

ЗБІРНИК

матеріалів круглого столу,
присвяченого пам'яті
професора

*Івана
Пантелійовича
Колесника*

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ
ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ:**

ВІД ТРАДИЦІЙ ДО ІННОВАЦІЙ

(4 березня 2026 року)



**Збірник матеріалів круглого столу рекомендовано до друку
рішенням Вченої ради факультету спеціальної освіти та соціальної політики
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(протокол № 6 від 28 квітня 2026 року).**

Рецензенти:

О.В. Чеботарьова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

В.М. Шевченко – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені Миколи Ярмаченка факультету спеціальної освіти та соціальної політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

За редакцією:

С.І. Геращенко – кандидата педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології факультету спеціальної освