потребами, таким чином

¹⁶ Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / Психология формирования и развития личности. Москва : Наука, 1981. С. 19–44.

забезпечуючи її життєдіяльність. Завдяки інклюзії знижується рівень ізоляції і відчуження особистості, вона стає більш активною, перестає відчувати свою «особливість». Різноманіття, несхожість людей одних на одних є потужним ресурсом, що сприяє розвитку і прояву їх творчого потенціалу. Впровадження інклюзивної освіти сприяє реструктуризації культури закладу освіти, залучаючи до цього процесу педагогів, батьків та учнів. Усе це створює умови для подальшого прояву і життєдіяльності осіб з особливими потребами у відповідному соціумі.

Аксіологічні позиції деяких сучасних філософсько-педагогічних напрямів допомагають аналізувати проблеми ціннісного ставлення до самого феномену інклюзивної освіти і людини з обмеженими можливостями в умовах цієї освіти. Характер вирішення цих проблем визначає особливості соціально-філософського усвідомлення життєдіяльності й, у першу чергу, освіти, соціалізації і виживання людини з обмеженими можливостями у сучасному світі¹⁷.

Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен базується на відповідних концепціях, зокрема: ціннісній, змістовій, організаційній. У свою чергу, інклюзивна освіта передбачає формування у суспільстві особливої культури щодо ставлення до осіб з особливими потребами. Головним завданням у цьому випадку є створення умов, реалізація яких забезпечить життєдіяльність і максимально можливу самореалізацію таких осіб.

Незважаючи на різне трактування сутності інклюзивної освіти, усі дослідники відзначають необхідність підготовки компетентних психолого-педагогічних фахівців з ціннісним ставленням до інклюзії, здатних вирішувати професійні завдання в умовах інклюзивного освітнього середовища та рефлексивно оцінювати педагогічну діяльність, враховуючи позитивний і негативний досвід інклюзивної практики щодо формування основ життєдіяльності людини.

Дослідження різних аспектів освітнього середовища щодо основ життєдіяльності з погляду інклюзії набуває сьогодні актуальності і розширює науковий інтерес. У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури вважаємо за необхідне виділити ті праці вітчизняних і зарубіжних учених, у яких розкрито різні аспекти навчання і розвитку життєдіяльності особистості, організації та впливу освітнього середовища на процес життєдіяльності. До цього переліку, за нашим аналізом, відносимо проблеми, які досліджували:

¹⁷ Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.

Л. Виготський (дослідження впливу соціального оточення на розвиток особистості); С. Рубінштейн (дослідження впливу людської діяльності на середовище); Ш. Амонашвілі, Я. Буєва, Я. Корчак, І. Песталлоці, В. Сухомлинський (проблема гуманізації освітнього середовища); І. Калініченко, А. Колупаєва, Г. Нікуліна, Л. Сердюк, П. Таланчук та ін. (наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в межах інклюзивного середовища); М. Іорданський, С. Піменова, Л. Редько, Н. Сенченко та ін. (дослідження впливу середовища на розвиток особистості).

Якщо розглядати етимологію поняття «інклюзивне освітнє середовище» у проєкції на життєдіяльність більш детально, то в основі такого аналізу покладена теза Л. Виготського про те, що «суб'єкт є первинним і вихідним, а середовище – це те, що має значущість для організму, виступає у якості джерела його розвитку з урахуванням специфічних для дитини властивостей і форм діяльності»¹⁸.

У широкому розумінні, середовище життєдіяльності – це оточення, що складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на людину¹⁹. Поняття «середовище» можна розглядати як «безпосереднє оточення особистості, сукупність різних умов її життєдіяльності, міжособистісні відносини і контакти з іншими людьми, реальне оточення, в умовах якого відбувається розвиток людини»²⁰.

Такий підхід до тлумачення середовища як соціальної категорії доводить, що воно сприяє розвитку особистості, забезпечуючи взаємодію цілеспрямованого навчання і виховання. Саме це положення можна вважати визначальним для проєктування інклюзивного освітнього середовища на життєдіяльність.

У контексті єдності природи, суспільства і людини важливим, на нашу думку, є аналіз середовища з погляду освіти: адже чим більше особистість використовує можливості середовища, тим краще відбувається її вільний і активний саморозвиток. Крім того, у контексті проблем інклюзії, поняття «середовище» набуває особливого забарвлення й актуальності. Включення дитини з особливими потребами до загальноосвітнього середовища висуває нові вимоги до організації процесу навчання: технологічні, матеріально-технічні,

¹⁸ Виготский Л. Лекции по педологии. Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.

¹⁹ Там само.

²⁰ Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.

організаційні, соціально-психологічні, моральні, навчально-методичні та інші. Для розуміння якісних характеристик і структурних компонентів, які є складовими у середовищі соціалізації і навчання дітей з особливими потребами у процесі формування життєдіяльності, необхідно звернутись до поняття «освітнє середовище». У педагогіці під терміном «освітнє середовище» розуміють сукупність умов, що впливають на формування й функціонування особистості в суспільстві, на її предметно-просторове оточення, здібності, потреби, інтереси і свідомість²¹.

Дослідження освітнього середовища у плані життєдіяльності з позиції інклюзії дозволяє розглядати його як певну технологію інклюзивного навчання. Будь-яка технологія спрямована на досягнення кінцевого результату, – це успішна соціалізація особистості, що є необхідною умовою їх життєдіяльності в умовах інклюзивного середовища. Тому інклюзивне освітнє середовище повинно ґрунтуватися на загальних принципах інклюзії, враховуючи об'єктивні й суб'єктивні чинники ефективного розвитку в межах відкритої соціально-педагогічної системи, дотримуватися поставленої мети, реалізованої змістом інклюзивного навчання, впроваджувати інноваційну методiku і засоби для організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

В основу процесу формування інклюзивного освітнього середовища покладено загальний принцип, який виключає будь-яку дискримінацію, передбачає доступність освіти та пристосування її до різних потреб усіх дітей. Крім того, повинні створюватися особливі умови для повноцінного навчання і доступу до освіти дітям з особливими потребами. Сутність інклюзивного підходу до створення освітнього середовища полягає не в тому, щоб протиставити дві освітні системи (масову і спеціальну), а в тому, щоб зблизити їх, стерти між ними межу, використати ефективні методики кожної, збагативши загальну педагогіку досягненнями спеціальної і навпаки, що має безпосередній вплив на розвиток життєдіяльності.

Інклюзивне освітнє середовище І. Калініченко розглядає як систему освітніх послуг, що базуються на засадах забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання. Для формування інклюзивного освітнього середовища

²¹ Сластенин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманистическая парадигма педагогического образования. *Педагогическое образование для XXI века*. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва: МПГУ, 1994. 187 с.

кожний освітній заклад повинен реалізувати визначені цілі та втілити загально визнані ідеї²².

Аналіз психолого-педагогічної літератури уможливив виокремлення таких засадничих аспектів інклюзивного освітнього середовища як основи життєдіяльності: усі діти з особливими потребами повинні мати право на місце в освітньому закладі; діти відвідують заклад освіти за місцем проживання; навчання виключає будь-яку дискримінацію щодо дітей з особливими потребами; для навчання усіх дітей створюють належні умови; усі діти беруть участь у поза-шкільних, виховних та інших заходах, де група, клас і освітнє середовище є інклюзивними; інклюзивне навчання у колективі підтримується спеціальною працею медичного персоналу, психолого-педагогічних кадрів і батьків.

Навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища являє собою сучасну технологію, альтернативну класно-урочній системі навчання, яка використовує педагогіку відносин, а не вимог; пріоритетними для неї є: соціальна адаптація дитини на кожному етапі розвитку; природовідповідність освітніх завдань, методів, методик як можливостям дитини, так і загальній логіці розвитку; розвиток інформаційної культури, комунікативних компетенцій, умінь взаємодіяти з іншими людьми, створення безбар'єрного освітнього середовища не лише фізичного, а й психологічного. Усе зазначене дозволяє виокремити три складові життєдіяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища: безбар'єрне фізичне і психологічне середовище й спеціальні умови навчання. Змістова структура життєдіяльності інклюзивного освітнього середовища повинна будуватися за принципами доступності, гуманності та ефективності, бути гнучкою, взаємозамінною, мотивувати до навчання й стимулювати до саморозвитку²³.

Таким чином, інклюзивному освітньому середовищі відводиться центральне місце у складовій життєдіяльності, адже в осіб з особливими потребами формуються і розвиваються базові уміння й

²² Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 120–126. URL: http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozdily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/Kalinitchenko/Naukovo_doslidna%20robota_9_11_2012.pdf

²³ Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навчально-методичний посібник. Київ : «АТОПОЛ». 2010. 96 с.

навички, необхідні для оптимального залучення до реальних соціальних умов. Спеціальними ознаками інклюзивного освітнього середовища вважають: практично-зорієнтований характер навчання; невелику наповнюваність навчальних класів (груп); зорієнтованість освітнього процесу на особистісні потреби дитини; відсутність формальних освітнього процесу розкладом, фіксованим терміном засвоєння програми; відсутність чіткої регламентації у виконанні дітьми з особливими потребами державних освітніх стандартів²⁴.

Отже, інклюзивне освітнє середовище у проєкції на життєдіяльність особистості слід розглядати у вузькому і в широкому розумінні. У вузькому розумінні інклюзивне освітнє середовище – це вид освітнього середовища, у якому усім суб'єктам освітнього процесу забезпечено можливості для ефективного саморозвитку, передбачено вирішення проблеми освіти дітей з особливими потребами за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи реформування процесу навчання, методичну гнучкість й варіативність, сприятливий психологічний клімат, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей і забезпечували повну участь їх в освітньому процесі.

2. Основи життєдіяльності особистості в умовах інклюзивного освітнього середовища: соціально-психологічний аспект

Інклюзивне освітнє середовище у широкому розумінні передбачає навчання зі своїми ровесниками, які чимось відрізняються від них. Це можуть бути не тільки діти з особливими потребами, але й обдаровані діти, діти, які належать до етнічних меншин, певних релігійних конфесій тощо. Такі діти теж належать до осіб з особливими потребами. У такому випадку філософія і принципи інклюзії розширюють свої межі. Кожен учасник освітнього процесу (насамперед це стосується психолого-педагогічного персоналу) повинен враховувати усі особливості кожної дитини і задовольняти її освітні потреби. За таких умов інклюзивне освітнє середовище є перспективою формування і розвитку оновленої системи навчання, а відтак складником формування життєдіяльності.

²⁴ Малишевська І.А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 Київ, 2018. 542 с.

У ході аналізу психологічної, соціологічної та педагогічної літератури з проблеми формування інклюзивного освітнього середовища та його значення для життєдіяльності особистості проаналізовано різні підходи щодо трактування цього поняття, виокремлено поліваріантність у розумінні стратегії проектування такого середовища. Враховуючи погляди дослідників, інклюзивне освітнє середовище слід розглядати як систему ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими потребами, сукупності ресурсів (засобів, внутрішніх і зовнішніх умов) життєдіяльності у закладах освіти та спрямованість їх на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій дітей. Ми підтримуємо думку О. Сунцової, яка пропонує включити до інклюзивного освітнього середовища «як простору соціалізації дітей з різними можливостями і особливостями» такі структурні компоненти:

- просторово-предметний компонент (матеріальні можливості установи – доступна (безбар'єрна) архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними засобами і системами, відповідними освітнім потребам дітей);

- змістово-методичний компонент (адаптований індивідуальний план розвитку дитини, варіативність і гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів);

- комунікативно-організаційний компонент (особистісна і професійна готовність педагогів до роботи у змішаній групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців)²⁵.

Важливими характерними ознаками інклюзивних шкіл як одного із типів інклюзивного освітнього середовища, значеннєвого для життєдіяльності, на думку С. Єфімової та С. Королюк, є навчальна (навчальні плани складають з урахуванням розмаїття дітей), соціальна (учні засвоюють соціальні ролі, що дає їм змогу проявити свої кращі риси) і фізична інклюзія (легкий доступ до закладу освіти, відповідне розташування меблів тощо). Для успішного втілення інклюзивної моделі освіти усі ці три складові мають гармонізувати²⁶.

Беручи до уваги різні підходи щодо визначення інклюзивного освітнього середовища та враховуючи об'єктивні чинники, які

²⁵ Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учебное пособие. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.

²⁶ Єфімова С. М., Королук С. В. Лідерство та інклюзивна освіта : навчально-методичний посібник. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Пляеди», 2012. 164 с.

повинна забезпечити держава і суб'єктивні (організаційні й науково-педагогічні), – таке середовище, як середовище життєдіяльності, повинно гарантувати:

- охорону і зміцнення психофізичного здоров'я, емоційний і життєвий добробут дітей з особливими потребами, а також повагу до їхньої людської гідності, особистих почуттів і потреб, формувати і підтримувати позитивну самооцінку;

- максимальну реалізацію навчального потенціалу та корекцію психофізичного стану дітей з особливими потребами;

- матеріально-технічне обладнання відповідно до особливостей розвитку кожної дитини з особливими потребами;

- організацію варіативної (диференційованої), особистісно спрямованої на розвиток і корекційної освіти дітей з особливими потребами на засадах вільного вибору засобів, видів активності і форм організації навчання, а також свободу висловлення власних почуттів і думок;

- умови для виконання фахових обов'язків і стимулювання позитивної мотивації професійного саморозвитку психолого-педагогічних кадрів;

- відкритість освітнього процесу і залучення батьків та громадських організацій до освітньої діяльності, а також забезпечення їх інформаційною підтримкою щодо освіти, виховання, охорони і зміцнення здоров'я дітей з особливими потребами²⁷.

Отже, проведений нами аналіз основних підходів щодо поняття «інклюзивне освітнє середовище» і життєдіяльність дозволяє стверджувати, що інклюзивним називається освітнє середовище, яке здатне самовдосконалюватися та забезпечувати якісну психолого-педагогічну підтримку і задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини з особливими потребами на засадах відкритості і професійного співробітництва, тобто, бути соціально-психологічною основою життєдіяльності.

Беручи за основу визначення інклюзивного освітнього середовища і враховуючи суб'єктивний підхід щодо його життєздатності, вважаємо за доцільне визначити основні компоненти такого середовища:

- предметно-просторовий – сукупність об'єктів предметно-просторового оточення, що забезпечує фізичну доступність дітей з особливими потребами до освітніх послуг, задовольняє їхні

²⁷ Малишевська І.А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 542 с.

матеріальні потреби і сприятиме комфортному перебуванню в освітньому середовищі;

– науково-методичний – сукупність практично зорієнтованих і науково обґрунтованих методик, які уможливають забезпечення доступності дітей з особливими потребами до змісту освітніх програм засобами програмного і технічного забезпечення;

– корекційно-розвивальний – комплекс компенсаторних технологій, спрямованих на адаптацію освітнього процесу, забезпечення індивідуалізації і різнорівневості завдань для дітей з особливими потребами, організацію і проведення спеціальних корекційних занять з урахуванням особливостей кожної дитини;

– психолого-педагогічний – наявність команди психолого-педагогічних працівників, які володіють необхідним фаховим потенціалом для виконання своїх обов'язків в умовах інклюзивного освітнього середовища, здатні високопрофесійно співпрацювати (самовдосконалюватися).

Для ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища щодо життєдіяльності важливе значення має командна, корпоративна взаємодія фахівців освітнього закладу, діяльність яких спрямовується на психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами, що і визначає специфіку, тип педагогічної діяльності, спрямованої на організацію індивідуальної траєкторії навчання і формування соціальної зрілості такої дитини. Саме взаємодія різнопрофільних фахівців забезпечує реалізацію організаційної, аналітико-проектувальної, діагностичної, консультативної і координуючої діяльності в освітньому середовищі.

Вважаємо, що ефективною формою забезпечення життєдіяльності особистості в умовах інклюзивного освітнього середовища є запровадження професійної співпраці команди різнопрофільних фахівців (вчителя, вихователя, психолога, соціального педагога, спеціального педагога, асистента вчителя та інших), які чітко, системно і послідовно повинні виконувати свої професійні функції, співпрацювати в різних умовах, забезпечуючи дітям з особливими потребами та їхнім одноліткам з типовим розвитком якісний командний психолого-педагогічний супровід.

Професійна співпраця команди різнопрофільних фахівців в інклюзивному освітньому середовищі, як зазначають А. Колупасва, Е. Данілавичюте і С. Литовченко, передбачає два основні напрями підтримки осіб з особливими потребами: «зміна підходів (застосування педагогом спеціальних методик, адаптація методів та засобів викладання тощо)

у навчально-виховному процесі для задоволення освітніх потреб усіх дітей, в тому числі з особливими потребами; реалізація психолого-педагогічного, корекційно-розвивального супроводу дітей з особливими потребами, що здійснюється відповідними фахівцями»²⁸.

Командний підхід, на думку І. Дмитрієвої, сприяє системній інтеграції професійних зусиль для усвідомлення усіма членами команди потреб дитини з особливими потребами у комплексі, а не лише з погляду окремого фахівця, та для більш ефективної реалізації його соціально-психолого-педагогічного супроводу²⁹.

Науковці вважають, що перший напрям передбачає, насамперед, підтримку педагога масового закладу освіти під час роботи одночасно з дітьми різного рівня розвитку. Другий напрям стосується реалізації психолого-педагогічного супроводу конкретної дитини з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Ці напрями є основоположними для методики командної діяльності психолого-педагогічних фахівців і забезпечують організацію поетапної підтримки дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища, забезпечують їхню життєдіяльність. Методика роботи команди різнопрофільних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища включає:

- створення в освітньому закладі психолого-педагогічної команди різнопрофільних фахівців, яка приймає рішення щодо залучення до інклюзивного навчання інших фахівців і батьків;
- систематичне вивчення можливостей і освітніх потреб дітей з особливими потребами та оцінювання динаміки їх розвитку;
- надання консультативно-методичної допомоги психолого-педагогічним фахівцям, які працюють з дітьми з особливими потребами, а також їх батькам;
- розробка індивідуальної програми розвитку для кожної дитини з особливими потребами;
- диференційоване викладання (наприклад: модифікація методів та прийомів, адаптація навчальних завдань, використання сучасних підходів, методик, технологій, які сприяють залученню дітей

²⁸ Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.

²⁹ Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/49/45.pdf>.

з особливими потребами до різних видів діяльності, підвищуючи ефективність засвоєння ними навчального матеріалу);

- використання ефективних педагогічних, соціальних, психологічних технологій навчання і виховання;

- взаємовідвідування уроків, корекційних занять, виховних заходів та проведення спільних спостережень з метою поліпшення педагогічної діяльності та вирішення завдань, які стоять перед командою різнопрофільних фахівців;

- спільне обговорення та обмін ідеями щодо навчальних досягнень дітей з особливими потребами;

- спільна розробка та обговорення проведених уроків, корекційних занять, виховних заходів в інклюзивних класах.

Команда психолого-педагогічного супроводу особистості для соціально-психологічного забезпечення її життєдіяльності формується для кожної дитини з особливими освітніми потребами, що навчається у школі. Поширеною помилкою є створення однієї такої команди на усю школу, коли у закладі навчається більше однієї дитини з особливими потребами (ОП). Ми розуміємо це як помилку тому, що до складу команди супроводу разом із учителями, асистентом учителя, психологом та іншими працівниками школи, залученими фахівцями входять також батьки дитини. Таким чином команда супроводу володіє конфіденційною інформацією про дитину, її особливості розвитку, медичні дані тощо.

Створення однієї команди супроводу для усіх дітей з ОП у школі, а отже, включення до неї усіх батьків означає порушення права дитини на конфіденційність та вразливість персональних даних кожної окремої дитини. У центрі уваги команди психолого-педагогічного супроводу є дитина, дотримання і відстоювання її інтересів, повага до індивідуальних особливостей, зберігання конфіденційності та недопущення дискримінації і порушення прав дитини. Досягти цього можливо лише у команді колективу школи із залученням батьків дитини з ОП, а також фахівців Інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) та іншої міжвідомчої співпраці.

Керівник закладу або його / її заступник є безпосередніми учасниками команди супроводу дитини з ОП та, власне, відповідають за її формування та організацію роботи. Важливою частиною роботи керівника закладу є також укладення угоди про співпрацю з ІРЦ, який може допомогти школі налагодити інклюзивне навчання, розробити індивідуальні програми розвитку (ІПР) тощо. У команді супроводу керівництво школи визначає, хто буде координувати розроблення ІПР, а за потреби залучає фахівців ІРЦ

для допомоги у цьому процесі. Керівнику закладу освіти для створення та забезпечення роботи команди супроводу необхідно:

- Розробити власне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ОП (на підстав Примірного положення, затвердженого МОН).

- Укласти цивільно-правові угоди з фахівцями для надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг.

- Сформувати команду супроводу та затвердити її склад наказом.

- Призначити особу, відповідальну за координацію розробки ІПР.

- Затвердити індивідуальну програму розвитку дитини з ОП.

- Завантажити ІПР в Систему автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (кожній школі орган управління освітою надає індивідуальний код доступу до електронного кабінету у системі; доступ до даних обмежений).

- У річному плані роботи школи передбачити заходи, які б сприяли формуванню дружньої атмосфери, запобіганню будь-яким проявам упередженого ставлення та дискримінації.

Команда супроводу зустрічається щонайменше тричі на рік (у вересні, грудні та травні-червні) для засідань, маючи можливість обирати, в якій формі проводити свої зустрічі. Ініціювати зустрічі може будь-який член команди. Під час зустрічей відбувається обговорення та аналіз результатів навчання дитини, ухвалюються рішення щодо індивідуальної програми розвитку дитини, можливої її корекції тощо. Команда також вирішує питання запровадження індивідуального розкладу відвідування класу дитиною з ООП та інші питання, від яких залежить створення належних умов для інтеграції дитини в освітнє середовище. Рішення під час засідання команди супроводу ухвалюється за результатами обговорення відкритим голосуванням (за умови присутності не менше 2/3 членів) та оформлюється протоколом. Водночас учасники команди супроводу працюють із дитиною протягом року, допомагають опанувати програму, проводять корекційні заняття тощо.

Учитель і асистент вчителя стають тандемом, злагоджена робота якого є запорукою успішного інклюзивного навчання дитини з ОП. Тому учитель та асистент мають спільно готуватися до навчального заняття, добирати завдання, які допоможуть учневі опанувати тему, модифікувати та адаптувати за потреби завдання,

тим самим забезпечивши рівні умови та однакову включеність у процес усіх учнів класу.

Відповідальність за формування стосунків та ефективну взаємодію між учителем і асистентом покладається на керівника закладу освіти. Директор має розробити чіткі посадові інструкції для асистентів учителя та самого вчителя. Завдання керівника закладу – сприяти і підтримувати співпрацю між ними. Успішною вона буде тоді, коли вчитель і асистент будуть рівноправними партнерами. Якщо ж асистент розглядатиметься як підпорядкований вчителю працівник, який чекає від педагога вказівок, – неможливо очікувати від асистента мотивації та творчої ініціативи. А це у свою чергу негативно позначиться на якості освітньої діяльності. Тільки спільна робота вчителя і асистента над розробленням індивідуальних завдань, дидактичного матеріалу, індивідуальної програми розвитку тощо дасть змогу отримати очікуваний результат.

Активна участь батьків дітей з особливими потребами в освітньому процесі є однією з важливих умов успішного інклюзивного навчання, активної життєдіяльності. Вони є активними і рівноправними партнерами в команді психолого-педагогічного супроводу дитини.

Сьогодні від самих батьків найбільше залежить, чи новий альтернативний підхід до навчання дітей з особливими потребами набере сили і стане провідним, основою життєдіяльності, чи й надалі перебуватиме у статусі екзотичного експерименту. Саме тому ефективна співпраця з батьками у процесі роботи має стати для соціально-психологічних працівників, школи головним завданням.

У процесі роботи слід передбачати отримання батьками широкого спектру послуг, аби надати їм можливість стати компетентними захисниками прав своїх дітей, вчити умінню подальшого використання цих навичок у відстоюванні права дитини на рівний доступ до якісної освіти, забезпечення економічної та соціальної незалежності дітей у майбутньому, їхньої повноцінної життєдіяльності. Тому у роботі з батьками необхідно:

1. Навчити краще розуміти внутрішній стан дітей з особливими потребами та стати компетентними захисниками прав та інтересів дітей.

2. Оцінити потреби та забезпечити надання освітніх, соціальних та інших послуг сім'ям дітей з особливими потребами.

3. Забезпечити батьків інформаційною підтримкою для задоволення їхнього професійного зростання у відстоюванні прав і інтересів дітей з особливими потребами.

4. Розвинути у батьків активну громадянську позицію, сприяти створенню батьківських організацій³⁰.

Доцільно розробити деякі загальні рекомендації щодо роботи з дітьми, які допоможуть батькам почувати себе у класі зручніше і впевненіше, а також зроблять їхню роботу продуктивнішою. Ці рекомендації можна роздати батькам або вивішати на дошці оголошень

На особливу увагу заслуговує другий напрям. Тому, використовуючи всі форми впливу на батьків, треба якомога більше надавати інформації саме про характер тих чи інших порушень, особливості розвитку тієї чи іншої категорії дітей, а також приділяти увагу проблемам, з якими зустрічається дитина, що має порушення у розвитку, у процесі навчання загалом, і в умовах інклюзії зокрема.

Важливо безпосередньо залучати батьків до прийняття рішень щодо їхніх дітей – дітей з особливими потребами розвитку. Ще до приходу дитини до школи важливо налагодити контакти з відповідними фахівцями і службами, щоб вони володіли інформацією, корисною для працівників школи та батьків дітей. Тож, ми намагалися використовувати ці зв'язки, аби сім'я, школа і спеціалісти працювали спільно.

Принципово важливим є врахування думки батьків під час відбору, оцінювання і діагностики дітей; ідентифікації сильних якостей дитини та сфер, де вона відстає в розвитку; визначення цілей і завдань на навчальний рік; призначення послуг, які отримуватиме дитина та її сім'я; прийняття рішень щодо напрямів роботи з дитиною після закінчення навчального року.

Важливою умовою роботи з батьками є дотримання конфіденційності. Родини дітей повинні бути упевнені, що будь-яка інформація, яку вони надають усно чи письмово членам педагогічного колективу, не розголошується. Батьки дітей з особливостями психофізичного розвитку розповідають вчителям набагато більше, ніж звичайні сім'ї, і багато із цих відомостей носять делікатний характер. Тому у своїй роботі з батьками вчителям бажано дотримуватися таких принципів:

³⁰ Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

– Первинним джерелом інформації про батьків повинні бути вони самі. Необхідно збирати лише ті відомості, які є важливими для роботи з дітьми.

– Батькам не слід дозволяти переглядати записи, що не стосуються їхніх дітей.

– Інформацію, здобуту від дітей та батьків, треба надавати членам педагогічного колективу і консультувати лише до тієї міри, наскільки це необхідно для роботи з дітьми.

– Сім'ям слід розповідати, що було повідомлено іншим працівникам школи чи фахівцям і чому це було зроблено. (Персонал школи може давати письмову підписку щодо того, що інформація не буде поширюватися). Якщо є сумніви щодо можливості передачі конфіденційної інформації іншим, спочатку треба запитати дозволу у членів родини. Єдиним винятком із цього правила є випадки можливого насильства і відсутності піклування про дітей.

– Щорічно, після приходу до класу нових батьків і працівників, треба вирішувати, яку інформацію треба збирати, як її планують використовувати і хто до неї матиме доступ. Батьки мають право вирішувати, хто, коли і як може інформувати інших людей про поведінку, знання, переконання і погляди дитини та її родини. Як уже зазначалося, перед початком оцінювання необхідно попросити в батьків письмового дозволу на його проведення. Треба також запитувати дозволу у батьків щодо обміну відомостями з іншими вчителями, фахівцями чи керівниками програми.

Інформацію про дітей слід надавати лише тим людям, кому вона справді потрібна і хто має право її знати. Ніколи не можна розмовляти і писати про дитину будь-кому без згоди батьків. Треба зберігати свої нотатки, контрольні листки та інші записи в такому місці, де діти чи їхні батьки не могли б їх випадково прочитати. Тримати інформацію приватного характеру слід в особливій теці й обговорювати її зміст лише на професійній основі. Ці теки повинні зберігатися в зачиненому місці у дирекції школи. Менш конфіденційні відомості, а також дитячі роботи можуть зберігатися у класі.

Опитування батьків є важливим елементом під час збирання різнобічних відомостей про дитину з вадами. Батькам можна пропонувати різні шляхи спілкування. Наприклад, для деяких зручніше письмово відповідати на задалегідь складений перелік запитань, інші хочуть розмовляти з учителем особисто в усній формі.

Іноколи батькам слід підказувати, яка інформація про дитину потрібна школі. Особливо важливо бути чуйним та уважним – і тоді

можна отримати отримаєте батьківську допомогу. Батьки знають свою дитину краще за інших і швидко зрозуміють, що ви ставитеся до них як до партнерів по роботі з дитиною. Спілкування з батьками – це двобічний процес, тому варто демонструвати батькам, наскільки корисна отримана від них інформація і як вона сприяє визначенню ефективних способів допомоги життєдіяльності дитини. Директор школи як голова команди супроводу має пояснити батькам дитини їхню роль та завдання. Зокрема, для ефективної роботи команди важливо, щоб батьки:

- Брали активну участь у засіданнях команди.
- Надавали команді інформацію про особливі потреби дитини, її темперамент, інтереси, уподобання, способи кращого сприйняття інформації. Розповідали, як проходить освітній процес, які труднощі виникають у дитини.
- Ініціювати зміни до індивідуальної програми розвитку дитини, якщо батьки вбачають таку потребу, аргументували, чому ці зміни необхідні.
- Узгоджували з командою розклад корекційно-розвиткових занять дитини.
- Підписували протоколи засідання команди супроводу.

Роль директора закладу освіти – знаходити шляхи налагодження командної роботи між педагогами та батьками в команді супроводу не лише під час обов'язкових зустрічей, а й забезпечувати комунікацію упродовж навчального року в щоденному процесі спостереження та оцінювання прогресу життєдіяльності дитини.

Важливою умовою успіху при цьому є взаємна довіра. Її встановлення багато в чому залежить від директора, керівника. Керівнику важливо познайомити батьків з іншими членами команди супроводу, налагодити між ними контакт, за можливості, неформально.

Часто причиною не дуже конструктивної роботи команди супроводу є нерозуміння батьками ролі ППР, а також хвилювання, що не буде дотримано конфіденційності про особливості розвитку дитини.

Причинами непорозумінь можуть також бути завищені очікування від педагогів і сподівання на «швидкі результати» дитини з ОП. Саме тому важливо під час знайомства надати батькам якомога більше інформації про індивідуальну програму розвитку як гнучкий інструмент, який можливо і важливо змінювати залежно від потреб дитини та її індивідуального прогресу.

Директору також не варто забувати про необхідність інформувати батьків про роботу команди, заплановані зустрічі та роль батьків у контролі виконання та ініціюванні змін.

Таким чином, зазначимо, що основною метою роботи команди психолого-педагогічних фахівців є успішна адаптація і соціалізація дітей з особливими потребами для забезпечення їх життєдіяльності. Для досягнення цієї мети кожен психолого-педагогічний фахівець повинен спрямувати свою діяльність на розвиток професійних компетентностей, запровадження ідей особистісно зорієнтованого навчання, диференційованого викладання і сучасних інноваційних педагогічних, психологічних та соціальних технологій на засадах командної взаємодії.

Переваги інклюзивної освіти для життєдіяльності дітей з особливими потребами вбачаємо у тому, що:

1. Діти з особливими потребами демонструють більш високий рівень соціальної взаємодії зі здоровими ровесниками в інклюзивному середовищі у порівнянні з дітьми, які перебувають у спеціальних школах. Це стає особливо очевидним, якщо дорослі цілеспрямовано підтримують процес соціалізації, і якщо кількість дітей з особливими потребами знаходиться у відповідній пропорції по відношенню до інших учнів в цілому.

2. В інклюзивному середовищі підвищується рівень соціальної компетенції і удосконалюються навички комунікації дітей з особливими потребами. У значній мірі це пов'язано з тим, що у таких дітей з'являється більше можливостей для соціальної взаємодії зі своїми здоровими ровесниками, які виступають в якості носіїв моделі соціальної та комунікативної компетенції, властиві цьому віку.

3. В інклюзивних класах дружба між дітьми з особливими потребами та їх здоровими ровесниками стає звичним явищем. Особливо це відбувається в тих випадках, коли такі діти відвідують школу недалеко від свого місця проживання, і, відповідно, мають більше можливостей зустрічатися зі своїми однокласниками поза школою. При цьому вчителі можуть відігравати провідну роль в установленні і зміцненні такої дружби.

Для звичайних або обдарованих дітей перебування в інклюзивному класі не є загрозою чи небезпекою для їх успішного навчання. Уявлення про те, що діти з обмеженими можливостями порушують процес навчання у класі, безпідставні. Час, який приділяється таким дітям на уроці, абсолютно порівнюваний із часом, який витрачає учитель на звичайних учнів.

Звичайні учні та обдаровані діти можуть мати деякі переваги при інклюзивному підході до освіти за рахунок підвищення якості навчання та за рахунок упровадження сучасних педагогічних технологій, які необхідні дітям з особливими потребами. Інші діти отримують перевагу від застосування таких технологій, і, крім цього, всі інші діти можуть користуватися цими програмами і технологіями в той час, коли вони не є особливо необхідними для дітей з особливими потребами.

Звичайні діти або обдаровані учні отримують перевагу в інклюзивному середовищі за рахунок збільшення фінансових ресурсів при такому навчанні. Кошти, які отримані за «спеціальними програмами», можуть бути використані не лише на підвищення ефективності навчання дітей з особливими потребами, але й здорових ровесників. Ці додаткові кошти можуть бути використані і для організації і проведення цікавих виховних заходів, забезпечення класу додатковими технічними засобами навчання, які можуть використовувати усі діти, а не тільки діти з ОП.

В інклюзивному класі звичайні та обдаровані діти навчаються поважати та оцінювати своїх однокласників з ОП, бачити те, що лежить за межею інвалідності або обдарованості, розрізняти соціальні стигми, розвивати основи життєдіяльності.

ВИСНОВКИ

Інклюзія визнана більш розвиненою, гуманною та ефективною системою освіти не лише для дітей з ОП, але і, водночас, для здорових дітей. Інклюзія дає право на освіту кожному, незалежно від відповідності чи невідповідності критеріям шкільної системи. Школа, як інклюзивне освітнє середовище, виконує не лише освітні функції, але є основною сферою життєдіяльності особистості дитини. Через повагу і прийняття індивідуальності кожного з них відбувається процес формування особистості, що має свою власну освітню траєкторію. Водночас, учні у закладі освіти перебувають у колективі, навчаються взаємодіяти один з одним, вибудовувати взаємовідносини, спільно з учителем творчо вирішувати освітні проблеми. Можна з впевненістю зазначити, що інклюзивна освіта розширює і збагачує особистісні можливості усіх дітей, допомагає формувати такі якості, як гуманність, толерантність, готовність допомогти, тобто, є основою життєдіяльності.

АНОТАЦІЯ

Інклюзивне освітнє середовище у широкому розумінні передбачає навчання зі своїми ровесниками, які чимось відрізняються від них. Це можуть бути не тільки діти з особливими потребами, але й обдаровані діти, діти, які належать до етнічних меншин, певних релігійних конфесій тощо. Такі діти теж належать до осіб з особливими потребами. У такому випадку, кожен учасник освітнього процесу (насамперед це стосується психолого-педагогічного персоналу) повинен враховувати усі особливості кожної дитини і задовольняти її освітні потреби. За таких умов інклюзивне освітнє середовище є перспективою формування і розвитку оновленої системи навчання, а відтак складником формування життєдіяльності.

У ході аналізу психологічної, соціологічної та педагогічної літератури з проблеми формування інклюзивного освітнього середовища та його значення для життєдіяльності особистості проаналізовано різні підходи щодо трактування цього поняття, виокремлено поліваріантність у розумінні стратегії проектування такого середовища. Враховуючи погляди дослідників, інклюзивне освітнє середовище слід розглядати як систему ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими потребами, сукупності ресурсів (засобів, внутрішніх і зовнішніх умов) життєдіяльності у закладах освіти та спрямованість їх на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. *Психология формирования и развития личности*. Москва : Наука, 1981. С. 19–44.
2. Ахметова Д. З., Нигматов З. Г., Челнокова Т. А., Юсупова Г. В. Педагогика и психология инклюзивного образования. Казань : Издательство «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. 204 с.
3. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник української мови. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
4. Выготский Л. Лекции по педологии. Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
6. Дмітрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. URL : <http://aqce.com.ua/download/publications/49/45.pdf>.

7. Загальна Декларація прав людини. URL: <http://consultant.parus.ua/?doc=00XRHF0E56>.

8. Єфімова С. М., Корольок С. В. Лідерство та інклюзивна освіта: навчально-методичний посібник. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. 164 с.

9. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 120–126. URL: http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozidily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/Kalinithenko/Naukovo_doslidna%20robota_9_11_2012.pdf.

10. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.

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

12. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навчально-методичний посібник. Київ : «АТОПОЛ». 2010. 96 с.

13. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.

14. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174#Text.

15. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів). Редакція від 06.07.2016. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.

16. Конвенція ООН про права дитини. URL : http://www.unicef.org/ukraine/convention_small_final.pdf.

17. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Від 01.10.2010. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.

18. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 342 с.

19. Малишевська І.А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018, 542 с.

20. Порядок організації інклюзивного навчання у загально-освітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>.

21. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 30. Ст. 1011. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18#Text>.

22. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII. URL: http://osnovzd.blogspot.com/p/blog-page_5995.html.

23. Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю : Указ від 13.12.2016 № 553/2016 (Статус: Чинний). URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/u553_16?ed=2016_12_13.

24. Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Інструктивно-методичний лист № 1/9-384 від 18 травня 2012 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627/.

25. Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. Москва : Социум. Издательство ИП РАН, 2001. 240 с.

26. Слостенин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманистическая парадигма педагогического образования. *Педагогическое образование для XXI века* : материалы Международной научно-практической конференции. Москва: МПГУ, 1994. 187 с.

27. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования. Учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.

Information about the authors:

Prysakar Volodymyr Vasylovych,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Work,
Psychology and Socio-Cultural Activities

named after T. Sosnovska
Educational and Rehabilitation Institution of Higher
Education Kamianets-Podilskyi State Institute
Hodovantsia str., 13, Kamianets-Podilskyi,
Khmelnyskiy region, 32300, Ukraine

Marchak Tetiana Andriivna,
PhD in Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Social Work,
Psychology and Socio-Cultural Activities
named after T. Sosnovska
Educational and Rehabilitation Institution of Higher
Education Kamianets-Podilskyi State Institute
Hodovantsia str., 13, Kamianets-Podilskyi,
Khmelnyskyi region, 32300, Ukraine

Kucherov Hennadii Hennadiiovych,
PhD in History, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Work,
Psychology and Socio-Cultural Activities
named after T. Sosnovska
Educational and Rehabilitation Institution of Higher
Education Kamianets-Podilskyi State Institute
Hodovantsia str., 13, Kamianets-Podilskyi,
Khmelnyskyi region, 32300, Ukraine

**ІНКЛЮЗИВНІ ПІДХОДИ ДО ВИДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ,
ЗОКРЕМА ДЛЯ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ,
У НАЦІОНАЛЬНОМУ ТА МІЖНАРОДНОМУ МАСШТАБАХ**

Серпутько Г. П., Федоренко С. В., Федоренко М. І.

ВСТУП

Поняття інклюзивної літератури не має у науці єдиного трактування і розглядається як з позицій інклюзивного змісту (художні твори про прийняття людського різноманіття, героями яких є діти з порушеннями розвитку, люди з інвалідністю, представники національних меншин, представники ЛГБТ-спільноти тощо), так і з позицій форми – доступного для всіх викладу матеріалу, зрозумілого розгортання подій, подачі літератури у доступних форматах, що можуть належно сприйматися усіма категоріями читачів (наприклад, з порушеннями зору, мовлення, інтелектуальними порушеннями тощо). У цій статті приділяється увага передусім літературі, зокрема навчальній, у форматах, доступних для осіб із порушеннями зору (незрячі та зі зниженим зором/слабозорі).

Питання інклюзії і доступності у найширшому їх розумінні є на сьогодні актуальними не лише для сфери освіти чи соціального захисту окремих країн, але й для гуманітарної світової політики в цілому. Тому у цій статті ми прагнули приділити увагу також й питанням доступності до друкованої інформації у міжнародному й національному вимірах для однієї з вразливих категорій – осіб із порушеннями зору (незрячих та зі зниженим зором). На початку статті докладніше зосередимо увагу на вимогах міжнародного законодавства до вирішення цих питань, до яких наразі долучається й Україна, та законодавчого врегулювання в Україні. І поступово перейдемо до конкретних питань доступності підручників для здобувачів освіти із порушеннями зору в Україні та окреслимо деякі шляхи вирішення існуючих проблем.

1. Законодавче врегулювання доступу до друкованої інформації в країнах ЄС та в Україні

Як зазначають дослідники, зокрема О.А. Осмоловська, інклюзія, особисте різноманіття, доступність є сьогодні одними з найактуальніших питань на порядку денному Міжнародної асоціації видавців (International publisher association).

У червні 2014 року Всесвітня організація інтелектуальної власності (ВОІВ) та група ключових партнерів заснували Консорціум доступних книг (Accessible Books Consortium, ABC), щоб збільшити кількість книг у доступних форматах для людей по всьому світу, які є незрячими, людьми із вадами зору чи іншими порушеннями сприйняття друкованої продукції. Секретаріат Консорціуму доступних книг знаходиться в штаб-квартирі ВОІВ у Женеві, Швейцарія. Консорціум має дорадчий орган, який надає технічну експертизу, забезпечує прозорість та ефективне спілкування із спільнотою зацікавлених сторін¹.

Одним із найважливіших міжнародних договорів, що своїми вимогами полегшує доступ до друкованої інформації для осіб із порушеннями зору в світі, є Марракеський договір. Практичні аспекти застосування Марракеського договору висвітлювали у своїх працях Лоуренс Р. Хелфер, Моллі К. Ленд, Рут Л. Океджи, Джером Х. Райхман.

Марракеський договір про полегшення доступу незрячих та осіб із порушеннями зору чи іншими порушеннями до сприймання друкованої інформації та опублікованих творів було прийнято 27 червня 2013 року в Марракеші, він є частиною зводу міжнародних договорів з авторського права, адміністративні функції яких виконує Всесвітня організація інтелектуальної власності (ВОІВ). Головною метою Марракеського договору стало встановлення ряду обов'язкових для виконання обмежень і винятків на користь незрячих та осіб із порушеннями зору чи іншими порушеннями сприймати друковану інформацію.

22 країни, які ратифікували Марракеський договір, зобов'язані привести своє національне законодавство про авторське право у відповідність із ключовими умовами Договору для забезпечення можливості робити копії творів, захищених авторським правом, без дозволу від правласників у доступних для осіб із порушеннями

¹ Осмоловська О.А. Інклюзивне книговидання як новітній напрям світового книговидання. Інклюзивна література в сучасному європейському книговиданні : навчальний посібник. Видавничий центр «12». 2021. С. 35–36.

зору форматах (шрифт Брайля, аудіоформати тощо) розповсюджувати їх на внутрішньому ринку. Крім того, Договір дозволяє організаціям для осіб із порушеннями зору, бібліотекам та іншим так званим «уповноваженим особам» пересилати копії книг в доступних для осіб із порушеннями зору форматах в інші країни, які ратифікували або приєдналися до Договору. Головна мета Марракеського договору полягає в полегшенні доступу незрячих та осіб із порушеннями зору чи іншими порушеннями до сприймання друкованої інформації та опублікованих творів.

1 жовтня 2018 року Європейський Союз ратифікував Марракеський договір, який полегшує доступ до друкованих робіт у форматах, призначених для осіб із порушеннями зору чи іншими порушеннями сприймати друковану інформацію.

Ратифікація означає, що Європейський Союз став учасником Договору з 1 січня 2019 року, що дозволило особам із порушеннями зору в ЄС і організаціям, що обслуговують їх потреби, брати участь в обміні книгами та іншими друкованими матеріалами в доступних форматах з третіми країнами, які також є учасниками Договору. Станом на 2021–2022 роки вже 42 країни з усього світу стали учасниками Марракеського договору. У попередніх матеріалах, присвячених темі доступності друкованої продукції для осіб із порушеннями зору, ми висували припущення, що й Україна зможе долучитися до Марракеського договору, коли стане членом ЄС, однак наразі можемо констатувати, що євроінтеграційні процеси в Україні значною мірою активізувалися. Вже 07.07.2022 у Верховну Раду було подано законопроект про приєднання України до Марракеського договору. Через пів року після внесення законопроекту Верховною Радою України було прийнято відповідний закон. Тож, у найтяжчі часи розгортання повномасштабної війни на території України, Україна долучилася до Марракеського договору. Таким чином, у січні 2023 року було прийнято та підписано Закон України від 08.07.22 № 0159 «Про приєднання України до Марракеського договору щодо полегшення доступу осіб з порушеннями зору чи іншими порушеннями до друкованої інформації у доступних форматах». А це в свою чергу засвідчує, що реформи у державі не зупинено, навпаки, вони набувають більш виражених євроінтеграційних ознак і векторів спрямування. Також у країнах ЄС питання захисту авторського права і водночас доступу до інформації регламентуються й іншими директивами, зокрема Директивою 2001/29/ЄС. Директива 2001/29/ЄС має на меті гармонізувати окремі

аспекти авторського права та суміжних прав у захисті інформації, сприяти навчанню і розвитку культури завдяки охороні творів та інших об'єктів, при цьому дозволяючи винятки та обмеження в інтересах суспільства для цілей навчання та викладання. Проте, у різних країнах ці питання врегульовуються по-різному, на підставі норм національного законодавства.

Положення Директиви 2001/29/ЄС дозволяють некомерційне використання і поширення видань у виняткових випадках, що безпосередньо пов'язано з інформаційною доступністю для людей із порушеннями розвитку, і в невеликих обсягах, виключно для задоволення їхніх потреб. Зокрема, згаданою Директивою визначено, що країни-члени Європейського Союзу повинні вживати усіх заходів для полегшення доступу людей із порушеннями розвитку до інформації і звертати особливу увагу на форму подачі інформації (наприклад, для людей із порушеннями зору, з використанням шрифту Брайля, збільшеного шрифту, звукозаписів книг, книг в електронному форматі). Зазначені винятки запроваджені всіма країнами-членами Європейського Союзу, але в деяких національних законах ці винятки обмежені таким чином, що вони поширюються тільки на певні категорії людей (наприклад, у Болгарії винятки поширюються тільки на людей із порушеннями зору, у Латвії, Литві і Греції – на людей із порушеннями зору і слуху). У Литві винятки додатково обмежуються таким чином, що їх застосування можливе тільки для цілей наукових досліджень. У Греції винятки поширюються лише на відтворення інформації і не поширюються на передачу інформації. У Данії книги в електронному форматі або у звукозаписі, які випускаються бібліотекою для людей із порушеннями зору, супроводжуються індивідуальними ідентифікаційними кодами, які дозволяють контролювати використання книг і виявляти можливі порушення авторських прав. У Франції між чітко визначеними неприбутковими організаціями і видавництвами укладаються договори про надання копій творів на електронних носіях інформації, які зберігаються в пам'ятовувальному пристрої комп'ютера, доступ до якого дозволений тільки визначеним організаціям².

² Серпутько Г.П. Забезпечення інформаційної доступності у здобутті якісної вищої гуманітарної освіти студентами із глибокими порушеннями зору: матеріали Міжнародної наукової конференції «Українська освіта: аксіологія європейського вибору», 21-22 жовтня 2021 р., м. Київ. С. 345–346.

Починаючи з 2015 року, українські видання у спеціальних форматах також мали законодавчу підтримку на національному рівні, що регламентувалася Законом України «Про внесення змін до деяких законів України щодо розширення доступу сліпих, осіб з порушеннями зору та осіб з дислексією у спеціальному форматі» від 25.12.2015 № 927-VIII. Зокрема Законом передбачалося, що видання у спеціальних форматах (шрифтом Брайля, в аудіозаписі) для потреб зазначених категорій користувачів видаються без дозволу суб'єктів авторського права. Із набуттям чинності (з 01.01.2023) нового Закону України «Про авторське право і суміжні права» від 01.12.2022 № 2811-IX, ці питання регулюються статтею 23 «Вільне використання твору в інтересах особи з обмеженими можливостями сприйняття друкованої інформації через інвалідність». «Особа з обмеженими можливостями сприйняття друкованої інформації – фізична особа, яка має вади зору чи зорового сприйняття або порушення здатності до читання, зорова функція або здатність до читання якої не може бути відновлена таким чином, щоб читати друковані твори нарівні з особами без таких порушень, а також фізична особа, яка через фізичні порушення чи психічні розлади не може тримати в руках книгу чи користуватися книгою або фокусувати погляд чи рухати очима тією мірою, якою це необхідно для читання»³. Інформаційна доступність, як одна зі складових доступності загалом, підтримується й Національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні, розробленою до 2030 року. Проте приєднання до Марракеського договору є найбільш вагомим кроком, оскільки це дозволить розширити можливості доступу осіб зі згаданими порушеннями до творів світової літератури, обміну культурною спадщиною у цілях освіти, науки та розвитку осіб із порушеннями зору.

2. Особливості створення підручників у доступних форматах для здобувачів освіти із порушеннями зору

Загальний порівняльний аналіз сучасного стану підготовки підручників для молодших школярів, учнів середніх і старших класів із порушеннями зору засвідчує, що для початкової школи підручники є більшою мірою підготовленими з усіх навчальних предметів. Крім того, підручники наявні як для молодших школярів зі зниженим зором (надруковані збільшеним шрифтом), так і для

³ Про авторське право і суміжні права : Закон України від 01.12.2022 № 2811-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20/conv#n340>

незрячих школярів (надруковані шрифтом Брайля), тоді як для учнів середніх і старших класів, які мають знижений зір, підручники у спеціальних форматах не видаються взагалі, тому й порівняльному аналізу підлягали лише навчальні видання (підручники) для учнів середніх і старших класів, надруковані шрифтом Брайля (для незрячих школярів). Також однією з вагомих проблем на сьогодні залишається той факт, що навіть незрячі школярі, які навчаються у 5-х та випускних класах (10-11/11-12) не мають сучасних видань підручників із деяких предметів, зокрема, з історії України та всесвітньої історії, з української мови та літератури, а існуючі підручники видання попередніх років не цілком відповідають вимогам сучасних навчальних програм, тому частина підручників досі очікує на своє видання⁴.

Як засвідчує порівняльний аналіз стану якості підготовки підручників в Україні для здобувачів освіти із порушеннями зору, то якість адаптації і підготовки освітніх дидактичних видань перебуває на досить високому рівні. Так, 60% підручників для молодших школярів із порушеннями зору, надрукованих шрифтом Брайля та збільшеним плоскодрукком, мають високу якість адаптації та видання. Трохи меншим є відсоток якісних видань для учнів середнього і старшого шкільного віку – 50%. Проте спостерігається й певний відсоток підручників, які, на думку педагогів, потребували би покращення адаптації чи перевидання. Стосовно видань для молодших школярів – це 20% видань і щодо 20% підручників учителі висловили сумніви, чи можливе покращення адаптації або заміна підручників виданнями іншого авторства. Щодо підручників для учнів середніх і старших класів з порушеннями зору, то ситуація ускладнюється одразу кількома факторами: 1. Для учнів середніх і старших класів зі зниженим зором в Україні не видаються підручники збільшеним шрифтом; 2. Підручники для 5-х і випускних класів у доступних форматах ще потреують свого видання. Тому 30% підручників для середньої і старшої школи ще очікують на своє видання/перевидання і близько 20% підручників для середньої і старшої школи потребують покращення адаптації чи перевидання.

⁴ Серпутько Г.П. Порівняльний аналіз сучасних підручників в Україні для здобувачів освіти молодшого, середнього та старшого шкільного віку із порушеннями зору. Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки. Вип. 3. С. 119.

В Україні забезпечення навчальними підручниками, зокрема для учнів із порушеннями зору (незрячих та зі зниженим зором), здійснюється державою за бюджетні кошти на тендерних засадах. Проте, якщо процедура забезпечення підручниками у доступних форматах більш-менш відлагоджена для закладів спеціальної освіти, то у виданні і забезпеченні спеціальними підручниками, зокрема надрукованими шрифтом Брайля, закладів з інклюзивною формою навчання спостерігаються певні труднощі, а саме:

1. Забезпеченням підручниками закладів з інклюзивною формою навчання опікується Інститут модернізації змісту освіти МОН України, проте запити на необхідну навчальну літературу надходять від місцевих управлінь освіти, і на різних рівнях така процедура не завжди ефективно спрацьовує, тому батькам та учителям доволі часто доводиться вирішувати проблеми забезпечення підручниками у доступних форматах самотужки, шляхом звернення до спеціальних закладів освіти.

2. Педагоги та батьки відзначають, що більшість навчальних підручників, надрукованих шрифтом Брайля для закладів спеціальної освіти, часто не збігається за авторством та роком видання із підручниками, за якими працює інклюзивний клас, а це породжує неспівпадіння за нумерацією вправ, параграфів, дидактичних завдань тощо.

3. Також, за словами педагогів і батьків, роботу з книгою ускладнює те, що підручники, видані шрифтом Брайля, не містять інформації плоскодруктованим шрифтом, через це дорослим і одноліткам важко допомагати незрячій дитині зорієнтуватися у підручнику.

Загалом, освітні заклади з інклюзивною формою навчання потребують видань в універсальному дизайні (шрифтом Брайля та збільшеним плоскодруком), проте, такі видання становитимуть вагоме навантаження на державне забезпечення із числа державних субвенцій, тому поки це зреалізувати не вдається⁵.

⁵ Серпутько Г.П., Федоренко М.І. Основні вимоги європейського законодавства щодо забезпечення видань інклюзивної літератури та проблеми забезпечення закладів освіти з інклюзивною формою навчання підручниками для осіб із порушеннями зору в Україні : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції *«Європейські практики інклюзивної освіти»*, 12 травня 2022 р., м. Київ. С. 175–176. URL: <https://erasmusplus.org.ua/news/mizhnarodna-naukovo-praktychna-konferencziya-yevropejski-praktyky-inklyuzyvnoyi-osvity-12-05-2022-onlajn/>

Зазначені вище проблеми із забезпечення навчальними підручниками у доступних форматах закладів освіти з інклюзивною формою навчання потребують в Україні подальшого ефективного вирішення.

Комплексний аналіз сучасних підручників, котрими користуються здобувачі загальної середньої освіти із порушеннями зору в Україні, засвідчив, що не всі категорії учнів із порушеннями зору мають змогу користуватися підручниками у доступних для них форматах, оскільки для учнів середніх та старших класів зі зниженим зором не видаються підручники зі збільшеним плоскодруктованим шрифтом. Тому учні зі зниженим зором зазначених вікових категорій змушені використовувати звичайні підручники для масових загальноосвітніх шкіл, в яких шрифт та зображення є не завжди доступними для зорового сприймання учнів зі зниженим зором навіть за умови використання оптичних засобів збільшення. Крім того, у ході дослідження учителі, які працюють із незрячими учнями середнього і старшого шкільного віку за інклюзивною формою навчання, зазначають про вагомій розбіжності, які спостерігаються між виданнями підручників, надрукованих шрифтом Брайля для незрячих школярів спеціальних закладів освіти та підручниками, якими користується інклюзивний клас (за авторством, роком видання тощо). Конкретні рекомендації педагогів із необхідності видання підручників в універсальному дизайні для школярів з порушеннями зору (одночасно шрифтом Брайля і збільшеним плоскодруком) наразі складно реалізувати через високу вартість таких видань і неспроможність країни за умов воєнного стану чи в повоєнний період відбудови збільшувати асигнування на освіту навіть найменш захищених категорій школярів, зокрема із порушеннями зору. Необхідність видання підручників, принаймні для учнів середніх класів, які мають знижений зір та навчаються за програмою НУШ, а також для незрячих учнів середнього і старшого шкільного віку, які навчаються в інклюзивних класах (підручники в універсальному дизайні), суттєво збільшить видатки держави на друк таких підручників у доступних форматах, а в реаліях розгортання воєнних дій Україна навряд чи зможе дозволити собі такі витрати. Так, у 2023 році фінансування необхідних заходів для розвитку реформи Нової Української Школи не буде. Освітня субвенція скоротилась у

порівнянні з минулим роком на 7,7 млрд грн⁶. Через це виникає необхідність пошуку нових можливостей у створенні підручників, доступних зокрема й для здобувачів освіти з порушеннями зору (незрячих та зі зниженим зором). Наразі докладніше плануємо розглянути питання, чи можуть і за яких умов бути доступними для зазначеної категорії здобувачів освіти підручники нового покоління – електронні підручники.

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

Поняття «Електронний підручник» розтлумачене в Законі України «Про освіту» (п. 5 ч. 1 ст. 1) та в Положенні про електронний підручник, затвердженому наказом МОН України від 02.05.2018 № 440.

Електронний підручник – електронне навчальне видання із систематизованим викладенням навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об’єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію⁷.

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

Доцільним, на нашу думку, видається зіставлення вимог до електронних підручників із вимогами Настанови з веб-доступності

⁶ Пуцова А. Восний освітній бюджет – 2023. Буде нелегко, але ми впораємось. URL: <https://decentralization.gov.ua/news/15858>

⁷ Про затвердження Положення про електронний підручник : Наказ МОН від 02.05.2018 № 440 (Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки № 748 від 29.05.2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18?lang=uk#Text1>

з метою поліпшення доступу здобувачів освіти із порушеннями зору до користування електронними підручниками, які створюватимуться у доступних та зручних для сприймання форматах.

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

Основними принципами настанови з доступності WCAG 2.0., 2.1. та 2.2. є:

- Сприйнятливість інформації усіма користувачами.
- Керованість – навігація має бути доступною для всіх користувачів.
- Зрозумілість. Контент і дизайн мають бути зрозумілими кожному користувачеві.
- Надійність. Контент має бути надійним і відображатися на всіх пристроях і в усіх програмах і застосунках, які використовують користувачі, зокрема із застосуванням допоміжних технологій⁸.

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

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

Аналіз вимог Положення про електронний підручник на доступність для здобувачів освіти із порушеннями зору змусив нас звернутися до Настанови з доступності WEB-дизайну, зокрема WCAG версії 2.0, яка засвідчує, що для створення доступних електронних підручників, які мають задовольняти потреби всіх користувачів, зокрема з порушеннями зору, Положенням не передбачено ще ряд важливих умов, визначених Настановою з доступності WCAG 2.0.

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

- увесь нетекстовий контент повинен мати альтернативну текстову версію.

⁸ Попов Д. Міжнародні практики щодо доступності мобільних застосунків державних органів влади. Звіт за результатами дослідження, здійсненого в рамках проєкту «Цифрові, інклюзивні, доступні: підтримка цифровізації державних послуг в Україні». Київ 2021. С. 12.

- для візуального відображення тексту мають передбачатися такі можливості:

- вибору користувачем кольору тексту та фону;
- необхідно забезпечити можливість керування усією функціональністю з клавіатури, що важливо для осіб із порушеннями зору.

Також важливими є додаткові вимоги до тексту, які варто було би враховувати при створенні чи адаптації доступних електронних підручників, наприклад, міжрядковий інтервал не може бути менше 1,5.

Урахування таких основних практичних рекомендацій дозволить у подальшому створювати електронні підручники нового покоління, доступні зокрема й для користувачів із порушеннями зору.

ВИСНОВКИ

Проведення комплексного дослідження щодо доступності підручників у різних форматах для здобувачів освіти із порушеннями зору дало нам можливість представити деякі результати у цій статті. Проте одним з найважливіших досягнень, наведених у цій статті, є можливість удосконалення вимог до електронних підручників відповідно до представлених практичних рекомендацій до створення електронних підручників із необхідністю подальшого внесення конкретних вимог до Положення про електронні підручники. Дотримання таких вимог створюватиме більш сприятливі умови доступності до інформації в електронних підручниках для здобувачів освіти із порушеннями зору різних вікових категорій і форм навчання.

АНОТАЦІЯ

Матеріали запропонованої статті базуються, головним чином, на вивченні міжнародного та національного законодавства з питань доступності друкованої інформації та літературних (освітніх) видань, які можуть належно сприйматися особами із порушеннями зору. У статті також наведені деякі результати комплексного дослідження доступності підручників для осіб із порушеннями зору, зокрема охоплених сферою інклюзивної освіти. Та одним з найважливіших результатів, зазначених у статті, можна вважати представлення конкретних практичних рекомендацій, застосування яких допоможе зробити підручники, зокрема в електронному форматі, більш доступними для здобувачів освіти із порушеннями зору.

У статті розкриваються основні труднощі у створенні підручників для осіб із порушеннями зору у різних форматах та окреслюються шляхи подолання цих труднощів за реальних політико-економічних умов у країні.

ЛІТЕРАТУРА

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

2. Осмоловська О. А. Інклюзивне книговидання як новітній напрям світового книговидання. Інклюзивна література в сучасному європейському книговиданні: навчальний посібник. Видавничий центр «12». 2021. 184 с.

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

4. Про авторське право і суміжні права : Закон України від 01.12.2022 № 2811-IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20/conv#n340>

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

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

7. Серпутько Г.П. Забезпечення інформаційної доступності у здобутті якісної вищої гуманітарної освіти студентами із глибокими порушеннями зору: матеріали Міжнародної наукової конференції «Українська освіта: аксіологія європейського вибору», 21–22 жовтня 2021 р., м. Київ. С. 339–346.

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

9. Серпутько Г.П., Федоренко М.І. Основні вимоги європейського законодавства щодо забезпечення видань інклюзивної

літератури та проблеми забезпечення закладів освіти з інклюзивною формою навчання підручниками для осіб із порушеннями зору в Україні: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції *«Європейські практики інклюзивної освіти»*, 12 травня 2022 р., м. Київ. С. 172–176. URL : <https://erasmusplus.org.ua/news/mizhnarodna-naukovo-praktychna-konferencziya-yevropejski-praktyku-inklyuzyvnoyi-osvity-12-05-2022-onlajn/>

Information about the authors:

Serputko Hanna Petrivna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Doctoral Student at the Department of Ophtalmopedagogy and
Ophtalmopsychology Special and Inclusive Education Faculty
National Pedagogical Dragomanov University
9, Pirogov Street, Kyiv, 01601, Ukraine

Fedorenko Svitlana Volodymyrivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Speech Therapy and Psychology Special
and Inclusive Education Faculty
National Pedagogical Dragomanov University
9, Pirogov Street, Kyiv, 01601, Ukraine

Fedorenko Myroslav Igorovych,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Special Psychology and
Medicine Special and Inclusive Education Faculty
National Pedagogical Dragomanov University
9, Pirogov Street, Kyiv, 01601, Ukraine

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стеблюк С. В.

ВСТУП

Освіта в Україні функціонує на основі нової нормативно-законодавчої бази (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фахову передвищу освіту» та ін.), яка спрямована на європейський вектор розвитку. Її метою є «всесічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору»¹. Актуальним стає проблема формування у здобувачів освіти ключових компетентностей, які є в тісному взаємозв'язку. У дослідженні нами акцентується увага на інклюзивній освіті, яка забезпечує рівний доступ особистості як до здобуття освіти, так і до суспільного життя. Успішній навчальній діяльності дитини з особливими освітніми потребами сприятиме низка чинників, з-поміж яких особистісно орієнтований підхід. Основна суть його полягає у забезпеченні принципу дитиноцентризму.

Нові умови освітнього процесу активізували пошуки учених, практиків до застосування інноваційних технологій навчання, ігрових зокрема. Це питання стало предметом дослідження низки науковців: Н. Бібік, А. Веремчук, Л. Галенко, А. Колупасової, С. Литвинової, С. Миронової, В. Синьова, Н. Софій, О. Хом'як та ін. Відтак, А. Веремчук та О. Хом'як розкрили технології індивідуалі-

¹ Про освіту. Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

зації освітнього процесу; спільного викладання в інклюзивному класі; технології подолання навчальних і поведінкових труднощів; адаптації освітнього середовища. Колективом авторів (О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Гладченко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола) описано ігрові, інформаційно-комунікаційні, інтерактивні, проектні, арт-терапевтичні, комунікативні, здоров'язбережувальні, квестові технології навчання. Види ігор в інклюзивному освітньому середовищі досліджуються В. Голуб, Н. Голуб. Ученими зазначається, що «у молодших школярів гра ще залишається домінуючим видом діяльності, тому навчання через гру більше зацікавлює учнів і дає вагоміші результати. В умовах інклюзивного навчання ефективними будуть сюжетно-рольові та творчо-рольові ігри, які мотивують до спілкування та розвивають зв'язне мовлення. Водночас для формування виразності мовлення, правильного темпу та дикції доцільнішими будуть дидактичні ігри. Доречним буде застосування розвивальних, комп'ютерних ігор, мультимедійних презентацій, що дозволить використовувати поряд з традиційними педагогічними технологіями новітні пошукові»². Види та методика проведення дидактичних ігор у початковій школі знайшли своє відображення у дослідженні О. Хоми. З-поміж них учена виокремлює ігри: «на формування розумових операцій (аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення); на розвиток зв'язного мовлення; на складання діалогу; ігри-інсценізації; ігри-конструювання, рольові ігри з елементами сюжету. У навчальному процесі ця діяльність має форму ігрових ситуацій, ігрового прийому, ігрової вправи». В аспекті нашого дослідження важливим для нас стала добірка авторкою ігор та опис алгоритму їх проведення: «Український віночок», «Знай свій рідний край», «Листоноша приніс пошту»³ та інші.

² Голуб В., Голуб Н. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (1). С. 177–178. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2021.228837>

³ Хома О. М. Дидактична гра як один із засобів пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в початковій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми, СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. С. 113, 116.

Такі ігри дають можливість 1) залучити усіх учнів до участі у навчальній діяльності; 2) пізнати засобом слова навколишній світ; 3) формувати національно мовленнєву особистість – громадянина-патріота України.

На наш погляд, у початковій ланці саме гра є тим інструментом, що мотивує до навчальної діяльності, ураховує можливості участі у ній кожної дитини, об'єднує молодших школярів в учнівський колектив.

Метою нашого дослідження є з'ясування шляхів реалізації особистісно орієнтованого підходу у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями засобами ігрових технологій у початковій школі.

1. Особливості навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному класі

Логіка нашого дослідження вимагає, у першу чергу, з'ясування психолого-педагогічних особливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. За формулюванням Ю. Шевченко, «порушення інтелекту – це виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку. Терміном «діти з порушеним інтелектом» позначається стійко виражене зниження пізнавальної діяльності дитини, що виникає на основі органічного ураження центральної нервової системи. Це якісні зміни всієї психіки, всієї особистості в цілому, що стали результатом перенесених органічних ушкоджень центральної нервової системи; така атипія розвитку, при якій страждає не лише інтелект, але й емоційно-вольова сфера»⁴. У дітей з порушеним інтелектом розвиток емоційної сфери проявляється незрілістю, яка характеризується тим, що у них відсутня жвавість, яскравість емоцій, низький рівень домагань, поверхневі та примітивні емоційні реакції, недостатність позитивних переживань, у них менше проявів життєрадісності, а частіше проявляються емоції страху і гніву. У навчально-методичному виданні «Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку» С. Трикоз, Г. Блеч подають загальну характеристику таких дітей. Основними показниками психічного розвитку є: розвиток пізнавальної сфери (сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення) та мовлення; формування системи особистісних відносин

⁴ Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3. С. 43.

(емоцій, потреб, мотивів тощо); оволодіння діяльністю (предметно-практичною, ігровою, навчальною, трудовою тощо). Діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються особливим розвитком пізнавальної діяльності, якому притаманний недостатньо високий рівень довільної уваги (здатності зосередитися на тому чи іншому завданні), стійкості у сприйманні та аналізі явищ навколишньої дійсності; обмеження уваги. Як позитивні, так і негативні емоції такої дитини характеризуються безпосереднім активним проявом у поведінці (бурхливий прояв радості і невдоволення, незалежно від обставин). Можна спостерігати певну обмеженість потреб дитини, особливо пізнавальних, а також тих, що викликають її інтерес до діяльності. Діти з інтелектуальними порушеннями успішно оволодівають практичними діями (особливо трудовими) внаслідок цілеспрямованого навчання та виховання⁵.

А. Колупаєва сконцентрувала увагу на інших особливостях дітей з інтелектуальними порушеннями. «Навчальна сфера. Таким учням однаково складно вивчати більшість предметів. Це суттєва відмінність, що існує між порушеннями розвитку (порушенням інтелектуального розвитку) і труднощами в навчанні. В учнів із труднощами у навчанні помітні розбіжності між результатами тестів на рівень розумового розвитку і тестів навчальних досягнень. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку зазвичай погано вивчають більшість навчальних предметів; учні з труднощами в навчанні часто мають труднощі в конкретних сферах навчання. Фізична сфера. Зовнішній вигляд деяких учнів з інтелектуальними порушеннями розвитку не відрізняється від вигляду їхніх однолітків, крім тих випадків, коли ці порушення супроводжуються одночасним порушенням фізичного розвитку. Поведінкова сфера. Часто дитина з інтелектуальними порушеннями демонструє соціально неприйнятну поведінку, соціально й емоційно незріла. Неадекватна, непристойна поведінка таких дітей може призвести до певної соціальної ізоляції. У деяких дітей з тяжким і дуже тяжким порушенням розвитку спостерігаються проблеми з навичками самостійного життя (одягання, прийом їжі, дотримання особистої гігієни тощо). Зазвичай вони потребують допомоги та підтримки впродовж усього свого життя. Деяким учням також потрібне спеціальне навчання із застосуванням пристосованих пристроїв. Комунікаційна сфера. Діти з інтелектуальними порушеннями

⁵ Трикоз С. В. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку / С. В. Трикоз, Г. О. Блеч. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. с. 8.

завичай мають затримку розвитку мовленнєвих і комунікаційних навичок. У деяких учнів можуть виникати труднощі з висловлюванням думок (особливо це стосується дітей з дуже тяжкими порушеннями). Майже в усіх дітей обмежені можливості висловлення думок або розуміння оточуючих. Багато які з них не говорять або використовують жести для комунікації, вони часто не відповідають на заохочення до спілкування»⁶. Виходячи з цього, особистісно орієнтоване навчання є важливою умовою педагогізації освітнього процесу у класах з інклюзивним навчанням.

Педагогічні засади роботи з дітьми з ООП, в тому числі з інтелектуальними порушеннями, що навчаються у інклюзивному класі, сформульовані Концепцією Нової української школи, Державним стандартом початкової освіти. У Пораднику для вчителя за редакцією Н.Бібік визначено ідеологію дитиноцентризму, на якій заснована особистісно орієнтована модель освіти; подано стратегію співпраці вчителя, асистента вчителя, що супроводжує дитину в освітньому процесі. Практика спільного викладання трактується ученою у такому ракурсі: «Один викладає, інший допомагає. Цей підхід також відомий як «основний і допоміжний вчитель», застосовується досить часто, оскільки є відносно простим і не потребує багато часу для спільного планування. Ця форма спільного викладання передбачає, що основний учитель визначає навчальний зміст, методи навчання, навчальні види діяльності для усіх учнів, у тому числі й учнів з особливими освітніми потребами. Допоміжний вчитель (асистент вчителя) надає підтримку окремим учням, проводить навчальні заняття з малими групами тощо.

Паралельне викладання. Ця форма спільного викладання передбачає спільну відповідальність за процеси планування і викладання, яке проводиться обома вчителями паралельно з половиною класу – навчальний зміст залишається одним, хоча методи викладання можуть бути різними.

Диференційоване викладання. При цьому підході більшість учнів працює у складі великої групи, а окремі учні працюють у малих групах (для отримання індивідуальної підтримки). Викладання в команді. У процесі командної роботи обидва вчителі спільно планують навчальний час, визначають навчальний зміст, організацію уроків, стратегії навчання та управління класом.

⁶ Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. С. 80–81

Основний учитель і асистент вчителя одночасно проводять навчання з усім класом – у той час, як один вчитель пояснює або представляє навчальний матеріал, інший може демонструвати слайди чи інші навчальні матеріали»⁷.

Опис стратегій навчання дітей у інклюзивному класі знайшли своє відображення у посібнику А. Колупасової «Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі». Моделі та стратегії навчання дітей з інтелектуальними порушеннями передбачають особливу діяльність команди супроводу, в яку задіяні вчитель та асистент учителя. Діяльність асистента вчителя регламентована нормативно-законодавчою базою України, зокрема Постановою КМУ від 15.09.2021 № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», Примірним положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти та ін. Специфікою педагогічної діяльності асистента учителя є супровід учня в освітньому процесі, складання індивідуальної програми розвитку дитини, модифікація чи адаптація змісту навчання, урахування рекомендації інклюзивно-ресурсного центру. Вкрай важливе значення має визначений рівень підтримки дитини.

Перший рівень надається закладом освіти. Для цього створюється команда супроводу, яка ухвалює рішення про надання дитині першого рівня підтримки та складає індивідуальну програму розвитку (ІПР). Таке підтримання здійснюється ресурсами самого закладу. Тут не передбачено створення інклюзивного класу та відкриття ставки асистента вчителя. Кількість таких дітей у класі не обмежена. Додаткове фінансування не виділяється.

Починаючи з другого рівня, з'являються підстави для створення інклюзивного класу та введення посади асистента вчителя. Окрім того, з цього рівня обов'язково потрібно складати не лише індивідуальний план розвитку, як і на першому рівні, але й індивідуальну навчальну програму.

Діти на другому рівні можуть потребувати додаткового обладнання та матеріалів (дозволяється витратити 10% від загальної суми фінансової підтримки), а також додаткових корекційних занять (не більше 2 на тиждень). У класі може бути не більше 3 дітей із другим рівнем підтримки.

⁷ Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. С. 157–158.

Третій рівень вважається помірним ступенем прояву труднощів, тому в класі може бути не більше двох таких дітей. Окрім асистента педагога, спеціалісти можуть рекомендувати забезпечити асистента дитини. На закупівлю додаткового обладнання використовується до 20% фінансування, а корекційних занять таким дітям призначають до 4 на тиждень. Тут, як і на другому рівні, дитина може потребувати адаптації навчальної програми.

Четвертий та п'ятий рівні – найскладніші. У класі може навчатися лише одна дитина з труднощами тяжкого (4-й) або найтяжчого (5-й) ступенів. В обидвох випадках дитина потребує асистента дитини, а також адаптації чи модифікації навчальних програм, а іноді – і результатів навчання. На додаткові засоби навчання можна витратити до 35% коштів.

На 4-му рівні передбачено до 6 корекційних занять на тиждень. На п'ятому – 8, до того ж тут дозволено використовувати альтернативні та спеціальні методи навчання, проводити заняття із самообслуговування тощо.

Школа, за рішенням команди супроводу із залученням представника ІРЦ та погодженням із батьками, може змінювати рівень підтримки в межах одного суміжного рівня, якщо вирішить, що це піде на краще дитині. Першого рівня це не стосується⁸.

Безперечно, важливим кроком модернізації початкової освіти стало застосування інноваційних технологій навчання, з поміж яких іграва. Її застосування уможлиблює:

- 1) диференціацію освітнього процесу у класі з інклюзивним навчанням;
- 2) інтерес та мотивацію до навчання;
- 3) особистісно орієнтований підхід до навчання, виховання та розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

Отже, нами розкрито особливості навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному класі. Наступним етапом дослідження стало з'ясування специфіки особистісно орієнтованого підходу та ролі дидактичної гри у ньому.

⁸ Рівні підтримки для дітей з ООП: що змінюється та які виклики. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/articles/rivni-pidtrymky-dlya-ditej-z-ooop-shho-zminyuyetsya-ta-yaki-vyklyky/>

2. Особистісно орієнтований підхід у ігровій діяльності учня з інтелектуальними порушеннями

У науковому обігу вживаються терміни «особистісно орієнтована технологія» та «особистісно орієнтований підхід». На перший погляд, ці поняття є ідентичними, проте різняться своєю суттю. Завданнями особистісно орієнтованої технології навчання за О. Савченко є:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини;
- максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний досвід дитини;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а не формувати попередньо задані якості;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначити лінії життя⁹.

Натомість особистісно орієнтований підхід за О. Дубасенюк – це «базова ціннісна орієнтація педагогічної системи загалом і педагога зокрема, що визначає позиції у взаємодії із суб'єктами процесу формування особистості. У рамках визначених концептуальних положень особистісно орієнтований підхід постає основоположним елементом системи педагогічної освіти, конструювання якої передбачає проблемний, комплексний вплив на особистість з урахуванням індивідуальних, вікових та особистісних особливостей суб'єктів освіти і базується на принципах природовідповідності, гуманності, самовизначення, індивідуальної творчої самореалізації»¹⁰.

Нами розглядається особистісно орієнтована технологія навчання як взаємопов'язана діяльність учителя та учня на основі педагогіки партнерства; особистісно орієнтований підхід як педагогічний процес та стратегію.

Особистісно орієнтований підхід у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями формуємо як стратегію навчання, виховання та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, що включає загальнодидактичні принципи навчання та принципи інклюзивної освіти, інноваційні методи, які ураховують можливості,

⁹ Савченко О. Я. Особистісно орієнтовне спілкування. Навчання і виховання учнів 3 класу. К.: Поч. школа. 2004. С. 12-18.

¹⁰ Дубасенюк О.А. Засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 18.

здібності та нахили дитини з метою її успішної навчальної діяльності та соціалізації. З-поміж цього ми виокремлюємо інноваційні методи навчання, зокрема ігрові. Це пояснюється тим, що: 1) адаптаційно-ігровий період у навчанні молодших школярів визначений Концепцією «Нова українська школа»; 2) ігрова діяльність є домінантною у освітньому процесі учнів.

Перевагами ігрових технологій визначено: підвищення рівня пізнавальної активності та пізнавального інтересу школярів; реалізація «ситуації успіху» в школі; розширення світогляду учнів та власного життєвого досвіду; забезпечення реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання; врахування інтересів, потреб, уподобань, рівня розвитку, індивідуальних особливостей школярів; підвищення рівня мотивації до засвоєння знань, умінь та навичок, формування позитивного ставлення до активної творчої навчально-пошукової діяльності; розвиток пізнавальних процесів: пам'ять, мислення, увага, уява; створення сприятливого психологічного мікроклімату в учнівському колективі, запобігання виникненню психологічних проблем, що виникають у поведінці людини, у навчанні, у взаєминах з однолітками; розвиток інтелектуальних здібностей та творчого потенціалу учнів; забезпечення активної взаємодії в учнівському колективі; всебічний гармонійний розвиток особистості; розвиток комунікативних навичок спілкування, вміння знаходити компроміси; засвоєння правил поведінки в різних ситуаціях повсякденного життя; розвиток почуття відповідальності за доручену справу тощо¹¹.

З метою досягнення успіхів в освітньому процесі початкової школи з інклюзивним навчанням необхідно враховувати:

1) час, протягом якого дитина може концентрувати увагу (5–7 хв., 15 хв.);

2) зручність (давати дитині можливість визначити, в яких умовах їй зручніше працювати: в ресурсній кімнаті, класі/групі тощо);

3) відволікання (визначати місце і умови роботи, за яких дитина мінімально відволікається на сторонні подразники; слідкувати, щоб увага була сконцентрована на матеріалах уроку/заняття);

¹¹ Сударик О.С. Сутність поняття «ігрові технології» та їх класифікація. *Формування сучасної науки: методика та практика* : матеріали I Міжнародної студентської наукової конференції (Т. 2), м. Кам'янець-Подільський, 29 жовтня, 2021 рік. ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця : ГО «Європейська наукова платформа», 2021. С.91–94.

4) рівень шуму (визначати робоче місце здобувача освіти поруч із учителем/вихователем, асистентом або лідером групи, щоб уникати шуму);

5) вибір матеріалів (розташовувати в центрі тільки ті матеріали, що стосуються теми, завдання; використовувати засоби навчання, які сприяють соціальному та емоційному розвитку дитини);

6) створення сприятливої атмосфери (ранкові зустрічі, святкування досягнень дитини, визначення учня «дитиною дня», нагородження призами)¹².

В умовах закладу загальної середньої освіти, за Л. Прядко, необхідно враховувати такі чинники: командний підхід; вивчення потенційних можливостей дитини з ООП; застосування адекватних і ефективних технологій навчання; задоволення індивідуальних освітніх потреб дітей; педагогічно правильної педагогічної підтримки дітей з ООП та їх батьків; співпрацю з батьками; створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі^{там же}.

З-поміж цих чинників нами зацентована увага на ефективних технологіях навчання, зокрема ігровій.

Особливості застосування ігор у освітньому процесі знайшли своє відображення у працях І. Дичківської, Т. Докучини, О. Дубасенюк, А. Колупаєвої, Н. Кудикиної, А. Кузьмінського, А. Нісімчук, С. Миронової, В. Паламарчук, О. Пометун та ін. Дидактичні ігри дослідниками розподіляються на різні види:

1. Настільні друковані, словесні, ігри з предметами (Т. Докучина)¹³

2. Ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-припущення, ігри-загадки, ігри-бесіди, ігри з відшукуванням предметів, їх особливістю є несподівана поява і зникнення предметів, сюжетно-рольові дидактичні ігри (О. Коржанюк)¹⁴.

¹² Прядко Л. Технологія роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / за заг. редакцією Г. Л. Єфремової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 302, 314.

¹³ Докучина Т. О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць. Вип. № 9. 2017. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/dokuchina-to-individualnij-pidhid-dopovedennja-didaktichnih-igor.html>

¹⁴ Коржанюк О. Використання дидактичних ігор та ігрових прийомів у корекційно-розвиткової роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку. Кам'янець-Подільський, 2012. 36 с.

3. Ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-припущення, ігри-загадки, ігри-бесіди (Л. Чосік, С. Мандзюк)¹⁵.

Різномайття дидактичних ігор засвідчує актуальність їх застосування у початковій школі, що зумовлено особистісно орієнтованим підходом. Їх використання залежить від навчального предмету, мети та завдань уроку. Гра передбачає дотримання умов, змісту та алгоритму проведення.

Умовами проведення дидактичної гри є:

– сюжет, правила гри мають відповідати інтелектуальним можливостям дитини;

– у грі повинно бути достатнє матеріально-технічне забезпечення, використовуватись різна наочність для полегшення розуміння;

– пояснення правил гри має бути чітким, доступним для розуміння дітей;

– вчитель має переконатись чи зрозуміли учні правила гри, за необхідності повторити, поставити уточнююче запитання;

– вчитель має контролювати правильність виконання завдань та правил гри, за необхідності слід надавати учневі допомогу різного рівня;

– під час підведення підсумків слід обов'язково стимулювати учнів до обговорення, висловлювання критичних суджень;

– у процесі гри важливо підтримувати пізнавальну активність учнів, створювати ситуацію успіху, позитивну атмосферу та ін.¹².

У процесі навчання математики І. Толмачова, К. Олійник визначають такі умови: «органічне включення гри у структуру уроку; посилення її розвивальної спрямованості; вміле керівництво педагогом процесом ігрової діяльності; правильний добір та використання ігрового обладнання; захоплюючі назви; наявність справді ігрових елементів; спрямованість гри на розвиток математичних навичок та математичних умінь; поступове зростання складності дидактичних ігор із урахуванням рівня навченості учнів і ступеня їх підготовленості; урахування індивідуальних та вікових особливостей учнів; зв'язок дидактичної гри з іншими видами

¹⁵ Чосік Л.Я., Мандзюк С.Я. Використання дидактичних ігор з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з математики. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2 (351), 2017. С. 42.

діяльності на уроці; урізноманітнення видів ігор у навчальному процесі тощо»¹⁶.

Проведення дидактичної гри передбачає дотримання певних етапів: формулювання мети та завдань, ознайомлення зі змістом, підготовка учасників; проведення гри, аналіз, обговорення а оцінка результатів.

Однак, у процесі роботи із учнями з інтелектуальними порушеннями слід урахувати: дітям повідомляють не дидактичну задачу, а ігрове завдання, яке потрібно виконати впродовж гри: дійти до фінішу, зібрати всі картки, або, навпаки, залишитись без карток тощо; ігровий задум: подання стандартного завдання через незвичайну форму. ігрову атмосферу. Якщо на початку гри ведучій замість ігрового завдання пропонує дітям дидактичне, то всі переваги гри можна вважати зведеними до нуля, адже саме можливість перемогти, а не навчання збуджує інтерес до гри, викликає бажання діяти, активізує розумові процеси. Ігрові дії – засіб реалізації ігрового задуму. Щоб виконати ігрове завдання, дитина має здійснити певні ігрові дії, основою яких є змагання, несподіванки, очікування чогось, інші моменти, які веселять та збуджують інтерес. Без ігрових дій (кинути кубик, покрутити барабан, витягти картку навмання, щось відгадати, спіймати, помітити, швидко покласти тощо) виконання мети і стає сухим дидактизмом, а, отже, не приваблює дітей. Без ігрових дій гра втрачає ознаки гри: ведучій ставить запитання, діти відповідають, а в кінці такої гри ніхто й не пам'ятає, скільки було правильних відповідей. Важливо, щоб дії були не лише розважальними, але й доцільними, логічними та відповідали віковим та особливим можливостям дітей. Примітивні, прості або навпаки занадто складні дії не сприяють розвитку дітей, а можуть викликати в них байдужість та роздратування. Цікаві ігрові дії приховують від дитини складність виконання дидактичного завдання, а відтак, допомагають виконати розумові задачі, розв'язання яких поза грою буває неможливе¹⁷.

У процесі застосування дидактичних ігор слід урахувати можливості, здібності дитини з інтелектуальними порушеннями, яка навчається у інклюзивному класі. Формування пізнавальних

¹⁶ Толмачова І. М., Олійник К. О. Змістова характеристика дидактичної гри як методу навчання. *Молодий вчений*. № 2 (29) лютий, 2016. С. 346.

¹⁷ Картотека дидактичних ігор та вправ для дітей з ООП / Укладачі: Полупанова Я.М., Голошна С.М., Корольов М.Г. Дніпро, 2022. 33 с.

інтересів у дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається за певними етапами.

На першому етапі інтерес тісно пов'язаний з цікавістю, викликається зовнішніми факторами: використанням нового і цікавого матеріалу, ігор, барвистою наочністю. На цьому етапі інтерес нестійкий, проте він все ж сприяє створенню позитивного ставлення до діяльності. На другому етапі виникає інтерес до процесу занять: письму, розв'язанням прикладів, читанню та ін. На третьому етапі інтерес проявляється безпосередньо до змісту досліджуваного матеріалу. Виникають прагнення і здатність застосовувати отримані знання на практиці. На четвертому етапі розвитку інтересу провідна роль належить творчій діяльності. Але ця діяльність належно не виражається, зважаючи на недорозвинення вищих форм мислення та пізнавальних потреб¹⁸. Методика використання гри за участю дитини з інтелектуальними порушеннями має включати: «доступність сюжету і рухів для учнів, відповідність їхнім інтересам, відповідність виду і змісту гри навчальній програмі предмета, темі уроку, психофізичним і віковим особливостям дітей. Проведення підготовки до гри має включати пояснення правил, сюжету. На перших етапах гри обов'язкова участь учителя у грі, пізніше – його керівництво грою, допомога учням у створенні сюжету, розподілі ролей»¹⁹.

Сьогодні вчителями-практиками, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру розроблено дидактичні ігри, що рекомендуються для застосування у освітньому процесі. Як приклад, ігри для розвитку пам'яті²⁰.

Гра «Малюнок по пам'яті». Видайте дитині аркуш паперу й олівець. Педагог показує яку-небудь картинку протягом приблизно 30 секунд. Учень її запам'ятовує і перемальовує на листок. Бажано, щоб малюнки були намальовані тільки простим олівцем (це для початку), а зображення на них було простим (наприклад, квадрат). Безумовно, необхідно ускладнювати завдання. Для цього можна:

1. Показувати для відтворення кілька малюнків відразу.
2. Ускладнювати самі малюнки.

¹⁸ Тарасова В. В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту : навчально-методичний посібник. Харків : 2017. 125 с.

¹⁹ Чеботарьова О. В., Гладченко І.В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. С. 67.

²⁰ Ігри для розвитку пам'яті у дітей. URL: <http://pivdenne-irc.pp.ua/igry-dlya-rozvytku-pam-yati-u-ditej/>

3. Дати фарби або кольорові олівці і показувати кольорові малюнки.

4. Показувати не конкретні (малюнок стільця), а абстрактні (лінія зигзаг) зображення.

Гра «Піктограми». Слід починати з коротких речень, добре зрозумілих дитині, наприклад: кішка п'є молоко; книжка лежить на столі; капуста росте на городі; дівчинка сміється. Піктограми малює вчитель. Потім діти за його малюнками відтворюють речення.

Ігри на розвиток мислення²¹.

Гра «У кого більше доказів»

Мета: розвиток логічного мислення, зв'язного мовлення.

1. Знайдіть аргументи та контраргументи: Читати корисно, тому що... Сваритися погано,... Краще мати багато друзів,... Мати собаку – це чудово,.. Одягатися краще швидко, .. Дивитися довго телевізор шкідливо, ...

2. Я хочу

Гратися цілий день

З'їсти 3 кг цукерок

Піти пізно ввечері гуляти

Ходити в гості кожний день

Мені не можна

З'їсти морозиво.

Заболить горло.

Дидактичні ігри на розвиток уяви ^{там само}

Гра «Перетворення»

Мета: розвиток уяви, самовираження за допомогою метафоричних засобів.

Педагог пропонує закінчити речення.

Якби я був книжкою, то я був би ...(віршем, малюнком)

Якби я був явищем природи, я був би...

Якби я був дорослим, то я був би...

Якби я був найрозумнішим, я став би...

Таким чином, нами розглянуто специфіку особистісно орієнтованого підходу у навчанні дітей та ролі ігрових технологій у них.

²¹ Ігри та вправи на розвиток мислення. URL: <https://pulyny.irc.org.ua/news/14-47-34-04-08-2020/>

3. Практичне застосування дидактичних ігор в інклюзивному освітньому середовищі

У процесі дослідження проблеми реалізації особистісно орієнтованого підходу у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями засобами ігрових технологій наша увага спрямувалася на ігри когнітивного змісту. Вони забезпечують реалізацію таких розумових дій:

- 1) аналізувати чи синтезувати певний об'єкт, явище;
- 2) знаходити спільні та відмінні риси предметів;
- 3) порівнювати, групувати, класифікувати предмети за певними ознаками;
- 4) формулювати висновки.

Дидактична гра сприяє: розвитку мовлення дітей за рівнями – лексичним вимовним, на рівні словосполучення, речення, текстовим; ознайомленню з навколишнім світом; формуванню ключових компетентностей, загальнолюдських та демократичних цінностей. Рекомендуємо вчителю, асистенту вчителя орієнтовні дидактичні ігри.

Гра «Покажи «стільки ж», «більше», «менше». Мета: формувати математичну компетентність, розвивати логічне мислення. Матеріали гри: набір карток з числами і різні предмети.

Хід. Вчитель показує учням карточку з числом 3 і каже: «більше», учні показують 4, 5 і більше предметів, або карточку із зображенням більш як 3 предмети. Коли вчитель говорить: «стільки ж» і показує картку з числом 5, усі діти піднімають у руці 5 предметів, коли вчитель показує число 5 і каже: «менше», учні показують 2–3 предмети і т. д.

Гра «Багато – мало». Мета: формувати вміння аналізувати, порівнювати предмет. Матеріал гри: у кожного учня на парті лічильні палички, геометричні фігури, малюнки із зображенням різної кількості предметів.

Хід. Вчитель показує малюнок з певною кількістю предметів. Школяр лічильними паличками повинен дібрати кількість більшу, меншу визначеного. Цю гру можна ускладнити.

Гра «Вгадай слово» (робота з малюнками). Мета: формувати мовну компетенцію, розвивати зв'язне мовлення. Матеріали гри: малюнки.

Хід. Педагог називає кілька ознак предмета, доки дитина не відгадає і не знайде відповідний малюнок із зображенням предмета.

Пропоновані характеристики:

- 1) Червоне, смачне, солодке, кругле... (яблуко).

2) Довговухий, полохливий, прудконогий... (заєць).

3) Хижа, руда, хитра, пухнаста... (лисиця).

Гра «Телефон». Мета: удосконалювати вміння складати речення, розвивати діалогічні уміння та культуру мовлення. Матеріал: макет телефона.

Хід. Діти один одному говорять певну інформацію за визначеною темою, запитують те, що їх цікавить, а потім узагальнюють сказане: Оленка попросила, щоб я дав їй книгу. Василь запропонував мені стати друзями.

Гра «Ланцюжок». Мета: розвивати здатність визначати зв'язки між предметами; створювати нові образи з окремих елементів.

Хід. Учню потрібно скласти речення, обов'язково використавши названі педагогом три слова, які зв'язані за змістом.

Гра «Аналогія». Мета: формувати здатність швидко знаходити аналогії між різними, не схожими один на одного предметами; оцінювати їх з точки зору наявності чи відсутності у них заданих ознак; переключатися з одного об'єкта на інший.

Хід. Дитині необхідно назвати якомога більше предметів, що володіють заданими ознаками і з цієї точки зору схожих на два-три названих педагогом предмета. Наприклад: «Назвіть предмети, які виконують дві протилежні функції».

Гра «Культура мого народу». Мета: ознайомити молодших школярів з мистецтвом як засобом пізнання дійсності, розвивати зв'язне мовлення, формувати громадянську компетентність. Матеріали: репродукція картини.

Хід. Учням рекомендується картина вітчизняного художника, із «торбинки слів» вони добирають ті, які описують її зміст. Завдання можна ускладнити: скласти речення, текст тощо.

Гра «Виправ помилку». Мета: закріпити вміння позначати різні кількості предметів відповідною цифрою. Матеріал гри: презентаційний.

Хід. Учитель (асистент учителя) презентує кілька груп предметів. Діти допомагають стрілочками з'єднати кожен предмет з відповідною цифрою. Вчитель має можливість змінювати цифри місцями. Наприклад, підставляє до групи з трьох предметів цифру 4, а до групи з чотирьох предметів цифру 2. Дитина повинна виявити помилки. Кількість і складність завдань зростають відповідно до вікових особливостей учня. Розташування груп предметів і цифр може бути змінено, додано або видалено 1-2 предмета.

Легоконструювання. Мета: розвивати моторику рук, логічне мислення, формувати соціальну, мовленнєву, математичну компетентності. Матеріал: лего-конструктор.

Хід. За завданням учителя, асистента вчителя учні моделюють предмети, букви тощо. Наприклад:

1. З цеглинок лего-конструктора змодельовати букву (у букварний період навчання грамоти, 1 клас).

2. Побудувати хатинку, де житимуть цифри. Вставити в цю хатинку цифри – 1, 4, 7.

3. Скласти трикутник червоного кольору, порахувати кількість цеглинок у ньому.

4. Пофантазувати і скласти робота майбутнього.

Як показало наше дослідження, застосування ігор у класах з інклюзивним навчанням урізноманітнює освітній процес, викликало інтерес до теми, що вивчалася, диференціювало добірку вправ та завдань, активізувало дитину з інтелектуальними порушеннями до навчальної діяльності, сприяло розвитку зв'язного мовлення та формуванню ключових компетентностей. Проте відмітимо, що під час їх проведення необхідна часткова, повна підтримка асистента вчителя, повторне роз'яснення правил гри. За результатами її моделювання важливо створити ситуацію успіху.

У процесі дослідження нами розроблено методичні рекомендації вчителю, асистенту вчителя щодо реалізації особистісно орієнтованого підходу засобами ігрових технологій.

1. Вивчити особливості дитини з інтелектуальними порушеннями, її когнітивної сфери, захоплень. Це дасть можливість дібрати систему корекційно-розвиткових завдань, з-поміж яких й ігрові. Системна співпраця з батьками, як з членом команди психолого-педагогічного супроводу, уможливіє виконання індивідуальної програми розвитку учня.

2. Створити емоційне налаштування дитини з ІП на організацію й виконання навчальних завдань на уроці. До прикладу, рекомендуємо застосування методу «крок вперед» – учневі пропонують разом з асистентом учителя написати про успіхи у навчанні, ігровій діяльності й розмістити їх у власне «Портфоліо». Команді психолого-педагогічного супроводу така інформація буде корисною для індивідуалізації навчання, для учня – стимулом досягнення успіху.

3. Уникати у процесі гри елементів змагальності. Заохочення найменших успіхів, побудова відносини з учнями на позитиві – в основі особистісно орієнтованого підходу у навчанні.

4. Застосовувати прийоми імітації, підказки, показу артикуляції, предметів, дій, конструювання, моделювання та ін.

5. Об'єднувати учнів у групи із застосуванням інтерактивних технологій. Наприклад, застосування леґо-конструктура дасть можливість диференціювати завдання і дібрати спеціальне для групи, в якій працює дитина з інтелектуальними порушеннями разом з асистентом учителя. Робота в групах залучає дітей до обговорення, у тому числі й дитини з ІІ, й дає можливість кожному проявити ініціативу, самостійність. Учні вчать узагальнювати, порівнювати, аналізувати.

6. Використовувати підказки вчителя, асистента вчителя у процесі проходження гри. Види підказок нами взято за дослідженням Л.Прядко¹². Повна підказка або фізична (повністю спрямовує дитину рукою). Наприклад, тримає руку дитини в своїй руці і повністю виконує дію (написання літери). Часткова підказка (виконання частини загальної дії). Наприклад, виконує частину дії, написання букви або підштовхує руку до дії. Жест (підказка правильної реакції жестом). Наприклад, постукування по правильній відповіді, вказівний жест (підказує картинку з прописом букви). Моделювання (демонстрація того, що учень має зробити). Наприклад, учитель виконує дію (написання букви), учень повторює подібну дію (написання букви). Позиційна підказка (правильна відповідь розташована найближче до дитини). Наприклад, правильна відповідь правопису букви серед інших букв розташована найближче до дитини. Вербальна підказка (словесна інструкція). Наприклад, напиши букву. Часткова вербалізація (непряме висловлювання, що спонукає до діяльності). Наприклад, що слід зробити? Узагальнення (учень самостійно виконує завдання). Наприклад, учень виконує завдання без підказок. Навчання без помилок складає систему підказок від більшого до меншого, що означає початкове надання підказок з нульовою затримкою в часі, тобто негайно, і поступове усунення підказок для формування самостійних реакцій.

7. Спрямовувати дитину на висловлення власної позиції, забезпечувати рефлексію. Асистент учителя пропонує звернення: «Ти погоджуєшся з думкою...?», «Чи вважаєш ти так само як...?» та ін. Рефлексія має бути спрямована на спостереження своїх дій, висловлювань; осмислення своїх суджень, вчинків з огляду на їх відповідність меті діяльності.

8. Визначати місце проведення дидактичної гри у структурі уроку, добирати відповідно до його теми, мети та завдань.

ВИСНОВКИ

Таким чином, нами розглянуто реалізацію особистісно орієнтованого підходу засобами ігрових технологій. Вивчено праці учених до визначення ключових понять і узагальнено власне бачення: особистісно орієнтована технологія навчання – це взаємопов’язана діяльність учителя та учня на основі педагогіки партнерства; особистісно орієнтований підхід – педагогічний процес та стратегія. Особистісно орієнтований підхід у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями формулюється як стратегія навчання, виховання та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, що включає загальнодидактичні принципи навчання та принципи інклюзивної освіти, інноваційні методи, які ураховують можливості, здібності та нахили дитини з метою її успішної навчальної діяльності та соціалізації. Визначено переваги ігрових технологій: підвищення рівня пізнавальної активності та пізнавального інтересу школярів; реалізація «ситуації успіху»; розширення світогляду учнів та власного життєвого досвіду; забезпечення реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання; врахування інтересів, потреб, уподобань, рівня розвитку, індивідуальних особливостей школярів; підвищення рівня мотивації до засвоєння знань, умінь та навичок, формування позитивного ставлення до активної творчої навчально-пошукової діяльності та ін. Наведено алгоритм проведення окремих дидактичних ігор та вказано їх ефективність у класах з інклюзивним навчанням для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Розроблено методичні рекомендації вчителю, асистенту вчителя щодо реалізації особистісно орієнтованого підходу засобами ігрових технологій.

АНОТАЦІЯ

У науковій праці розкрито теоретичні засади реалізації особистісно орієнтованого підходу засобами ігрових технологій у класах з інклюзивним навчанням. Розглянуто нормативно-законодавчу базу з розвитку освіти в Україні, вивчено доробки дослідників з означеної проблеми. Закцентована увага на ключовому понятті «особистісно-орієнтований підхід» та сформульовано власну візію терміну відповідно до теми. Особистісно орієнтований підхід

у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями –це стратегія навчання, виховання та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, що включає загальнодидактичні принципи навчання та принципи інклюзивної освіти, інноваційні методи, які ураховують можливості, здібності та нахили дитини з метою її успішної навчальної діяльності та соціалізації. Закцентована увага на важливості застосування ігрових технологій навчання, виховання та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в початкових класах з інклюзивним навчанням. З'ясовано умови, етапи, види дидактичних ігор та алгоритм їх проведення. Автором подано окремі дидактичні ігри, їх мету застосування та хід проведення, з-поміж яких: «телефон», «аналогія», «кланцюжок», легоконструювання та ін. Результати дослідження показали, що застосування ігор у класах з інклюзивним навчанням урізноманітнює освітній процес, викликало інтерес до теми, що вивчалася, диференціювало добірку вправ та завдань, активізувало дитину з інтелектуальними порушеннями до навчальної діяльності, сприяло розвитку зв'язного мовлення та формуванню ключових компетентностей. Відмічено, що під час їх проведення необхідна часткова, повна підтримка асистента вчителя, повторне роз'яснення правил гри.

Розроблено методичні рекомендації вчителю, асистенту вчителя щодо реалізації особистісно орієнтованого підходу засобами ігрових технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про освіту. Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Голуб В., Голуб Н. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. 1. С. 171–182. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2021.228837>
3. Хома О. М. Дидактична гра як один із засобів пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в початковій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Науковий журнал. Суми, СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. С. 111–121.
4. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, № 3, 2020. С. 36–46.

5. Трикоз С. В. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку / С. В. Трикоз, Г. О. Блеч. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

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

7. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

8. Рівні підтримки для дітей з ООП: що змінюється та які виклики. *Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/articles/rivni-pidtrymky-dlya-ditej-z-oor-shho-zminuyetsya-ta-yaki-vyklyky/>

9. Савченко О. Я. Особистісно орієнтовне спілкування. Навчання і виховання учнів 3 класу. К. : Початкова школа. 2004. С. 12–18.

10. Дубасенюк О.А. Засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.

11. Сударик О.С. Сутність поняття «ігрові технології» та їх класифікація. *Формування сучасної науки: методика та практика* : матеріали I Міжнародної студентської наукової конференції (Т. 2), м. Кам'янець-Подільський, 29 жовтня, 2021 рік. ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця : ГО «Європейська наукова платформа», 2021. С. 91–94.

12.Прядко Л. Технологія роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія. За заг. редакцією Г. Л. Єфремової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 297–315

13.Докучина Т. О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць. Вип. № 9. 2017. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/dokuchina-to-individualnij-pidhid-doprovedennja-didaktichnih-igor.html>

14. Коржанюк О. Використання дидактичних ігор та ігрових прийомів у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку. Кам'янець-Подільський, 2012. 36 с.

15. Чосік Л.Я., Мандзюк С.Я. Використання дидактичних ігор з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших

школярів з математики. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. 2 (351). С. 42–44.

16. Толмачова І. М., Олійник К. О. Змістова характеристика дидактичної гри як методу навчання. *Молодий вчений*. 2016. № 2 (29) лютий. С. 344–347.

17. Картотека дидактичних ігор та вправ для дітей з ООП / Укладачі: Полупанова Я.М., Толошна С.М., Корольов М.Г., Дніпро, 2022. 33 с.

18. Тарасова В. В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту : навчально-методичний посібник. Харків : 2017. 125 с.

19. Чеботарьова О. В., Гладченко І.В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.

20. Ігри для розвитку пам'яті у дітей. URL: <http://pivdenne-irc.pp.ua/igry-dlya-rozvytku-pam-yati-u-ditej/>

21. Ігри та вправи на розвиток мислення. URL: <https://pulyny.irc.org.ua/news/14-47-34-04-08-2020/>

Information about the author:

Stebliuk Svitlana Vasylivna,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Physical Rehabilitation

Uzhhorod National University

Pidhirna str., 46, Uzhhorod, 88000, Ukraine

ПСИХОЛОГІЯ ФІНАНСІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Тріпак М. М., Столяренко О. Б., Тимків А. О.

ВСТУП

Унаслідок сучасних трансформацій в українському суспільстві активно формується новий напрям психологічної науки, яка поглиблено вивчає процес фінансової діяльності суб'єктів соціуму. У наш час фінансово-економічні процеси висвітлюються вітчизняними вченими як особлива сфера громадського життя і суспільних взаємин, де психологія відіграє свою надзвичайно важливу роль у регулюванні міжособистісних відносин. Слід зазначити, що все частіше у наукових працях акцентується увага на психологічній складовій фінансово-економічної діяльності індивідів і соціальних груп. Тобто, сучасна психологія фінансів постає у тісному взаємозв'язку з процесом соціально-економічної та господарської діяльності нашої країни. Усвідомлення сутності, тенденцій та проблем у психології фінансів дає можливість більш адекватно та цілеспрямовано використовувати людський потенціал для формування в Україні нового підходу в умовах глобалізації, євроінтеграції та переходу до інноваційної економіки.

Оскільки сфера фінансово-економічного життя суспільства надзвичайно складна, зрозуміло, що вона однозначно потребує використання таких методів науково-психологічного дослідження, які допоможуть установити закономірності фінансових процесів. Я вважає класик вітчизняної психології С. Максименко: «... лише застосування правильних наукових методів дасть можливість усвідомити справжню суть будь-якого досліджуваного явища»¹.

Феномен психології фінансово-економічних відносин у вітчизняній і зарубіжній психологічній науці ґрунтовно дослідили П. Вайзе²,

¹ Максименко С. Д. Методологічні проблеми загальної психології. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 3. С. 2–4.

² Вайзе П. Homo economicus и homo sociologicus: монстри соціальних наук THESIS. 1993. № 3. С. 115–130.

М. Бутко, А. Неживенко, Т. Пепа³, Н. Колесник, А. Пацула, А. Сотников, І. Сухінін⁴, В. Москаленко, О. Міщенко Ю. Шайгородський⁵, Е. Суїменко⁶ та інші. Вченими було осмислено соціально-економічні процеси в аспекті фінансової поведінки, проаналізовано основні причини її змін у віковому та соціальному прояві, виділено домінуючі типології, встановлено співвідношення фінансової поведінки з конкретною формою її прояву у різних соціальних умовах, охарактеризовано проблеми формування міжособистісних взаємин у сфері фінансів⁷.

Водночас, незважаючи на багатогранність вивчення аспектів фінансових процесів, ученими окреслено наступні складності у дослідженні цього питання: не досить чітко окреслені методологічні засади, технологія та послідовність використання методів науково-психологічного дослідження, які допоможуть установити закономірності фінансової поведінки в умовах інклюзивних державних інституцій.

Отже, зазначена проблема виявлення особливостей емпіричного дослідження у сфері психології фінансів в умовах інклюзивних державних інституцій тісно пов'язана з розробкою комплексної програми, де будуть використані базові методи науково-психологічного дослідження. Враховуючи соціальну і практичну значущість наукового методологічного підходу до дослідження у психології фінансів, метою дослідження у даному розділі – є аналіз наукових поглядів на проблему та визначення системи методологічних принципів і способів організації практики психологічного дослідження, підбору методів та відповідних психологічних методик, придатних для емпіричного дослідження у сфері психології фінансів в умовах інклюзивних державних інституцій.

³ Бутко М., Неживенко А., Пепа Т. Економічна психологія. Навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 232 с.

⁴ Модель управління соціальними факторами економічної поведінки населення регіону / упорядники А. В. Пацула, Н. Н. Колесник, А. А. Сотников, І. В. Сухінін. URL: http://www.kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks337868.

⁵ Москаленко В. В. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект. Монографія. Київ : Ніка-Центр, 2012. 348 с.

⁶ Суїменко Е. І. Номо економісус сучасної України. Поведінковий аспект. Київ : Інститут соціології НАНУ, 2004. 294 с.

⁷ Там само.

1. Генезис і парадигма психології фінансів

Сучасна психологія фінансів зосереджує свої зусилля не лише на вивченні феномену фінансової діяльності суб'єкта господарювання, а й на дослідженні проблем розвитку міжособистісних взаємин у сфері фінансів і на розв'язанні практичних завдань оптимізації фінансової поведінки та діяльності особистості в умовах інклюзивних інституцій.

Наукове дослідження у психології фінансів, як і у будь-якій іншій природній чи соціальній системі, насамперед передбачає вироблення певної технології, яка ґрунтується на послідовності і системності. У психології фінансів слід враховувати таку особливість, як суміжний характер досліджень психологічного і фінансово-економічного аспектів, які в реальній фінансово-економічній діяльності індивіда перебувають у нерозривному взаємозв'язку та функціонують цілісно. Отже, специфіка предмету психології фінансів вимагає розроблення й застосування спеціальних методів дослідження.

Як стверджує В. Рибалка, якість психологічного дослідження безпосередньо залежить від його методологічного забезпечення⁸. Це означає, що кожен дослідник у психології фінансів повинен чітко знати методологічні засади, уміти обирати, а, за необхідності й створювати, відповідно до мети і завдань дослідження конкретні методики, мати достатнє уявлення про систему методів, придатних для пізнання психологічних явищ у фінансовій сфері. Переконливим є також твердження ряду вітчизняних вчених про те, що у створенні свого методичного інструментарію наука повинна базуватися на певних методологічних принципах⁹. На їх думку,

⁸ Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : навч.-метод. посіб. АПН України; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. Київ : Ніка-Центр, 2003. 204 с.

⁹ Корольчук М. С., Трофімов Ю. Л. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Київ : Ніка-Центр, 2008. 184 с.

Максименко С. Д. Методологічні проблеми загальної психології. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 3. С. 2–4.

Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : навч.-метод. посіб. АПН України; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. Київ : Ніка-Центр, 2003. 204 с.

Татенко В. О. Методологічні проблеми сучасної психології. *Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України*. Київ, 2012. 1 (74). С. 14–21.

знання методологічних принципів та дотримання їх вимог допоможе уникнути помилок у науковому дослідженні.

Методологічні основи сучасного наукового підходу у вітчизняній психології були закладені у працях Г. Костюка, С. Максименка, В. Рибалки, М. Савчина, М. Ярошевського. Узагальнюючи методологічні здобутки цих учених, українська дослідниця Л. Туриніна визначила та об'єднала у цілісну систему основні наукові методологічні принципи, які, на нашу думку, доречно буде використати під час дослідження у психології фінансів. Найголовнішими методологічними принципами є: принцип детермінізму, єдності психіки і діяльності, принцип відображення, системно-структурний принцип, принцип розвитку психіки¹⁰. Дані методологічні принципи відкривають можливість наукового пізнання у психології фінансів і є основною умовою для використання наукових методів (спеціальних прийомів, засобів та операцій), що використовуються під час дослідження фінансово-економічної діяльності суб'єкта.

Аналіз вітчизняних і закордонних публікацій у галузі економічної психології, психології фінансів та суміжних з нею областей свідчить про неоднозначність поглядів учених на можливість та доцільність використання окремих наукових методів дослідження. Загалом, вчені виділяють три групи методів наукового дослідження, які можуть бути використані як в економічній психології так і у психології фінансів (табл. 1).

У сучасних наукових дослідженнях у галузі економіки і психології фінансів усе частіше акцентується увага на психологічній складовій фінансово-економічної діяльності індивідів і соціальних груп¹¹. Психологія фінансів у наш час постає у тісному взаємозв'язку з процесом соціально-економічної та господарської

¹⁰ Туриніна Л.О. Методологія та методи психологічного дослідження : навчально-методичний посібник. Київ : ДП Видавничий дім «Персонал», 2018. 206 с.

¹¹ Кононов І. Ф. Соціологія в умовах кризи і війни: проблема методологічної спроможності. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2016. № 5 (302). С. 5–55.

Модель управління соціальними факторами економічної поведінки населення регіону / упорядники А. В. Пацула, Н. Н. Колесник, А. А. Сотников, И. В. Сухинин. URL: http://www.kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks337868.

Основи науково-дослідної роботи: навч. посіб. для студ., асп. та докторантів філос. ф-ту / упоряд. А. Є. Конверський, В. І. Лубський, Т. Г. Горбаченко, В. А. Бугров, І. В. Кондратьєва; за ред. д-ра філос. наук, проф. А. Є. Конверського. Київ : Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2004.

діяльності країни і тому потребує використання таких методів науково-психологічного дослідження, які допоможуть установити закономірності у сфері фінансово-економічної діяльності людини.

Оскільки у психології фінансів слід враховувати таку особливість, як суміжний характер досліджень психологічного і фінансово-економічного аспектів, для аналізу та порівняння доцільно розглянути погляди вчених на класифікацію суто психологічних методів наукового дослідження (табл. 2).

Таблиця 1

**Класифікація базових методів дослідження
у психології фінансів**

№ з/п	Загальна характеристика групи методів	Перелік методів, які входять до даної групи
1	Методи, що традиційно використовуються у психологічних дослідженнях.	Спостереження, експеримент, анкетування, опитування, інтерв'ю, тестування, математико-статистичні методи обробки й об'єктивізації даних.
2	Економічні методи та методи, які використовуються у суміжних наукових напрямках.	Метод математичного моделювання, логіко-теоретичний аналіз, синтез, метод абстракції, історичний підхід.
3	Методи, які стали активно використовуватися з виникненням економічної психології та психології фінансів, розроблені з урахуванням специфіки даних наукових дисциплін.	Економіко-психологічний експеримент, що проводиться за схемою традиційного економічного експерименту, але з психологічним оснащенням.

Таблиця 2

Класифікація методів психологічного дослідження

№ з/п	Загальна характеристика групи методів	Перелік методів, які входять до даної групи
1	Організаційні методи	Порівняльний метод, лонгітюдний метод, комплексний метод
2	Емпіричні методи	Спостереження, експеримент, опитувальний метод, тестування, проєктивні методи, аналіз продуктів діяльності
3	Методи обробки даних	Кількісний аналіз, якісний аналіз
4	Інтерпретаційні методи	Генетичний метод, структурний метод

Як видно з таблиці 2, усі методи наукового психологічного дослідження в залежності від етапу дослідження та його завдання, вчені поділяють на чотири великі групи: організаційні, емпіричні, обробки даних та інтерпретаційні. Вибір і використання кожного з цих конкретних методів у психології фінансів визначається метою та завданням наукового дослідження.

Зазначимо, що у сучасних публікаціях усе частіше використовуються методи дослідження, що базуються на математичному апараті оптимального програмування, теорії масового обслуговування, теорії ігор, евристичному програмуванні¹². На думку В. Москаленко, досить ефективним інструментарієм сучасної психології фінансів та економічної психології, особливо таких розділів як бізнес і підприємництво, є теорія ігор. Теоретико-ігрові завдання використовуються дослідниками для прогнозування реакції конкурентів на зміну цінової політики, пропозиції додаткового обслуговування, модифікації старої й освоєння нової продукції, моделювання економічної поведінки інвесторів на ринку цінних паперів¹³.

Також слід враховувати, що сучасні дослідники для отримання інформації в маркетингових дослідженнях часто і досить успішно використовують наступні психологічні методи: опитування (анкетування, інтерв'ю, хол-тести), спостереження, експеримент, експертні оцінки¹⁴.

Очевидно, що використання методів психологічного дослідження у психології фінансів має свої особливості і потребує певного

¹² Модель управління соціальними факторами економічної поведінки населення регіону / упорядники А. В. Пацула, Н. Н. Колесник, А. А. Сотников, И. В. Сухинин. URL: http://www.kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks337868.

Суїменко Е. І. Homo economicus сучасної України. Поведінковий аспект. Київ : Інститут соціології НАНУ, 2004. 294 с.

Фурман А. В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2013. 196 с.

¹³ Москаленко В. В. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект. Монографія. Київ : Ніка-Центр, 2012. 348 с.

¹⁴ Кононов І. Ф. Соціологія в умовах кризи і війни: проблема методологічної спроможності. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2016. № 5 (302). С. 5–55.

Крушельницька О. В. Методологія і організація наукових досліджень. Київ : Кондор, 2009. 244 с.

Фурман А. В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2013. 196 с.

адаптування до мети і завдання кожного конкретного наукового дослідження у сфері фінансових процесів. До прикладу візьмемо метод спостереження як один із найдавніших і основних методів у психології. Особливо доречний цей метод у ситуаціях, коли досліджуваних неможливо опитати, а проведення будь-якої експериментальної процедури ускладнено. У психології фінансів такий метод є ефективним для дослідження поведінки покупців у місцях продажу (перед стендами з товарами), для вивчення безпосередньої взаємодії покупця (клієнта) з продавцем (особою, яка надає послуги). Метод спостереження має переваги порівняно з традиційним опитуванням: більш висока об'єктивність у дослідженні спонтанної поведінки; нівелювання можливостей людини (як клієнта, покупця) прикрашати чи спотворювати свої вподобання; можливість спостерігати і досліджувати неусвідомлену (імпульсивну, афективну) поведінку індивіда. Недоліками спостереження як методу дослідження у психології фінансів є труднощі у забезпеченні репрезентативності (під час спостереження поведінки покупців у магазині неможливо зробити вибірку відповідно до демографічної структури суспільства)¹⁵.

Як стверджує ряд авторів, метод експерименту відрізняється від спостереження активним втручанням дослідника в діяльність досліджуваного з метою створення умов, за яких виявляється задана психічна якість досліджуваного¹⁶. Дослідник має змогу декілька разів повторювати дослідження, конкретизуючи здобуті результати. У психології використовують різні види експерименту: *природний* (у звичних для досліджуваного умовах виявляються його психологічні особливості), *лабораторний* (у спеціально обладнаних

¹⁵ Суїменко Е. І. Homo economicus сучасної України. Поведінковий аспект. Київ : Інститут соціології НАНУ, 2004. 294 с.

¹⁶ Корольчук М. С., Трофімов Ю. Л. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Київ : Ніка-Центр, 2008. 184 с.

Максименко С. Д. Методологічні проблеми загальної психології. Практична психологія та соціальна робота. 1999. № 3. С. 2–4.

Основи науково-дослідної роботи: навч. посіб. для студ., асп. та докторантів філос. ф-ту / упоряд. А. Є. Конверський, В. І. Лубський, Т. Г. Горбаченко, В. А. Бугров, І. В. Кондратьєва; за ред. д-ра філос. наук, проф. А. Є. Конверського. Київ : Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2004.

Татенко В. О. Методологічні проблеми сучасної психології. Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України. Київ, 2012. 1 (74). С. 14–21.

приміщеннях із використанням приладів вивчаються психічні функції досліджуваного), *констатувальний* (виявляє актуальні психічні прояви досліджуваного) та *формульальний* (спрямований на формування бажаних якостей психіки)¹⁷. Дані види експериментального дослідження у психології фінансів набувають особливого значення, оскільки стосуються не лише міжособистісних взаємин людей, а дають можливість розкрити психологічні особливості індивіда в умовах економічної діяльності.

До методів опитування Л. Туриніна відносить бесіду, інтерв'ю та анкетування¹⁸. У психології фінансів бесіду проводять за попередньо підготовленою схемою і визначеними питаннями. Залежно від характеру дослідження бесіда може бути стандартизована, коли попередньо фіксують питання, що підлягають висвітленню, або вільна, пошукова, коли вона є першим етапом дослідження і використовується для уточнення його технології. Процедура інтерв'ю вибудовується за принципом «питання – відповідь». Як правило, питання заздалегідь чітко програмують. Цей метод дає змогу вивчати одночасно велику кількість людей, зібрати масив даних, які стосуються їх найрізноманітніших проблем та інтересів у сфері фінансових процесів. Анкетування дає значні можливості для отримання великої кількості інформації за короткий час.

Маркетингова анкета складається з відкритих, альтернативних чи закритих запитань. На відкриті запитання дають вільну відповідь, на альтернативні – фіксовану («так», «ні», «знаю», «не знаю»). Закриті питання передбачають вільну відповідь, яка потребує додаткової інтерпретації. У процесі анкетування недопустимо змінювати формулювання питань, оскільки це ускладнює їх аналіз. Суттєвою перевагою анкетування є його анонімність, яка забезпечує правдивість відповідей. Можливість використання методу анкетування у психології фінансів подано у таблиці 3.

¹⁷ Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психо-логії (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навч.-метод. по-сіб. АПН України; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. Київ : Ніка-Центр, 2003. 204 с.

¹⁸ Туриніна Л.О. Методологія та методи психологічного дослідження: навчально-методичний посібник. Київ : ДП Видавничий дім «Персонал», 2018. 206 с.

Таблиця 3

Індикатори фінансової поведінки у сфері доходів

Індикатори фінансової поведінки	1	2	3
Як часто Ви прагнете знайти більш високооплачувану роботу?	Ніколи	Рідко	Постійно
Як часто Ви робите спробу знайти додатковий заробіток?	Ніколи	Рідко	Постійно
Як часто Ви стараетесь підвищувати свій рівень кваліфікації?	Ніколи	Рідко	Постійно
Як часто Ви намагаєтесь отримати нові знання, уміння і навички з метою підвищення рівня своїх прибутків?	Ніколи	Рідко	Постійно
Чи доводилося Вам відстоювати свої права перед роботодавцем?	Ніколи	Рідко	Постійно
Чи заробляєте Ви на депозитах (грошові внески в банку під відсотки)?	Ніколи	Рідко	Постійно
Як часто Ви звертаєтесь до державних органів влади з метою отримання різних видів грошових допомог (субсидії, допомоги по безробіттю, допомоги вимушеним переселенцям тощо) ?	Ніколи	Рідко	Постійно
Як часто Ви звертаєтесь до недержавних структур (благодійних фондів, волонтерських організацій) з метою отримання різних видів грошових допомог?	Ніколи	Рідко	Постійно
Чи прагнете Ви відкрити свою справу?	Ніколи	Рідко	Постійно
Чи прагнете Ви розширити свій бізнес?	Ніколи	Рідко	Постійно

Аналіз сучасних публікацій у сфері психології фінансів та економічної психології виявив зростаючу популярність використання методу майданчикових досліджень¹⁹. Майданчикові дослідження – це дослідження постійної репрезентації з метою отримання первинної інформації про стан ринків, сфер фінансової діяльності окремих підприємств, домогосподарств, індивідуальних споживачів. Цей метод полягає у тому, щоб на основі сформованої аудиторії регулярно отримувати від неї інформацію у вигляді заповнених анкет. Майданчикові дослідження можуть бути:

¹⁹ Вайзе П. Homo economicus и homo sociologicus: монстри соціальних наук THESIS. 1993. № 3. С. 115–130.

Модель управління соціальними факторами економічної поведінки населення регіону / упорядники А. В. Пацула, Н. Н. Колесник, А. А. Сотников, И. В. Сухинин. URL: http://www.kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks337868

Москаленко В. В. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2012. 348 с.

короткостроковими (протягом 1–2 тижнів респондент щодня заповнює і передає анкету представнику організації); довгостроковими (протягом півроку, року або ж декількох років, коли інформація подається раз на тиждень, місяць, квартал); інформація фіксується не в письмовій формі, а за допомогою відео- і аудіопристроїв, де видно, які саме програми, канали, чи веб-сторінки учасник дослідження слухає, сприймає по радіо, телебаченню, Інтернету.

До найпопулярніших видів сучасних майданчикових досліджень у психології фінансів відносяться: майданчик продавців (магазини, кіоски, системний рітейл, обсяги продаж та частка їх ринку, дистрибуція, роздрібні ціни); майданчик споживання (обсяг споживання, частка ринку, середня роздрібна ціна, купівельна поведінка, профіль споживання, звички споживання); інформаційний майданчик (обсяг телепереглядів, рейтинг каналів та їх частка, стан ринку телекомунікацій та його вплив на економіку і психологію).

2. Прагматика психології фінансів

Фінанси є основоположним важелем, за допомогою якого здійснюються регулятивні азимуті економічних чинників, та основоположною основною проблемою трансформації економічних процесів. Розробка сучасних та ефективних методів фінансової політики, їх реалізація на практиці змушує кардинально змінювати сталі погляди на фінанси та визначити їх як фундаментальні у контексті стратегічних завдань економічної розбудови України.

Тисячолітній розвиток людства свідчить, що найважливішими інструментами регулювання господарських та загальнодержавних перерозподільчих процесів є вартісні чинники, основа яких – фінанси і психологічні фінансові відносини відповідних суб'єктів економічної системи країни. Саме за їх допомогою суспільство може активно забезпечувати належний соціально-економічний розвиток кожного індивідуума нашої країни.

За допомогою ефективних фінансово-економічних послуг населення і економічної діяльності суб'єкта господарювання чи держави зокрема, здійснюється багатосторонній вплив на організацію ринкових відносин та процеси розширеного відтворення. З одного боку «психологія» – як дітище філософських знань, а з іншого – «фінанси», як серцевина соціальних та політико-ідеологічних питань, які зосередили в собі фундаментальність економіки, прагматизм політики та раціональність і ефективність їх діяльності в процесі створення, розподілу і перерозподілу новоствореної вартості суб'єкта господарювання, індивідууму, держави.

Отже, фінанси це – *ресурсоутворююча категорія*, тому що фінансові відносини завжди пов'язані з формуванням та використанням фінансових ресурсів, тобто грошових коштів, які утворюються в процесі розподілу та перерозподілу валового внутрішнього продукту. Фонди фінансових ресурсів створюються на підприємствах, у галузевих органах управління, а також на загальнодержавному рівні і використовуються за цільовим призначенням.

У процесах вартісного розподілу валового внутрішнього продукту можуть брати участь різні вартісні інструменти, зокрема фінанси, кредит, ціни і тарифи, заробітна плата, кожен з яких має свої особливості та власну історію²⁰.

Генезис та еволюція вартісного розподілу за допомогою фінансів супроводжувались зміною форм вартісного розподілу, пріоритетів у формуванні та використанні фінансових ресурсів, інвестування капіталу, наповненості та спрямованості грошових і фінансових потоків.

Це у свою чергу, суттєво впливало на історію розвитку людської цивілізації, зростання могутності чи занепад держав, створення, розподіл і споживання благ, розвиток виробництв, творчі та інтелектуальні здобутки тощо. Фінанси як інструмент вартісного розподілу використовуються на всіх стадіях суспільного відтворення: виробництві, розподілі, обміні та споживанні.

Об'єктами розподілу за допомогою фінансів є: валовий внутрішній продукт; національне багатство; зовнішні надходження у вигляді фінансової допомоги, зовнішніх державних позик, іноземних інвестицій, а також інших міждержавних трансфертів від зарубіжних країн, міжнародних фінансових інституцій та іноземних юридичних і фізичних осіб в сучасних умовах військового стану.

Суб'єктами розподілу фінансів є: держава; юридичні особи; фізичні особи; міжнародні організації; інші держави.

Як видно, суб'єктами розподілу є безпосередньо розпорядники фінансово-економічних відносин інституції (держави – Прем'єр Міністр України; юридичні особи – керівники підприємств та установ; територіальної громади – міський голова; інклюзивного закладу вищої освіти – ректор). Тобто, суб'єктами фінансових відносин є людина, або суб'єкт соціуму, який являється розпорядником державних (не державних) фінансів.

²⁰ Психологія фінансів / автор-укладач М. М. Тріпак. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТНЕУ, 2018. 296 с.

Як наслідок, у суб'єкта соціуму – людини, природньо, притаманні *емоції*. Емоції – це психофізіологічний процес, цілісна реакція організму, що відбиває ставлення суб'єкта до об'єкта (іншого суб'єкта) у ситуації невизначеності. Емоції «офарбовують» й у такий спосіб закріплюють індивідуальний досвід в економічній сфері, впливають на економічну поведінку.

Завдяки емоційній пам'яті корисні форми поведінки закріплюються, а невдалі – відкидаються. Позитивні емоції, гарний настрій стимулюють більш споживчу активність, тому використовуються різні фактори (зорові, слухові, нюхові й ін.), що піднімають настрій у магазинах, супермаркетах, у місцях розваг. Позитивні емоції підсилюють оптимістичні очікування, які збільшують незаплановані витрати й знижують прагнення споживача заощадити. Дія негативних емоцій протилежна. Ті ж закономірності спрацьовують у біржових гравців: на тлі позитивних емоцій вони надають більше надій стосовно продукції, її експлуатації або ситуації на біржі, що стимулює більший ризик. Завдяки емоції активізуються енергетичні резервні можливості в ситуації невизначеності²¹. Однак для різних ситуацій, видів діяльності необхідний різний рівень активації.

При занадто високому рівні активації руйнуються бажання, когнітивні компоненти діяльності, відбувається підміна мети і результатів (енергія йде на подання результату, на страх його втратити).

Фактор складності завдання, відповідальність за результат діяльності, вносить у модель активності фінансової поведінки свої корективи. З'ясувалося, що при простих завданнях необхідно підтримувати високий рівень збудження, щоб уникнути млявості. Складні завдання вимагають невисокого рівня збудження, а середні за складністю – середнього рівня активації, стресу.

У стані підвищеного збудження люди скоріше займаються більш легкими видами діяльності (наведення порядку в паперах), а у стані низького збудження – більш складними (складання бюджету, інноваційно-інвестиційних проєктів). Якщо в ситуації підвищеної відповідальності у трудовій і навчальній діяльності виникають перенапруження та перемотивація, то такий стан погіршує результат роботи, що призводить до нагнітання напруги й тривоги в таких ситуаціях, і буде управлінською помилкою.

²¹ Психологія фінансів : навчально-методичний посібник. / автор-укладач М. М. Тріпак. Кам'янець-Подільський: ТНЕУ, 2018. 296 с.

Отже, враховуючи вищезазначене надзвичайно важливе значення психології фінансів у житті суспільства зумовлене тим, що суб'єкти соціуму (люди, індивіди, особистості, які є розпорядники державних і недержавних коштів), враховуючи емоційні дії самобуття (гарний чи поганий настрій): забезпечують розподіл валового внутрішнього продукту та фінансові потреби юридичних та фізичних осіб і держави; здійснюють перерозподіл фінансових ресурсів між галузями економіки, регіонами, соціальними верствами населення, юридичними і фізичними особами; забезпечують кругообіг фінансових ресурсів і безперервність відтворювального процесу; а також здійснюють контроль за процесами формування і використання фінансових ресурсів як на рівні держави, так і на рівні інклюзивної державної інституції та суб'єкта господарювання.

3. Фінансова інклюзія у структурі освітніх компонентів закладів вищої освіти

Здобувачі вищої освіти нині – це фахівці, що володіють навиками, вміннями та компетентностями, які дозволяють достатньо швидко адаптуватися до умов праці, складних виробничих ситуацій та особливостей менеджменту на етапі становлення нових виробничих форм та відновлення раніше діючих суб'єктів господарювання. Швидкі та ефективні рішення стають ознакою якісно підготовленого фахівця.

Відтак, проблема формування управлінських рішень та їх реалізації для здобувача є ключовими навиками, що в подальшому дозволятимуть стати висококваліфікованими менеджерами різних управлінських рівнів.

Кожне управлінське рішення у діяльності сучасного суб'єкта господарювання дотичне до фінансових відносин і прямо чи опосередковано впливає на показники фінансово-господарської діяльності.

Як зазначено вище, одним із ключових елементів фінансових відносин є психологія фінансів, а важливою зв'язковою ланкою і водночас практичним втіленням базових положень психології фінансів є фінансова інклюзія.

Ми переконані, що фінансова інклюзія у поствоєнній економіці перейде на вищий рівень значущості, оскільки стане передумовою нарощення фінансового потенціалу країни, ефективного використання фінансових ресурсів та оптимізації фінансових відносин у економіці країни.

Фінансову ж інклюзію як похідне поняття від інклюзії, розуміють доволі розрізнено у різних джерелах та авторських дослідженнях. Звернемо увагу на Стратегію розвитку фінансового сектору України до 2025 року, яку втілює Національний банк України: «Стратегія встановлює пріоритети та цілі розвитку фінансового сектору до 2025 року. Метою Стратегії є забезпечення подальшого реформування та розвитку фінансового сектору України відповідно до провідних міжнародних практик й імплементації заходів, передбачених Угодою про асоціацію між Україною та ЄС й іншими міжнародними зобов'язаннями України»²².

Важливим стратегічним напрямком у прийнятому документі є фінансова інклюзія, що включає в себе перш за все, підвищення доступності та рівня користування фінансовими послугами, а також посилення прав споживачів фінансових послуг і підвищення рівня фінансової грамотності населення.

Перший напрям – підвищення доступності та рівня користування фінансовими послугами реалізується через стимулювання розвитку платіжної інфраструктури для здійснення безготівкових операцій, у тому числі, як зазначається, «у сільській місцевості та у віддалених територіях».

Водночас, важливим тут є і створення умов для розвитку відділених каналів продажу фінансових послуг, у тому числі відкриття рахунків дистанційним способом.

Другий напрям, що включає в себе посилення захисту прав споживачів фінансових послуг, передбачає розробку та впровадження ринкової поведінки учасників фінансового сектору, забезпечення прозорості інформації щодо фінансових послуг та продуктів, а також захист вкладників та інвесторів.

Водночас, третій напрям фінансової інклюзії включає в себе проведення інформаційно-освітніх заходів для різних цільових аудиторій та розробку рамок компетентностей з фінансової грамотності.

Саме тому, серед компонентів освітніх програм закладів вищої освіти для здобувачів економічних та фінансових спеціальностей вкрай важливо зрозуміти поряд із особливостями поведінки суб'єктів фінансових відносин (психологія фінансів), яким буде результат цієї поведінки, тобто як відбуватиметься включення кожного члена суспільства у фінансову систему країни.

²² Стратегія розвитку фінансового сектору України до 2025 року. URL: <https://bank.gov.ua/ua/about/develop-strategy>

Ми переконані, що фінансову інклюзію як дефініцію однозначно трактувати не можна. Тобто стверджувати, що це лише доступність до фінансових послуг населення або що це лише певний правовий захист споживачів фінансових послуг або що це фінансова грамотність, на наш погляд, буде помилково. Ми переконані, що фінансова інклюзія – це процес, що передбачає кілька етапів для досягнення цілі. Серед основних етапів сучасної фінансової інклюзії безперечно можна виділити цифровізацію фінансових відносин, розвиток фінансових продуктів, правовий захист фінансових відносин та популяризацію фінансових продуктів та усвідомлення їх значення.

Саме в такому кожен структурний елемент фінансової інклюзії повинен розглядатися як предмет лекційних, практичних, семінарських чи лабораторних занять для здобувачів вищої освіти. А найважливішою передумовою, тобто компонентою освітньої програми, яка вивчається раніше, повинна бути психологія фінансів, як окремих предмет для здобувачів вищої освіти.

Одним із ефективних методів побудови освітнього процесу є включення фінансової інклюзії як предмету в проведеному комплексного тренінгу. Комплексний тренінг, як елемент навчального процесу, має на меті засвоєння теоретичних засад та апробація практичних навиків функціонування фінансів, формування системи фінансової інклюзії, а також, особливостей створення та реалізації фінансових продуктів (рис. 1).

Отже, комплексний тренінг є практичною складовою освітньої програми здобувача ЗВО економічних та фінансових спеціальностей з циклу фахової підготовки. В свою чергу, психологія фінансів, як навчальний курс виступає попередником комплексного тренінгу і дає розуміння поведінки споживача фінансової послуги, розробника і реалізатора фінансового продукту та дозволяє провести практичне застосування методів аналізу та оцінки фінансових відносин. Блоки комплексного тренінгу є його змістовими модулями як освітнього компоненту програми та навчального плану.

Блок 1 комплексного тренінгу дозволяє здобувачам в контексті поглибленого дослідження основних елементів фінансової інклюзії визначити місце та роль фінансової інклюзії у розвитку суспільства, склад і структуру системи фінансової інклюзії у суспільстві та економіці охарактеризувати елементи фінансової інклюзії та особливості їх розвитку в Україні.

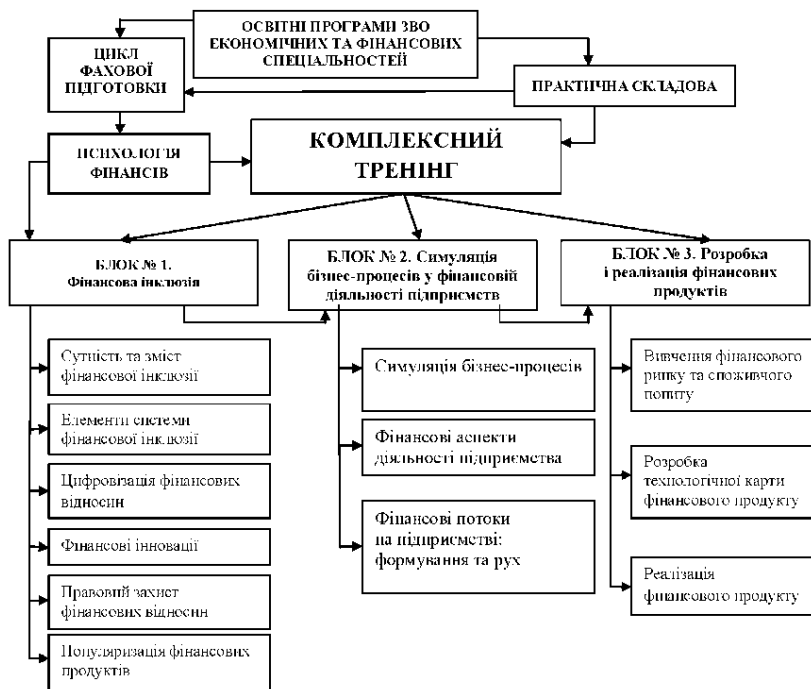


Рис. 1. Фінансова інклюзія у структурі комплексного тренінгу як компонента освітнього процесу*

** Побудовано автором*

Самостійна позиція здобувача вкрай важлива з точки зору окремих елементів фінансової інклюзії, а саме: чинників, які впливають на цифровізацію економічних відносин, розвиток сучасних фінансових технології та модернізація фінансових продуктів, забезпечення якості фінансових продуктів, захист прав споживачів фінансових продуктів та проблеми підвищення рівня фінансової грамотності.

Результатом поетапної роботи у блоці 1 комплексного тренінгу доцільним є презентація власних думок здобувача, однак таку презентацію слід проводити як окремої програми. Наприклад, робота у малих групах буде доволі ефективною, якщо за мету поставити формування програми підвищення фінансової грамотності або напрацювання комплексу рекомендацій щодо захисту прав споживачів фінансових продуктів. Глибина проблематики, перелік завдань та тривала дискусія між учасниками

малих груп здобувачів дозволить дати оцінку сприйняття та засвоєння основних положень першого блоку.

На другому етапі практичного застосування положень фінансової інклюзії важливим є розуміння бізнес-процесів, які відбуваються у реальній діяльності суб'єкта господарювання. Відтак, формується комплекс завдань для наступного етапу тренінгу – блок 2 (змістовий модуль 2).

Знання, вміння і навички, сформовані на першому етапі в результаті роботи над проблематикою фінансової інклюзії, дозволить здобувачам самостійно змоделювати роботу підприємства, симулюючи відносини між окремими підрозділами, між постачальниками та підприємством та між підприємством та його клієнтами.

У вирішенні основних завдань другого блоку тренінгу можливим є застосування спеціалізованих програм-симуляторів. Як приклад, можемо навести програму-симулятор ViAl+ продукт компанії інтелектуальних технологій (рис. 2).

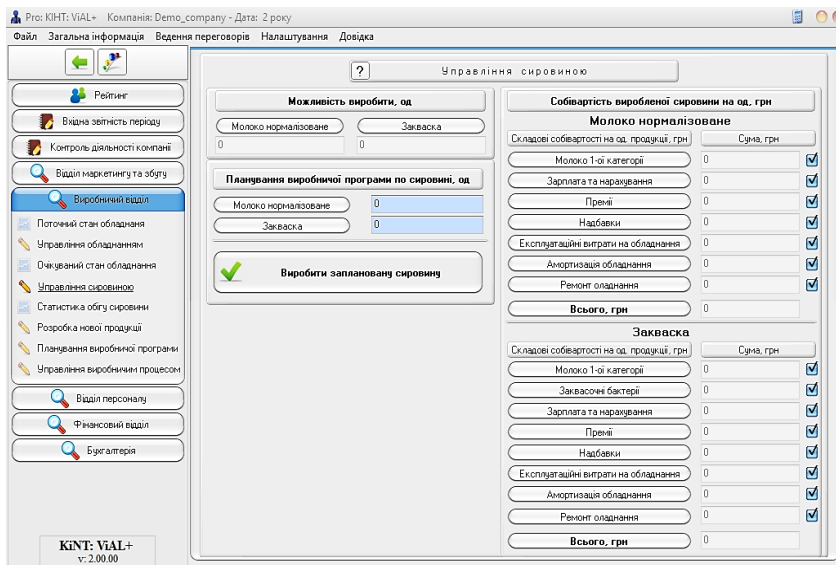


Рис. 2. Діалогове вікно бізнес-симулятора ViAl+²³

²³ Перші кроки після завантаження інсталятора ViAl+URL: <https://www.kint.com.ua/ua/biznes-trenazher-vial/instruktsii-z-vykorystannia-vial>

Бізнес-симуляція дозволяє інтерпретувати усі процеси на підприємстві, що передбачає:

1. Відобразити процес формування підприємства та його організаційної структури
2. Аналізувати діяльність підприємства на основі симуляції бізнес-процесів
3. Відобразити функціонування виробничого відділу
4. Відобразити функціонування відділу маркетингу та збуту підприємства
5. Відобразити функціонування відділу персоналу
6. Відобразити функціонування фінансового відділу
7. Відобразити особливості формування та руху фінансових потоків у діяльності підприємства
8. Виокремити вхідні фінансові потоки
9. Виокремити вихідні фінансові потоки
10. Здійснити контроль та моніторинг за рухом фінансових потоків.

Основною метою третього етапу тренінгу (блок 3, змістовий модуль 3) «Розробка і реалізація фінансового продукту» є отримання навиків у сфері організації маркетингової діяльності фінансової компанії з врахуванням всіх зовнішніх і внутрішніх факторів з метою забезпечення розробки і реалізації фінансових продуктів, що дозволяє максимально задовольнити потреби клієнтів, а відтак, отримати прибуток самій компанії (табл. 4).

В результаті проведення цього етапу тренінгу здобувачі повинні оволодіти навиками аналізу інформації на ринку фінансових послуг, вмінням визначати потреби наявних і потенційних клієнтів у фінансових продуктах, вмінням здійснювати розробку фінансового продукту та формування сценарію майбутніх переговорів з клієнтом з метою переконання у необхідності скористатися запропонованою послугою. Крім того, велике значення у підготовці майбутнього фахівця є здатність визначати найбільш доцільні канали збуту фінансових продуктів, вміння здійснювати найбільш ефективні заходи щодо стимулювання збуту фінансових послуг.

Перший етап третього блоку тренінгу включає чотири напрямки роботи здобувачів. Так, теоретичні та організаційні основи розробки і реалізації фінансового продукту – це напрям роботи, що передбачає з'ясування сутності самого процесу розробки і реалізації фінансового продукту.

Структура Блоку № 3
комплексного тренінгу для здобувачів вищої освіти

Етап	Назва етапу	Напрямки роботи здобувача	Результати	Методика проведення
1	Пошук і обґрунтування ідей	Теоретичні та організаційні основи розробки і реалізації фінансового продукту Аналіз діяльності фінансової компанії Аналіз ринку фінансових послуг та оцінка конкурентних позицій фінансової компанії Вивчення потреб клієнтів та обґрунтування доцільності розробки продукту	Пошук, аналіз, обробка інформації щодо діяльності фінансової компанії, фінансового ринку, конкурентів, клієнтів	Інтерактивна лекція, практичне заняття, ділова гра.
2	Розробка фінансового продукту	Сутність та структура технологічної карти фінансового продукту Розробка технологічної карти фінансового продукту Формування сценарію переговорів з клієнтами	Формування технологічної карти, окреслення сценарію переговорів	Інтерактивна лекція, практичне заняття, ділова гра
3	Реалізація фінансового продукту	Збут фінансового продукту Комунікаційний вплив	Характеристика можливих каналів збуту, використання електронних ресурсів для формування рекламного забезпечення	Практичне заняття, ділова гра

В свою чергу, аналіз діяльності фінансової компанії, яку здобувач обирає із нині діючих, та аналіз фінансового ринку, оцінка конкурентних позицій фінансової компанії вимагає від здобувача дослідження фінансового становища фінансової компанії, визначення кола потенційних конкурентів компанії з точки зору основного асортименту фінансових послуг та з'ясування становища фінансової компанії на ринку фінансових послуг регіону, в якому веде свою діяльність філія чи відділення компанії. Тут найбільш доцільно для здобувача обрати фінансову компанію, що стане його базою майбутньої практики.

В результаті аналізу і оцінки діяльності фінансової компанії у регіоні і вивчення потреб клієнтів та обґрунтування доцільності розробки продукту здобувачем формується аналітична записка, в якій чітко визначається основна ідея фінансового продукту.

Аналітична записка – це різновид службового документу²⁴. В аналітичній записці викладаються основні показники діяльності фінансової компанії, економічної ситуації регіону, стану регіонального ринку фінансових послуг, також окреслюється коло потенційних клієнтів та конкурентів фінансової компанії. За результатами дослідження формулюється основний висновок, в якому лаконічно викладається основна ідея заснування продукту.

Аналітична записка здобувача повинна містити такі частини, як вступ, основна частина, висновок, додатки. Так, у вступі аналітичної записки вказується на важливість проблеми, з приводу якої формується аналітична записка. Перераховується джерела інформації, які використовуються, та перелік завдань, з'ясування яких допоможе визначити основну ідею створення фінансового продукту.

В основній частині потрібно максимально докладно розглянути всі аспекти і по кожному з яких зробити власний аналіз та оцінку. Для підвищення об'єктивності аналітичної записки необхідно привести дані (відомості, інформацію), отримані з офіційних відкритих джерел (звіти компаній, інформація з офіційних сайтів, інформація опублікована Національним банком, асоціаціями, міністерствами та відомствами, тощо).

Висновок як частина аналітичної записки формулює основні підсумкові тези по кожному підрозділу основної частини. Усі висновки повинні бути логічні, лаконічні і чітко формулювати конкретну ідею фінансового продукту.

²⁴ Аналітична записка. Рекомендації щодо змісту і структури. URL: https://ipas.org.ua/old/doc/du/1_Analit_Paper.pdf

Додатки, що можуть бути зібрані в спеціальному розділі, мають на меті підвищити достовірність тверджень і проілюструють наведені відомості. У додатках можна розмістити таблиці, графіки, діаграми та інший наочний матеріал у вигляді аркушів з таблицями та графіками.

Другий етап блоку 3 комплексного тренінгу вимагає від здобувача роботи над структурою технологічної карти фінансового продукту, а також певних навиків щодо формування сценарію переговорів з майбутніми клієнтами.

Технологічна карта фінансового продукту включає шість розділів, які є складовими частинами загальної таблиці технологічної карти. Перший стовбець таблиці визначає порядковий номер характеристики фінансового продукту. Другий стовбець – назва характерної ознаки (групи ознак). Третій стовбець – це опис ознаки (групи ознак).

Відтак виокремлюють шість головних розділів:

Розділ 1. Ринок продукту – передбачає опис сфери реалізації продукту та клієнта, на якого орієнтується фінансова установа при реалізації продукту.

Розділ 2. Характеристика продукту – у розділі відбувається опис загальних характеристик продукту (форма, об'єкт, забезпечення, страхування, тощо), терміну реалізації, мінімальних та максимальних сум.

Розділ 3. Нормативно-правове забезпечення продукту – визначається перелік нормативно-правових актів та перераховуються внутрішні нормативні документи.

Розділ 4. Документи продукту – здійснюється опис документів, що використовуються при обслуговуванні продукту, зокрема договорів, додатків, заяв, тощо.

Розділ 5. Ціна продукту – визначається ціна продукту згідно з пакетами цінових умов: тарифами, ставками та комісіями.

Розділ 6. Ризики продукту – здійснюється опис можливих фінансових та не фінансових ризиків, що супроводжують формування і реалізацію фінансового продукту.

Основним завданням створення сценарію переговорів є правильна побудова довірчого діалогу з потенційним клієнтом. Саме тут важливо застосувати здобувачу навиків та інструменти психології фінансів, групуючи потенційних споживачів за критеріями сприйняття інформації, довіри до фінансового сектору.

Це дає можливість передбачити подальшу поведінку потенційного споживача фінансового продукту.

В залежності від того, наскільки різноманітною інформацією буде володіти менеджер компанії про потенційного клієнта, цілі переговорів будуть різнитися. Відтак, попередня мета – отримати інформацію.

Якщо єдине, що відомо про ту чи іншу фірму як споживача фінансового продукту – це її назва і контактний телефон, то слід як мінімум дізнатися прізвище, ім'я та по батькові необхідної нам відповідальної особи. Як максимум, бажано також знати рід діяльності, приблизну кількість співробітників (юридичні особи), наявність філій (юридичні особи), передбачувану наявність і потребу в фінансовому продукті, що продається. Саме це дозволить будувати діалог з клієнтом більш переконливо.

В залежності від товару, який продається, менеджера компанії продавця можуть цікавити деякі додаткові контактні особи та їх телефони, зокрема: генеральний директор, фінансовий директор, бухгалтер, технік, офіс-менеджер, секретар і т. д.

Слід чітко уявляти, що очікується від співпраці. Тому перш, ніж спілкуватися з клієнтом, рекомендується створити сценарій переговорів, в якому містяться необхідні для правильної побудови розмови питання, а також відбувається проектування відповідей клієнта за позитивним та негативним сценарієм.

Першим етапом при формуванні сценарію переговорів є опис потенційного клієнта, що формується з врахуванням індивідуальних характеристик та загальних умов реалізації фінансового продукту.

Наступним етапом є формування загального сценарію переговорів, що проектується як сукупність блоків: привітання, представлення, питання-відповідь та прощання.

Відповідно до кожного питання проектується відповідь клієнта за позитивним (зацікавлення) та негативним (не зацікавлення) сценарієм.

Третій етап блоку 3 комплексного тренінгу включає напрямки роботи, що пов'язані із обґрунтуванням збутової та комунікаційної політики фінансової компанії щодо реалізації створеного продукту. Окрім цього, це початковий етап технологічного процесу функціонування фінансового продукту.

У перелік проблемних питань цього етапу повинні входити:

- характеристика філіальної сітки компанії;

- особливості збутової політики компанії щодо запропонованого продукту;
- фактори вибору каналів збуту нового продукту;
- канали збуту нового продукту;
- характеристика методів реалізації продукту;
- вибір та характеристика комунікаційної стратегії фінансової компанії;
- вибір інструментів комунікаційного впливу;
- формування рекламного проспекту нового продукту;
- програма заходів стимулювання збуту нового продукту

Таким чином, освітні компоненти, що базуються на знаннях психології фінансів, вміннях і навиках застосування основних положень фінансової інклюзії, складають основу сучасної фінансової, економічної та управлінської вищої освіти.

ВИСНОВКИ

Наукове дослідження у психології фінансів передбачає вироблення певної технології, яка ґрунтується на послідовності і системності. У психології фінансів слід враховувати таку особливість, як суміжний характер досліджень психологічного і фінансово-економічного аспектів, які в реальній фінансово-економічній діяльності індивіда перебувають у нерозривному взаємозв'язку та функціонують цілісно.

Психологія фінансів – це психологія суб'єкта (фізичної або юридичної особи, держави, фінансової або бюджетної установи, підприємств, корпорації тощо) в процесі економічних, фондоутворюючих, суспільних, господарських та фіскальних відносинах. Відносини, які опираються на продуктивні сили й виробничі відносини суспільства, що охоплює сферу праці й керування, підприємництва, товарно-грошового обміну, розподілу й споживання, перерозподілу ресурсів являють собою суб'єктивовану форму цих відносин і прав власності. Закономірності психологічного відбиття фінансово-господарських відносин становлять предмет психології фінансів. Психологія фінансів – це науковий напрям, що вивчає поведінку людей та суб'єктів господарювання, і держави зокрема, в умовах фінансо-економічних стосунків, тобто в умовах виробництва, розподілу, перерозподілу, обміну, споживання, володіння й управління. Психологія фінансів виникла у результаті усвідомлення того факту, що розуміння поведінки людини у сфері фінансових стосунків і вибору успішної економічної політики

неможливі без розуміння психологічних особливостей людини як суб'єкта цих стосунків.

Поява нової галузі знань на стику теорії фінансів і психології була зумовлена об'єктивними вимогами вирішення практичних завдань у фінансово-економічній галузі, психології маркетингу, сприйняття грошей, споживчої поведінки, психології інвестиційної і накопичувальної поведінки, психологічних аспектів економічної політики, психології реклами та ін. Фінансовий підхід розглядає економічну поведінку як економічно доцільну, раціональну, спрямовану на максимізацію вигоди і мінімізацію витрат. Головним завданням економіки і є вивчення законів ведення ефективнішого господарювання і державотворення.

Сучасні дослідники для отримання інформації в маркетингових дослідженнях успішно використовують психологічні методи і методики. Використання методів психологічного дослідження у психології фінансів має свої особливості і потребує певного адаптування до мети і завдання кожного конкретного наукового дослідження у сфері фінансових процесів.

Аналіз класичних та сучасних наукових поглядів на проблему науково-методологічного підходу до дослідження у психології фінансів, дозволяє визначити систему методологічних принципів і способів організації практики психологічного дослідження у даній сфері, підібрати відповідні методи та психологічні методики, придатні для емпіричного дослідження у сфері психології фінансів.

Перспективою подальшого дослідження є розроблення та апробація комплексної програми дослідження у сфері психології фінансів, де будуть використані базові методи науково-психологічного дослідження в умовах інклюзивних державних інституцій для розширення можливостей в усіх сферах соціальної інклюзії, які охоплюють питання успішного навчання та набуття компетентностей, необхідних для змістовної зайнятості випускників, їх особистого і громадянського життя.

Зростаюча роль психології фінансів та її практичного застосування у формі фінансової інклюзії у розвитку суспільства вимагає від закладів вищої освіти постійного пошуку способів і методів удосконалення навчального процесу, наближення змісту вищої освіти до вимог і потреб складного соціально-економічного середовища, креативного, інноваційного мислення. Практична складова фінансових відносин в умовах процесів відновлення та післявоєнного трансформації, високої мінливості середовища

вимагає не лише вміння адаптуватися до нового, але і вміння випереджати події, займати проактивну позицію, а також, максимально залучити кожного члена суспільства до функціонування фінансової системи та акумулювання фінансового потенціалу України.

АНОТАЦІЯ

Розділ монографії присвячено проблемі науково-методологічного підходу до дослідження у психології фінансів. У сучасних умовах життя України фінансово-економічні процеси висвітлюються вітчизняними вченими як особливої сфери громадського життя і суспільних взаємин, де психологія відіграє свою важливу роль. У наукових працях усе частіше акцентується увага на психологічній складовій фінансово-економічної діяльності індивідів і соціальних груп. Усвідомлення сутності, тенденцій та проблем наукового дослідження у психології фінансів дасть можливість більш адекватно та цілеспрямовано використовувати людський потенціал для формування в Україні нового підходу в умовах глобалізації, євроінтеграції та переходу до інноваційної економіки. Метою дослідження є визначення системи методологічних принципів і способів організації практики психологічного дослідження у сфері психології фінансів в умовах інклюзивних державних інституцій на основі аналізу наукових поглядів у вітчизняній і зарубіжній науці.

Доведено, що специфіка предмету психології фінансів вимагає розроблення й застосування спеціальних методів дослідження та передбачає вироблення певного науково-методологічного підходу, який ґрунтується на послідовності та системності. Охарактеризовано суміжний характер досліджень психологічного і фінансово-економічного аспектів, які в реальній фінансово-економічній діяльності індивіда перебувають у нерозривному взаємозв'язку та функціонують цілісно. Встановлено, що, незважаючи на багатогранність вивчення аспектів фінансово-економічної сфери, ученими не досить чітко окреслені методологічні засади, технологія та послідовність використання методів науково-психологічного дослідження, які допоможуть з'ясувати особливості фінансових процесів в умовах інклюзивних державних інституцій. Виявлено, що сучасні дослідники для отримання інформації в маркетингових дослідженнях успішно використовують психологічні методи і методики. З'ясовано, що використання методів психологічного дослідження у психології фінансів має свої особливості і потребує

певного адаптування до мети і завдання кожного конкретного наукового дослідження у сфері фінансових процесів. На основі аналізу класичних та сучасних поглядів учених на проблему науково-методологічного підходу до дослідження у психології фінансів окреслено структуру та запропоновано систему методологічних принципів і способів організації практики психологічного дослідження, що дозволить підібрати відповідні методи та психологічні методики, придатні для емпіричного дослідження у сфері психології фінансів та розробити комплексну програму, де будуть використані базові методи науково-психологічного дослідження в умовах інклюзивних державних інституцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайзе П. Homo economicus и homo sociologicus: монстри соціальних наук THESIS. 1993. № 3. С. 115–130.
2. Бутко М., Неживенко А., Пепа Т. Економічна психологія. Навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 232 с.
3. Кононов І. Ф. Соціологія в умовах кризи і війни: проблема методологічної спроможності. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2016. № 5 (302). С. 5–55.
4. Корольчук М. С., Трофімов Ю. Л. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Київ : Ніка-Центр, 2008. 184 с.
5. Крушельницька О. В. Методологія і організація наукових досліджень. Київ : Кондор, 2009. 244 с.
6. Максименко С. Д. Методологічні проблеми загальної психології. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 3. С. 2–4.
7. Модель управління соціальними факторами економічної поведінки населення регіону / упорядники А. В. Пацула, Н. Н. Колесник, А. А. Сотников, И. В. Сухинин. URL: http://www.kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks337868.
8. Москаленко В. В. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект. Монографія. Київ : Ніка-Центр, 2012. 348 с.
9. Основи науково-дослідної роботи: навч. посіб. для студ., асп. та докторантів філос. ф-ту / упоряд. А. Є. Конверський, В. І. Лубський, Т. Г. Горбаченко, В. А. Бугров, І. В. Кондратьєва; за ред. д-ра філос. наук, проф. А. Є. Конверського. Київ : Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2004.

10.Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психо-логії (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навч.-метод. по-сіб. АПН України; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. Київ : Ніка-Центр, 2003. 204 с.

11.Суіменко Е. І. Номо есопотісус сучасної України. Поведінковий аспект. Київ : Інститут соціології НАНУ, 2004. 294 с.

12.Татенко В. О. Методологічні проблеми сучасної психології. *Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України*. Київ, 2012. 1 (74). С. 14–21.

13.Туриніна Л.О. Методологія та методи психологічного дослідження: навчально-методичний посібник. Київ : ДП Видавничий дім «Персонал», 2018. 206 с.

14.Фурман А. В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2013. 196 с.

15.Щедровицький Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок. *Психологія і суспільство*. 2004. № 2. С. 30–49.

16.Nwabueze U., Mileski J. Achieving competitive advantage through effective communication in a global environment. *Journal of International Studies*. 2018. Vol. 11. № 1. P. 50–66.

17.Психологія фінансів / автор-укладач М. М. Тріпак. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТНЕУ, 2018. 296 с.

Information about the authors:

Tripak Mar'ian Mykolaiovych,
orcid.org/0000-0001-6924-5469

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Honored Worker of Education of Ukraine,
Professor at the Department of Public Administration,
Management and Inclusive Economy,

Rector of the Educational and Rehabilitation Institution of Higher
Education Kamianets-Podilskyi State Institute
Hodovantsia str., 13, Kamianets-Podilskyi,
Khmelnyskyi region, 32300, Ukraine

Stoliarenko Olha Borysivna,

orcid.org/0000-0002-0479-574X

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Work, Psychology
and Socio-Cultural Activities named after T. Sosnovska
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
Kamianets-Podilskyi State Institute
Hodovantsia str., 13, Kamianets-Podilskyi,
Khmelnyskyi region, 32300, Ukraine

Tymkiv Andrii Oleksandrovych,

orcid.org/0000-0002-8001-0588

Candidate of Economic Sciences,
Lecturer at the Department of Finance,
Accounting and Taxation named after S. Yuria
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
Kamianets-Podilskyi State Institute
Hodovantsia str., 13, Kamianets-Podilskyi,
Khmelnyskyi region, 32300,

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ
З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ:
ДИДАКТИЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ**

Чупахіна С. В.

ВСТУП

Зміна освітніх орієнтирів, необхідність вирішення вищою школою проблеми підготовки фахівців до умов самоосвіти впродовж життя, ініціює потреби визначення можливих шляхів формування у здобувачів підготовки до творчої діяльності, що стає основою потенційної творчості у подальшій професійній діяльності.

В сучасних умовах у практиці роботи логопеда поширення набувають освітні технології, розроблені як дослідниками, методистами, так і практиками. Застосування різноманітних освітніх технологій вимагає від логопедів вміння проєктувати процес системи логокорекційного впливу на дітей та підлітків з порушеннями розвитку, конкретизуючи технології, орієнтуючи їх на особливі потреби та умови розвитку осіб різних нозологічних груп.

Важливо враховувати те, що фахівець має володіти вміннями проєктувати власну діяльність з урахуванням вимог часу, які швидко змінюються. Особливо значущим означене є для діяльності логопедів, оскільки наявне розмаїття сучасних педагогічних технологій можливо реалізувати в практиці роботи саме через проєктування. Слід зауважити, що зміст проєктування це процес зведення наукових абстракцій до рівня їх практичного використання, отже, до певної технології¹.

В основу сучасних стандартів вищої освіти України покладено компетентнісний підхід.

¹ Чупахіна С. В. Технологія проєктів в підготовці майбутніх педагогів до інформаційної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення: матеріали I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Київ, 28-29 травня 2020 р.). Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2020. С. 91–94.

Визнаним є те, що якість підготовки фахівців в галузі освіти має визначати не тільки готовність до застосування на практиці вже відомих способів вирішення педагогічних проблем, а й здатність до самостійного проектування педагогічних систем, процесів та ситуацій. На означеній особливості підготовки фахівців зі спеціальної освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти зосереджують увагу й компетентності стандарту вищої освіти, а саме: здатність до розробляти і реалізовувати наукові та/або освітні проекти у сфері спеціальної та інклюзивної освіти².

Метою підготовки майбутніх логопедів до дидактичного проектування є формування цілісної системи проектно-методичних компетентностей, а також професійно важливих якостей особистості. В сучасних умовах важливими в підготовці майбутніх логопедів стають ефективні підходи до формування професійних компетентностей задля проектуванні дидактичних засобів, сучасних методів і форм логокорекційної діяльності. Це актуальне, нагальне завдання професійної освіти.

Аналіз досліджень засвідчив, що рівень вивченості проблеми підготовки логопедів до дидактичного проектування у межах компетентнісного підходу ще недостатній, а в деяких її аспектах потребує дослідження, як на теоретичному, так і на практичному рівнях. В недостатній мірі розглянуто особливості та сутність дидактичного проектування в комплексі підготовки логопедів до вибору змістовних та процесуальних альтернатив, не визначено мету, зміст, технології, механізм розгортання процесу їх підготовки до дидактичного проектування, не виявлено компетентностей, що дозволяють реалізовувати означений аспект логокорекційної діяльності в умовах інклюзивного простору закладу освіти.

Зосереджуючи увагу на загальному розумінні змісту компетентностей в освітніх галузях, опираючись на наукові дослідження з вивчення методичної компетентності корекційних педагогів загалом ми зупинилися на терміні «дидактико-методична компетентність», акцентуючи на включеності до неї не лише методичного оволодіння інструментарієм вирішення практичних проблем професійної діяльності, а й науково обґрунтованої системи знань,

² Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем, ступенем магістра, з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 29.01.2023).

умінь, навичок щодо проектування та конструювання дидактичних об'єктів, а також здібностей, що дозволяють транслювати дидактичні проекти в корекційно-розвитковий процес інклюзивного навчання осіб з порушеннями мовлення.

Мета дослідження: розкрити особливості дидактичного проектування у структурі підготовки майбутніх логопедів до інклюзивного навчання дітей та підлітків з порушеннями розвитку з урахуванням компетентнісного підходу.

З урахуванням мети дослідження визначено низку завдань:

- обґрунтувати особливості дидактичного проектування у структурі підготовки майбутніх логопедів до інклюзивного навчання дітей та підлітків з порушеннями розвитку та визначити місце дидактико-методичної компетентності в означеному процесі;

- виявити особливості підготовки майбутніх логопедів до організації і проведення логокорекційної роботи в процесі дидактичного проектування.

Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутніх логопедів, здатного вільно та активно мислити, моделювати освітній процес, самостійно генерувати та втілювати нові ідеї та технології навчання та подолання порушень є актуальною у сучасних соціально-економічних умовах.

1. Теоретико-методологічні підходи до проблеми проектування в освіті

Проектна діяльність належить до інноваційної, оскільки передбачає перетворення реальності, будується з урахуванням відповідної технології, яку можна уніфікувати, освоїти і удосконалити. Актуальність оволодіння основами проектування зумовлена, тим, що запропонована технологія має широку сферу застосування на всіх рівнях організації системи корекційної роботи. Водночас володіння логікою та технологією проектування дозволить ефективніше здійснювати аналітичні, організаційно-управлінські функції. Потрете, проектні технології забезпечують конкурентоспроможність фахівця будь-якої сфери³.

³ Чупахіна С. В. Технологія проектів в підготовці майбутніх педагогів до інформаційної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення*: матеріали I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 28–29 травня 2020 р.). Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2020. С. 91–94.

Розглядаючи інваріантні сторони професійної діяльності: пізнавальну, ціннісно-орієнтовну, перетворювальну, комунікативну, естетичну, цілісну – вчені також виокремили як провідну з урахуванням природи людини, перетворюючу діяльність. Означена діяльність спрямована на зміну, перетворення навколишньої дійсності чи перетворення самого себе і може реалізовуватись у двох площинах – реально або ідеально. У першому випадку це реальна зміна матеріального буття – природного, соціального, людського, тобто практична складова перетворюючої діяльності – практика. Однак у другому випадку це передбачувана і прогнозована зміна різних сторін дійсності, що відображає процес проектування. А основна функція проектування – забезпечити практику випереджальними та конкретно спрямованими проєктами, планами, способами дій^{4,5,6}.

Уточнимо актуальні для ініційованого дослідження поняття «проєктування», «педагогічне проєктування» та «дидактичне проєктування». Окрім базового загально-філософського визначення, відповідно до якого «Проєктування є процес створення перспективно-предметного прообразу об'єкта»⁷, існують інші визначення, що відображають різні напрямки процесу проєктування: творчу, цільову, інформаційну, операційну тощо. Отож проєктування – це «прийняття рішень в умовах невизначеності, для запобігання наслідків від помилок»; «...модельовання передбачуваних дій до їх реалізації» (П. Дж. Букер); «Натхненний стрибок від фактів сьогодення до можливостей майбутнього» (Дж. К. Пейдж); «...творча діяльність, що оживляє щось нове та корисне, чого раніше не існувало»; «...цілеспрямована діяльність з вирішення завдань»; «...вибір дій відповідно до обставин з максимальним урахуванням усіх вимог», «...зміни людиною в навколишній дійсності штучного

⁴ Василевська Л. С. Проектна діяльність методиста як засіб удосконалення професійної майстерності педагогів. *Наукові записки. Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки.* № 6, 2012. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzspp_2012_6_32.pdf (дата звернення: 20.01.2023).

⁵ Герман О. І. Технологія педагогічного проєктування у методичній роботі. *Управління школою.* № 1, 2007. С. 18.

⁶ Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис... канд. пед. наук. Мелітопольський держ. педагогічний ун-т. Мелітополь, 2007. 290 с.

⁷ Лук'янова Л. Технологія організації проєктної діяльності. *Імідж сучасного педагога.* № 10, 2009. С. 16-21

середовищ» (Дж. Ф. Осборн)⁸. Означені цитати засвідчують, що процес проектування може змінюватись у надзвичайно широких межах, відтак існує різноманітність підходів до опису сутності проектної діяльності. Аналіз різних підходів до проблеми проектної діяльності доводить, що все розмаїття концептуальних поглядів містить загальну інваріанту: розуміння проектування як творчого процесу предметної дійсності, потенційних можливостей особистості під час побудови проекту цільового об'єкта.

Педагогічне проектування – це складний процес попередньої розробки основних компонентів майбутньої діяльності з урахуванням необхідних умов та особливостей його учасників. Педагогічне проектування здебільшого проводиться на основі певної педагогічної теорії. Теорія у процесі проектування є певним законом, закономірністю, принципом, що орієнтують практика у наукових засадах його діяльності⁹.

Сучасні педагогічні теорії, їх реалізація на практиці стає можливою саме завдяки педагогічному проектуванню. Отож педагогічне проектування це процес зведення наукових абстракцій до рівня їх практичного використання, тобто, до педагогічної технології. Водночас означений процес має прогностичний характер, оскільки починається з мети, завдань і визначення критеріїв (показників) якості досягнення мети¹⁰. На думку вчених педагогічні цілі, накладаючись на конкретні освітні ситуації, на етапі проектування освітнього процесу мають усвідомлюватись як педагогічні завдання¹¹.

Задля реалізації завдань дослідження, зосередимо увагу на предметно-змістовому наповненні завдань логопедичного впливу задля їхньої конкретизації та уточнення.

У дослідженнях здебільшого розглядаються педагогічні завдання, які систематизовано в бінарні групи^{12,13}. Розглянемо їх з урахуванням мети дослідження (рис. 1).

⁸ Джонс Дж. Методы прогнозирования. Москва : Мир, 1986. 524 с.

⁹ Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

¹⁰ Герман О. І. Технологія педагогічного проектування у методичній роботі. *Управління школою*. № 1, 2007. С. 18.

¹¹ Романовська М. Б. Метод проектів у навчальному процесі : метод. посіб. Харків : Видавництво «Ранок», 2007. 160 с.

¹² Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16–21.

З урахуванням вищезначеного «проектування корекційно-розвиткового впливу включає змістовному, організаційно-методичному, матеріально-технічному і соціально-психологічному (емоційному, комунікативному тощо) складові реалізації цілісного завдання роботи логопеда»¹⁴.

Дидактичне проектування є складовою цілісного процесу педагогічного проектування, яка забезпечує вирішення завдань навчання, оскільки дидактика

як теорія навчання виявляє доміанти технології навчання: закономірності, принципи, завдання, зміст, форми та методи викладання та вчення, а також активізацію, мотивацію та контроль у освітньому процесі¹⁵.

У педагогічній науці і практиці доведено, що для вирішення певного дидактичного завдання незалежно від його предметно-змістовного планування та часових обмежень використовується нерозривна тріада – аналіз, прогноз та проект.

Отож, вищезначене обґрунтовує розуміння механізму дидактичного проектування як рівневої системи вирішення завдань навчання. Реалізовується такий механізм як низка послідовних етапів: від загальної ідеї до чітко описаних конкретних дій.

У наукових дослідженнях представлено широку палітру думок з проблеми проектування. Класичними вважаються три етапи, виокремлені у дослідженні Дж. К. Джонса¹⁶: дивергенція, трансформація та конвергенція. Дивергенція означає розширення меж проектної ситуації задля забезпечення достатнього простору для пошуку її вирішення. На цьому етапі рішення, здебільшого, не приймається, а відбувається інформаційна підготовка до нього: підбір фактів, усвідомлення невідомого, розробка критеріїв тощо.

¹³ Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук / Мелітопольський держ. педагогічний ун-т. Мелітополь, 2007. 290 с.

¹⁴ Чулахіна С. В. Технологія проектів в підготовці майбутніх педагогів до інформаційної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення* : матеріали I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 28–29 травня 2020 р.). Луцьк : СНУ ім. Лесі Українки, 2020. С. 91–94.

¹⁵ Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук / Мелітопольський держ. педагогічний ун-т. Мелітополь, 2007. 290 с.

¹⁶ Hutchinson T. Introduction to Project Work, Oxford: University Press, 1999. 23 p.



Рис. 1. Бінарні групи завдань логокорекційної роботи фахівців в інклюзивному освітньому просторі

Трансформація – це створення принципів та концепцій, «етап високої творчості, натхненних здогадів та усвідомлень»¹⁷. На означеному етапі приймається рішення, створюється загальна концептуальна схема об'єкта для проєктування. Оскільки етап трансформації є творчим, він може настати будь-коли, однак вважається пройденим лише після узгодження з етапом дивергенції. Конвергенція – це вибір єдиного варіанта реалізації з інших,

¹⁷ An Understanding Curriculum: An Introduction. N.Y.: Primary Press, 2002. 108 p.

альтернативних. За таких умов розробник у своїй діяльності може дотримуватися однієї із двох протилежних стратегій – від зовнішнього образу до внутрішньої структури чи від внутрішньої структури, функцій, процесів до зовнішнього вигляду.

Вчені розглядаючи проектування як індивідуальну творчу діяльність фахівця зі створення педагогічних технологій, ґрунтовно аналізують його структуру, виділяють певні особливості та етапи, які розкривають зміст процесу проектування^{18,19} (рис. 2).

Однак, в означених підходах залишаються невивченими питання пов'язані із важливими проблемами «теоретичного створення проекту», оскільки саме його деталізація розкриває зміст проектної діяльності і робить її реальною для методологічного усвідомлення та практичного застосування²⁰.

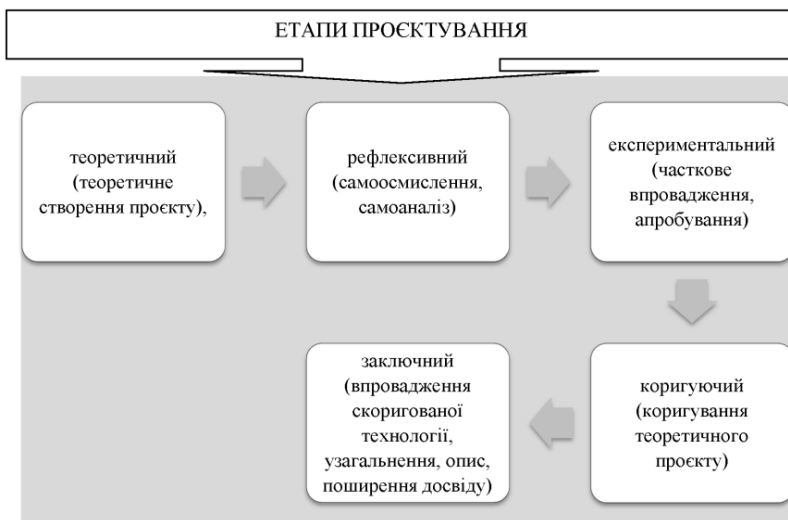


Рис. 2. Етапи процесу проектування

¹⁸ Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис... канд. пед. наук / Мелітопольський держ. педагогічний ун-т. Мелітополь, 2007. 290 с.

¹⁹ Moffatt C Major technology implementations in Victoria, Australia and New Zealand. The Hellen Report By Educational Technology Markets. 1999. Vol. 10 . № 3. P. 220–222.

²⁰ Pierce A.J., Karwatka D. Introduction in Technology. Cambrig: West Publishing Company.St.Paul, 1993. 102 p.

Для узгодження проблеми науковці виокремили три етапи, які відображають всі рівні проектування: моделювання – проектування – конструювання.

Водночас другий етап також названо проектуванням. Пояснюється це наявністю у поняття «проектування» двох значень – вузького та широкого. Термін «проектування» у широкому філософському розумінні, означає будь-яку інтелектуальність продуктивно-проектувального змісту, спрямовану на створення ідеальних прообразів можливих об'єктів^{21,22}.

У вузькому термінологічному значенні «проектування» це процес створення перспективно-предметного прообразу заданого об'єкта в інформаційній формі проектної розробки. І оскільки означене поняття первинно виникло в технічних науках, в яких воно у таких розуміннях і функціонує, то й у педагогіці зберігається свій первинний підхід.

З урахуванням означеної структури моделювання є першим і початковим рівнем дидактичного проектування. Зміст моделювання передбачає узагальнено-цілісний опис проєктованого об'єкта (процесу) мовою, близькою до мови користувача²³. Пропонована властивість моделі забезпечує у ній одночасний зміст ознак реального об'єкта (процесу) та ознак користувача (суб'єктів процесу), є гуманістичною. Для фахівця в галузі освіти моделювання стає одночасно загально-науковим методом пізнання, і методом перекладу теорії в практику роботи.

Проектування ризниться від моделювання. Проєкт втілення об'єкта, перетворення на реальність, а модель передбачає дослідження об'єкта.

У межах дидактичного проектування майбутнім логопедам відкривається можливість відображати головні, принципові підходи логокорекційного процесу до рівня логічного інтерпретування означеного процесу, що дозволяє створювати образи педагогічних об'єктів чи явищ, імітувати реальні процеси, порівнювати та оцінювати можливі результати проектної діяльності,

²¹ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

²² An Understanding Curriculum: An Introduction. N.Y.: Primary Press, 2002. 108 p.

²³ Pierce A.J., Karwatka D. Introduction in Technology. Cambrig: West Publishing Company.St.Paul, 1993. 102 p.

робити обґрунтований вибір одного з можливих варіантів колекційного впливу^{24,25}.

Що ж до інших двох етапів проектування, які слідують за моделюванням, вони сприяють наближенню теорії до практики. Проектування створює програми реалізації моделей, а конструювання завершує проектування розробкою конструктів реалізації конкретних деталей програми. Конструювання – це доведення ідеї (теорії) до рівня технології виконання практиком. Скажімо логічним результатом конструювання інклюзивного освітнього процесу є матеріалізація проекту педагогічної діяльності у вигляді індивідуальної програми розвитку дитини з урахуванням висновків інклюзивно-ресурсного центру, індивідуального плану, планів-конспектів, конспектів чи технологічної карти залежно від досвіду логопеда. Проектування відрізняється від конструювання. Конструювання орієнтує проект на конкретні етапи підготовки логопедів у ЗВО, наповнюючи їх змістом про індивідуальні особливості осіб з порушенням мовлення²⁶. Проектування та конструювання – послідовні етапи наближення задуму до його реалізації.

Сучасні дослідники розглядають проектування як метакатегорію, що корелює з діагностуванням, моделюванням, прогнозуванням, технологізацією конструюванням і плануванням²⁷. Тобто дослідники запроваджують ще кілька етапів проектування, а саме: діагностування як можливість обґрунтованого судження учасниками проектної діяльності про стан об'єкта чи явища в конкретний момент; прогнозування як процес формування обґрунтованого судження про перспективи того чи іншого об'єкта, що допускає певне варіювання розвитку певного педагогічного, зокрема корекційного процесу, технологізування як втілення в процес роботи конкретного дидактичного проекту, наповненого формами,

²⁴ Романовська М. Б. Метод проектів у навчальному процесі : метод. посіб. Харків : Видавництво «Ранок», 2007. 160 с.

²⁵ Чупахіна С. В. Технологія проектів в підготовці майбутніх педагогів до інформаційної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення: матеріали I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Київ, 28–29 травня 2020 р.). Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2020. С. 91–94.

²⁶ Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис... канд. пед. наук. Мелітопольський держ. педагогічний ун-т. Мелітополь, 2007. 290 с.

²⁷ Hutchinson T. Introduction to Project Work, Oxford: University Press, 1999. 23 p.

засобами та методами на основі теорії та практики дидактики, зокрема логодидактики, та планування як усвідомлення, упорядкування майбутньої діяльності; адаптація проєкту до реальних можливостей освітнього логокорекційного процесу²⁸.

Однак, з урахуванням того, що проєктування та діагностування мають спільні цілі та орієнтацію на досягнення результатів, проєктування та прогнозування дають загальне уявлення про майбутні педагогічні явища, проєктування та технологізація забезпечують універсалізацію підходів до надання освітніх логокорекційних послуг, проєктування та планування допомагають упорядковувати діяльність логопеда, тому дроблення етапів дидактичного проєктування є дещо недоцільним.

Науково-теоретичний аналіз основних підходів до проєктування дозволило визначити місце дидактичного проєктування у діяльності логопедів як специфічного процесу, що є комплексом науково обґрунтованих процедур моделювання, проєктування та конструювання, які забезпечують процес формування дидактичного проєкту. Розроблений у такий спосіб проєкт дозволяє оптимально поєднувати форми та методи проведення логопедичних занять; зберігати наступність та безперервність між етапами та видами корекційно-розвиткової діяльності, дотримуватись міжпредметних зв'язків в закладах загальної середньої освіти, індивідуалізації та диференціації інклюзивного освітнього процесу тощо.

Вищеозначений підхід до дидактичного проєктування діяльності логопедів передбачає вивчення досліджуваного явища як процесу і з його опис та обґрунтування, тобто пізнання його структури. Структура це сукупність стійких зв'язків, які забезпечують цілісність і логіку побудови, що передбачає наявність проблеми, чітко визначених мети і завдань, функцій, закономірностей і протиріч, принципів, методів та його реалізації^{29,30}.

²⁸ Hutchinson T. Introduction to Project Work, Oxford: University Press, 1999. 23 p.

²⁹ Василевська Л. С. Проектна діяльність методиста як засіб удосконалення професійної майстерності педагогів. *Наукові записки*. Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки. № 6, 2012. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzspp_2012_6_32.pdf (дата звернення: 20.01.2023).

³⁰ Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис... канд. пед. наук. Мелітопольський держ. педагогічний ун-т. Мелітополь, 2007. 290 с.

Проектна діяльність майбутніх логопедів пов'язана з творчим підходом до запланованих змін у логокорекційній дійсності, відтак її об'єктами стають різноманітні явища та процеси, які відбуваються у професійній дійсності³¹ (рис. 3).

Як об'єкт дидактичного проектування у започаткованому дослідженні, можна позначити зміст логокорекційної роботи та технологію її реалізації.



Рис. 3. Об'єкти дидактичного проектування

Формою реалізації – є навчальна дисципліна «Педагогічне проектування», для якої характерним є обмежений у часі процес підготовки, що спрямовується викладачем, який забезпечує досягнення нових завдань компетентнісної моделі освіти в межах можливих ресурсів, реальних засобів та специфічної організації діяльності суб'єктів освітнього процесу. Слід зауважити, що об'єкт дидактичного проектування, із традиційним відображенням, має будуватися на основі нової ідеї, оскільки проектування виникає лише тоді, коли знайдено нову можливість вирішення існуючої проблеми. Слід зауважити, що «створення відомого вже відомим

³¹ Чупахіна С. В. Технологія проектів в підготовці майбутніх педагогів до інформаційної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення: матеріали I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Київ, 28-29 травня 2020 р.). Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2020. С. 91–94.

способом зводить проектування до рівня звичайної розробки певної педагогічної конструкції»³² [7, с. 20].

За такого підходу суб'єктами педагогічного проектування стають майбутні логопеди. Якщо до створення проекту залучається група здобувачів, то суб'єкт вважається колективним. Очевидно, що залежно від суб'єкта, який здійснює проектування, його реалізація буде відрізнятися і предметом, і методами роботи. Водночас суб'єкт проектування, має володіти певними особистісними характеристиками та компетентностями фахівця³³ [6, с. 112–113] (рис. 4).

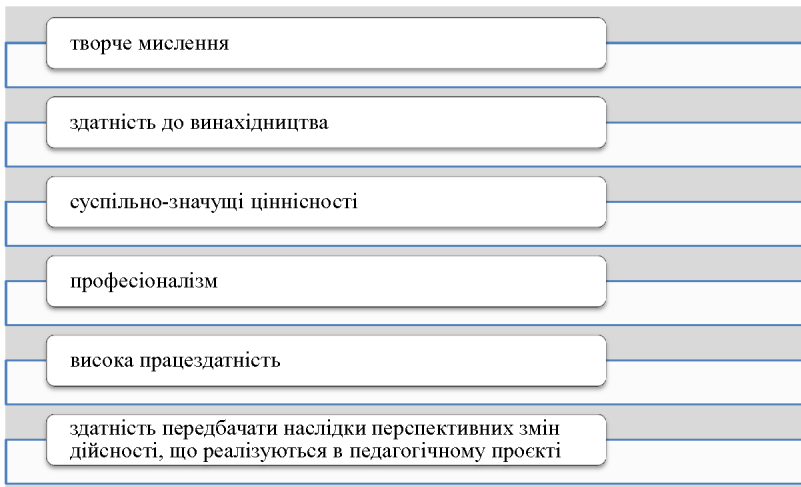


Рис. 4. Особистісні характеристики та компетентності фахівця задля забезпечення ефективної діяльності в процесі проектування

Розглянемо процес формулювання мети та завдань дидактичного проектування.

Відтак мета в дидактичному розумінні – усвідомлене розуміння передбачуваного результату, досягнення якого спрямовую дію

³² Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник. Автор-укладач Е.І. Федорчук. Кам'янець-Подільський : АБЕТКА, 2006. С. 57.

³³ Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис... канд. пед. наук. Мелітопольський держ. педагогічний ун-т. Мелітополь, 2007. 290 с.

фахівця³⁴ [1]. Слід зауважити важливість постановки мети дидактичного проектування з урахуванням методологічних підходів (рис. 5).



Рис. 5. Методологічні підходи до формулювання мети дидактичного проектування

Важливою стороною процесу проектування є конкретизація мети дидактичного проекту та виділення умов її досягнення у межах логокорекційного процесу.

Цілеспрямовану практичну діяльність логопедів можна розглядати як програму досягнення поставленої мети. А для того щоб реалізувати програму, вона має містити чіткий перелік дій чи завдань, які у певній послідовності слід вирішити. Не вміння планувати систему завдань, логопеди не можуть виділяти з процесу корекції умови досягнення результату роботи. Планування завдань це певний вибір напрямків діяльності, які передують розробці специфічних корекційних стратегій, які допомагають логопеду досягти поставленої мети (рис. 6, 7).

³⁴ Василевська Л. С. Проектна діяльність методиста як засіб удосконалення професійної майстерності педагогів. *Наукові записки*. Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки. № 6, 2012. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzspp_2012_6_32.pdf (дата звернення: 20.01.2023).



Рис. 6. Напрямки діяльності логопедів, які передують розробці специфічних корекційних стратегій

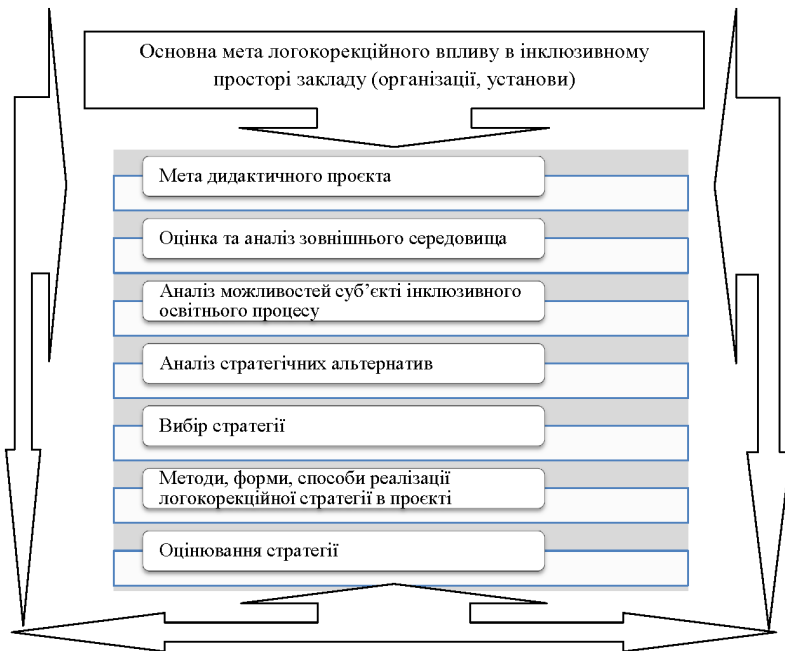


Рис. 7. Алгоритм постановки мети дидактичного проєктування

Для досягнення успішного результату дидактичного проекту його мета має характеризуватись: конкретністю, вимірюваністю, реальністю, релевантністю, обмеженістю в часі, максимальною залежністю досягнення мети від суб'єктів корекційного процесу, готовності логопедів до подолання труднощів і перешкод.

Функції дидактичного проектування узалежнені від мети та завдань (рис. 8).

СВІТОГЛЯДНА
• визначає загальні концептуальні підходи до логокорекційного процесу тобто наявність чітко сформульованих цільових установок на кожен етап роботи
МОДЕРНІЗУЮЧА
• передбачає приведення логокорекційної системи роботи у відповідність до вимог освіти (спеціальний заклад, інклюзивне середовище, компетентнісний підхід тощо)
ПРОГНОСТИЧНА
• забезпечує передбачення труднощів та протиріч, які можуть виникнути у процесі побудови дидактичного проекту і під час корекційного процесу
ДОСЛІДНИЦЬКА
• забезпечує самоосвіту, щодо вибору стратегії реалізації проекту, можливості самостійного виходу за межі відомих знань, реалізується суб'єктами в процесі проектної діяльності з вивчення науково-обґрунтованих досліджень задля покращення власної підготовки
КОНСТРУКТИВНА
• побудова системи майбутніх занять, творчі підходи до укладання корекційного матеріалу, організації взаємодії з іншими фахівцями тощо
КОМУНІКАТИВНА
• налагодження взаємодії з колегами, батьками, дітьми та іншими суб'єктами корекційного процесу
РОЗВИВАЛЬНА
• реалізує можливість переходу від проектної діяльності до проектного навчання та отримання позитивного результату та нових знань
ОЦІНЮВАЛЬНА
• допомагає виробити критерії та показники оцінювання проектів

Рис. 8. Основні функції дидактичного проектування³⁵

Задля реалізації завдань дослідження перейдемо до побудови організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до дидактичного проектування (рис. 9).

³⁵ Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис... канд. пед. наук. Мелітопольський держ. педагогічний ун-т. Мелітополь, 2007. 290 с.

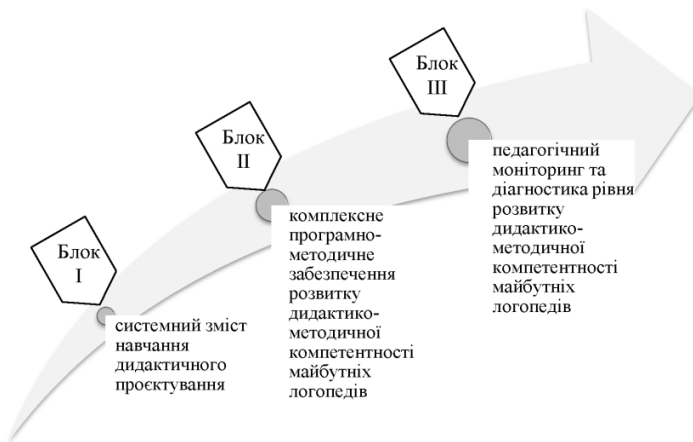


Рис. 9. Організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до дидактичного проєктування

Пропоновані блоки вимагають побудови міждисциплінарного навчання здобувачів спеціальності спеціальна освіта зі спеціалізацією логопедів дидактичного проєктування. Іншими словами, майбутні фахівці в галузі логопедії мають мати ґрунтовне теоретичне та практичне підґрунтя, компетентності з різних дисциплін (від загальнопрофесійних до дисциплін спеціалізації), методичні знання, знання в галузі логопедичної науки, поступово на курсі засвоїти спеціальний комплекс модулів, що формують навички дидактичного проєктування. Означене потребує побудови нової педагогічної технології навчання здобувачів дидактичного проєктування.

Основу освітнього процесу становить предмет вивчення, його зміст, що визначає зміст знань, умінь, навичок, які формуються у осіб з порушеннями мовленнєвого розвитку. Для розвитку мовлення осіб з особливими потребами розробляється система корекційно-розвиткової роботи у формі індивідуальних і групових занять, в основі яких сукупність засобів для досягнення мети і завдань колекційного впливу, а також для контролю за результатами цього процесу. Означена діяльність пов'язана з проєктуванням та розробкою системи спеціальних логопедичних занять.

Діяльність викладачів та освітня діяльність здобувачів в умовах міждисциплінарної спрямованості, передбачає низку етапів: цільовий етап, спонукальний етап, змістовно-інформаційний етап,

операційно-діяльнісний етап, контрольний етап, результативний етап (мета – дія – результат – оновлена мета).

Означені етапи взаємодіють і стають складовими динамічної структури процесу підготовки фахівці до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Реалізації пропонованого підходу до підготовки збагачується проєктувальною діяльністю здобувачів, ускладнюються способи їх діяльності, формуються оцінні судження, посилюються комунікативні зв'язки в процесі застосування знань з різних дисциплін на практиці в процесі підготовки та реалізації дидактичного проєкту.

Отож взаємозв'язок усіх видів діяльності, включених в освітній процес підготовки здобувачів спеціальності спеціальна освіта зі спеціалізацією логопедія не лише сприятиме формуванню загальних і спеціальних компетентностей, а й розвитку якостей особистості, необхідних для успішного формування методико-дидактичної компетентності та реалізації їх у практичній діяльності.

В означеному взаємозв'язку проявляється вплив кожного виду діяльності, відбувається взаємодоповнення прогалин у знаннях та укладається структура комплексного підходу до діяльності. За таких умов кожен майбутній логопед може знайти відповідь на індивідуальні запити, виявити свої можливості, розвинути творчий потенціал тощо.

2. Дидактичне проєктування в структурі підготовки майбутніх логопедів до логокорекційної діяльності в інклюзивному просторі

Вибір змісту підготовки здобувачів спеціальності спеціальна освіта зі спеціалізацією логопедія до дидактичного проєктування передбачає реалізацію вимог формування у майбутніх логопедів компетентностей, що дозволяють працювати з дидактичними проєктами, незалежними від предметної галузі та мовних, програмних чи технічних засобів.

Система завдань, запропонованих здобувачам, передбачає засвоєння ними способів роботи з проєктами через вивчення готових проєктів та їх модифікація та розробку нових.

Логічна структура навчального процесу в межах кожного заняття визначається специфікою предметної галузі знань, особливостями конкретного освітнього блоку, методичною системою викладача, його прихильністю до тієї чи іншої концепції. Простір свободи щодо вибору теми проєкта, забезпечує здобувачам можливість творчих

пошуків, апробацію індивідуальних знахідок тощо. За таких умов важливе значення має побудова організаційно-педагогічна підготовка майбутніх логопедів до дидактичного проектування.

Як означено вище вивчення готових проєктів відбувається у процесі засвоєння майбутніми логопедами дисциплін спеціалізації. Відтак вони закріплюють знання та вміння, включені у дидактико-методичну компетентність (рис. 10).

ПРОЄКТНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ
<ul style="list-style-type: none"> • аналізувати освітніх стандартів та програм розвитку осіб з особливими освітніми потребами • використовувати сучасні підходи до організації і проведення логокорекційних занять з різними категоріями з порушеннями розвитку • послуговуватись діагностичними методиками виявлення порушень мовлення • застосовувати знання для обґрунтування особливостей навчання, поведінки та розвитку різних категорій осіб з особливими освітніми потребами • використовувати сучасні методи роботи для вирішення професійних завдань • аналізувати методів та методик логокорекційного впливу в професійній діяльності
РЕФЛЕКСИВНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ
<ul style="list-style-type: none"> • усвідомлювати мету і реалізовувати завдання • оцінювати ціннісність діяльності фахівця в галузі логопедії • аналізувати теоретичний матеріал з загальної, дитячої і спеціальної психології, що характеризує індивідуальні особливості осіб з особливими потребами • добирати посібники та навчально-методичні комплекти, що використовуються в логопедичній практиці • аналізувати та вирішувати педагогічних ситуацій, які потребують участі логопеди • демонструвати методи оцінювання розвитку процесів мовлення та мислення на конкретних прикладах • виявляти рівень інтелектуального розвитку дітей різного віку • обґрунтувати обрані методи, методики та засоби логокорекційного впливу та комунікації
МОТИВАЦІЙНО-ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ
<ul style="list-style-type: none"> • професійна допитливість • опора на чуттєве сприймання • знання функцій логопеда • комунікувати • вміння працювати в команді

Рис. 10. Дидактико-методична компетентність

Задля розуміння майбутніми логопедами принципів дидактичного проектування, етапів, форм та засобів його реалізації, важливим для вивчення стає навчальна дисципліна та практична підготовка в межах курсу, що сприяє цілеспрямованому формуванню дидактико-методичної компетентності. Важливо також, щоб здобувачів означеної спеціальності навчилися модифікувати готові дидактичні проекти та вмотивовані на розробку авторських проектів. Для цього в освітній процес включили навчальну дисципліну «Педагогічне проектування», побудовану на модульній основі. Кожен із модулів відображає певний етап проектування, включає теоретико-методологічні характеристики, а також демонстрацію проєктувальних дій під час занять. За змістом навчальна дисципліна – процес дидактичного проектування, що розглядає теоретичні аспекти та включає практичну розробку проєкту.

Спостереження проводилося в період вивчення курсу «Педагогічне проектування», під час різних видів практики. Спостереження дозволило отримати низку відомостей:

- щодо рівня свідомості вибору професії та реалізації професійного потенціалу;
- ставлення до діяльності в умовах інклюзивного простору;
- щодо рівня розвитку професійних умінь, проєктувальних умінь тощо.

Основна мета спостереження в процесі експериментальної роботи полягала у вивченні рівнів сформованості компонентів дидактико-методичної компетентності майбутніх логопедів за вищезначеними показниками.

Діагностика ефективності пропонованого вивчення курсу проводиться у двох напрямках (рис. 11).

На початковому етапі пропонували пройти вступне анкетування здобувачів.

Вступне анкетування передбачало запитання: Що, на Вашу думку, Вам необхідно дізнатися з питань дидактичного проектування у майбутній логопедичній діяльності? Чи ознайомились Ви з програмою курсу? Вкажіть, будь ласка, ті модулі, які Ви хочете вивчити ґрунтовніше. Вкажіть, будь ласка, ті модулі, які вважаєте складними.

Після вивчення курсу пропонували анкету для самооцінювання (табл. 1).

Наведемо приклад виконання завдань та їх аналіз для оцінювання ефективності освітнього процесу.

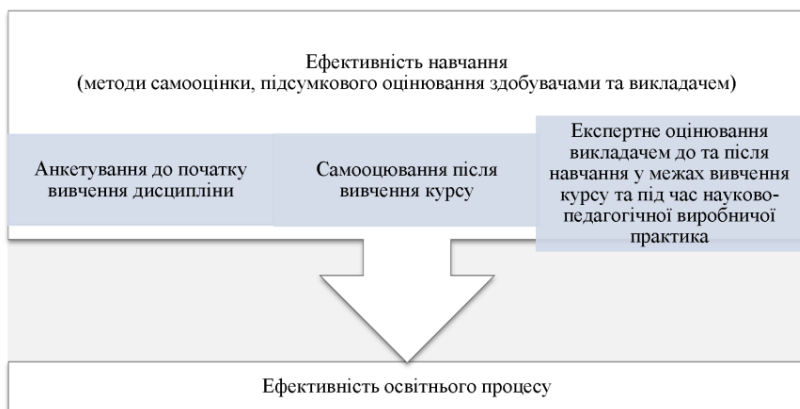


Рис. 11. Діагностика ефективності пропонованого вивчення навчальної дисципліни «Педагогічне проєктування»

Таблиця 1

**Анкета «Самооцінювання»
(за 100 шкалою, заповнюється здобувачами)**

Модуль курсу	Завдання (етап дидактичного проєктування) виконували в період теоретичного вивчення/ практики?		Оцінювання реалізації етапів дидактичного проєктування під час науково-педагогічної виробничої практика після вивчення курсу «Педагогічне проєктування»			
	Теоретичне вивчення	Практика	Успішно реалізовано проєкт	У процесі реалізації частково змінили завдання проєкту	Виникали труднощі	Не вийшло реалізувати

Приклад 1. Дайте, будь ласка, розгорнуту інформацію за тими етапами дидактичного проєктування, під час виконання яких Ви виявились достатньо компетентними.

Наведіть приклади, які саме завдання навчальної діяльності були успішно вирішені за допомогою дидактичного проєктування (приклад, використання часу, що витрачається на розробку та застосування нових методів навчання, реалізація систематичності, послідовність у роботі, дотримання принципу міжпредметності тощо)

Аналіз виконання завдання.

Якщо під час виконання завдань, ви не помічали жодного (незначні) позитивних змін у розвитку мовлення дитини, то, чи можете пояснити можливі причини такої ситуації (скажімо, під час вивчення курсу Ви не отримали необхідні навички та знання, чи, скажімо Вам важко застосувати основні принципи логокорекційного впливу через проєктну діяльність, чи Вам не вистачило знань з інших курсів пропонує для вивчення у реальній ситуації логокорекційного впливу?)

Також з допомогою запитань з'ясували значущість вищезначеної підготовки. Анкет містила такі запитання:

- Чи вважаєте Ви, що курс дав Вам навички та знання, необхідні для логопедичної роботи?

- Будь ласка, вкажіть сфери (теми), які не увійшли до курсу, однак які, на Вашу думку, є важливими для майбутньої професійної діяльності логопеда.

Розглядаючи основні підходи до підготовки майбутніх логопедів умовно можемо розділити їх на три компоненти: організаційний, змістовно-методичний технологічний (рис. 3).

Організаційний компонент	Змістовно-методичний компонент	Технологічний компонент
<ul style="list-style-type: none">• діагностичний модуль• ергономічний модуль• забезпечення	<ul style="list-style-type: none">• укладання матеріалів з урахуванням особливостей порушення• вибір та структурування теоретичних та практичних матеріалів• розробка методичних вказівок до виконання дидактичного проєктування	<ul style="list-style-type: none">• мотиваційно-цільовий• змістовно-операційний• оцінювально-рефлексивний

Рис. 3. Основні складові підготовки майбутніх логопедів до дидактичного проєктування

Організаційний компонент це діагностичний модуль, що передбачає виявлення рівня вихідної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня спеціальності спеціальна освіта зі спеціаліза-

цією логопедія до засвоєння дидактичного проектування; наявність знань та умінь, що сприяють розвитку дидактико-методичної компетентності; визначення освітніх потреб майбутніх логопедів; ергономічний модуль – передбачає забезпечення комфортних умов навчання, а саме: визначення та співвідношення ресурсів для самоосвіти та практичної діяльності задля оптимального вибору місця та часу занять; забезпечення процесу підготовки майбутніх педагогів до дидактичного проектування передбачає організація співпраці з логопедами-практиками, методистами та завчучами закладів освіти, включених в інклюзивні процеси; обґрунтування значущих проблем спеціальної освіти та інклюзивного навчання під час підготовки до дидактичного проектування та шляхів їх вирішення, забезпечення реалізації дидактичних проєктів здобувачів під час науково-педагогічної практики

Змістовно-методичний компонент включає процес проектування та розробки системи заходів логокорекційної роботи в інклюзивному просторі: діагностика порушення, укладання системи корекційно-розвиткових занять з урахуванням висновків фахівців інклюзивно-ресурсного центру та індивідуальних спостережень, рівня підтримки, співпраця з сім'єю, фахівцями тощо. Вибір та структурування дидактичних матеріалів для проведення занять. Розробка методичних вказівок до виконання дидактичного проєкту під час практики (методичні вказівки складаються з інваріантної частини, що відображає у своєму змісті: мету та завдання практики, порядок її організації; форми організації; права та обов'язки практикантів; види та форми звітності; та варіативної частини на заключному етапі практики, що включає елементи, змістовно наповнені завданнями, що дозволяють реалізувати майбутнім логопедам авторський проєкт).

Технологічний компонент – процес реалізації програми підготовки майбутніх педагогів до дидактичного проектування.

Пропонований підхід до дидактичного проектування у підготовці майбутніх логопедів передбачає розгляд досліджуваного явища як процесу та перехід від його опису до пояснення, тобто пізнання його структури. Саме структура є сукупністю стійких зв'язків здатних забезпечити його цілісність і логіку перебігу.

ВИСНОВКИ

Аналіз різних підходів до проблеми проєктної діяльності засвідчив, що все розмаїття концептуальних підходів учених

містить загальну інваріанту: розуміння проектування як творчого процесу предметної об'єктивації потенційних можливостей особистості під час побудови проекту цільового об'єкта.

Ґрунтовний науково-теоретичний аналіз досліджень дозволив визначити місце дидактичного проектування у підготовці до діяльності фахівців зі спеціальної освіти, зокрема логопедів як специфічного процесу, що є комплексом науково обґрунтованих процедур моделювання, проектування та конструювання, які забезпечують формування дидактичного проекту. Слід зауважити, що саме проект дозволяє оптимально поєднувати форми та методи проведення логокорекційних занять; зберігати системність та безперервність між етапами та видами корекційної діяльності, опиратись на між предметні зв'язки, індивідуалізацію та диференціацію інклюзивного освітнього процесу тощо.

В процесі дослідження виявлено організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх логопедів до дидактичного проектування:

- системний зміст навчання дидактичного проектування;
- комплексне програмно-методичне забезпечення розвитку дидактико-методичної компетентності майбутніх логопедів;
- педагогічний моніторинг та діагностика рівня розвитку дидактико-методичної компетентності майбутніх логопедів.

Означені умови вимагають побудови міждисциплінарного підходу до навчання здобувачів, а саме проектування змісту логокорекційної роботи на міждисциплінарній основі створює більше можливостей для розвитку інтелектуального творчого мислення через серію проблемних ситуацій, вирішення професійних завдань, створення логокорекційних технологій та способів діяльності.

Вибір змісту підготовки здобувачів до дидактичного проектування передбачає реалізацію вимог формування у майбутніх логопедів компетентностей, що підтримують можливість працювати дидактичними проектами в логопедії, незалежними від предметної галузі та мовних, програмних чи технічних засобів. Система завдань, які доцільно пропонувати здобувачам, передбачає засвоєння ними способів роботи з проектами: від вивчення готових проектів та його модифікації до розробки нових.

Отож, можемо стверджувати, що можливість використання творчого потенціалу майбутніх логопедів виявляється у підготовці та впровадженні ними в логокорекційний процес найрізноманітніших дидактичних проектів, які забезпечують вищий рівень якості

логопедичної роботи в умовах інклюзивного простору. Грунтовний наліз проблеми дидактичного проектування в структурі підготовки майбутніх логопедів засвідчив, що в сучасних умовах першочерговим стає підготовка на етапі навчання у ЗВО до теоретичного усвідомлення проблеми створення дидактичних проєктів, методологічного засвоєння механізму дидактичного проектування та практичного впровадження проєктів у практику логокорекційної роботи в умовах інклюзивного простору з урахуванням уявлень про проєктувальну діяльність загалом.

АНОТАЦІЯ

В дослідженні розглядаються теоретичні аспекти дидактичного проектування та особливості підготовки майбутніх логопедів до логокорекційної діяльності в інклюзивному просторі в процесі формування проєктної компетентності. Встановлено, що якість підготовки фахівців в галузі освіти має визначати не тільки готовність до застосування на практиці вже відомих способів вирішення педагогічних проблем, а й здатність до самостійного проектування педагогічних систем, процесів та ситуацій. На означеній особливості підготовки фахівців зі спеціальної освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти зосереджують увагу й компетентності стандарту вищої освіти.

Уточнимо зміст понять «проєктування», «педагогічне проєктування» та «дидактичне проєктування». Дослідження розкриває особливості дидактичного проектування у структурі підготовки майбутніх логопедів до інклюзивного навчання дітей та підлітків з порушеннями розвитку з урахуванням компетентнісного підходу.

Доведено, що саме проєкт дозволяє оптимально поєднувати форми та методи проведення логокорекційних занять; зберігати системність та безперервність між етапами та видами корекційної діяльності, опираючись на міжпредметні зв'язки, індивідуалізацію та диференціацію інклюзивного освітнього процесу.

В процесі дослідження виявлено організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх логопедів до дидактичного проектування.

Описано зміст підготовки здобувачів спеціальності спеціальна освіта зі спеціалізацією логопедія до дидактичного проектування і процес формування у майбутніх логопедів компетентностей, що дозволяють працювати з дидактичними проєктами, незалежними від предметної галузі та мовних, програмних чи технічних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василевська Л. С. Проектна діяльність методиста як засіб удосконалення професійної майстерності педагогів. *Наукові записки. Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 6. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzsprr_2012_6_32.pdf (дата звернення: 20.01.2023).
2. Герман О. І. Технологія педагогічного проектування у методичній роботі. *Управління школою*. № 1, 2007. С. 18.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Джонс Дж. Методы прогнозирования. Москва: Мир, 1986. 524 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремін. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис... канд. пед. наук / Мелітопольський держ. педагогічний ун-т. Мелітополь, 2007. 290 с.
7. Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16–21
8. Романовська М. Б. Метод проектів у навчальному процесі : метод. посіб. Харків : Видавництво «Ранок», 2007. 160 с.
9. Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем, ступенем магістра, з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 29.01.2023).
10. Сучасні педагогічні технології : навчально-методичний посібник / автор-укладач Е.І. Федорчук. Кам'янець-Подільський : АБЕТКА, 2006. С. 57.
11. Чупахіна С. В. Технологія проектів в підготовці майбутніх педагогів до інформаційної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення* : матеріали I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 28–29 травня 2020 р.). Луцьк : СНУ ім. Лесі Українки, 2020. С. 91–94.
12. An Understanding Curriculum: An Introduction. N.Y. : Primary Press, 2002. 108 p.

13. Hutchinson T. Introduction to Project Work, Oxford : University Press, 1999. 23 p.
14. Moffatt C Major technology implementations in Victoria, Australia and New Zealand. *The Hellen Report By Educational Technology Markets*. 1999. Vol. 10 . № 3. P. 220–222.
15. Pierce A.J., Karwatka D. Introduction in Technology. Cambrig : West Publishing Company.St.Paul, 1993. 102 p.

Information about the author:

Chupakhina Svitlana Vasilivna,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor at the Department of Theory and Methods of Nursery and

Special Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

57 Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

NOTES

**INCLUSION AND INCLUSIVE EDUCATION:
EUROPEAN AND NATIONAL DIMENSIONS**

Scientific monograph

Izdevniecība «Baltija Publishing»
Valdeķu iela 62 – 156, Rīga, LV-1058
E-mail: office@baltijapublishing.lv

Iespiests tipogrāfijā SIA «Izdevniecība «Baltija Publishing»
Parakstīts iespiešanai: 2023. gada 30. marts
Tirāža 150 eks.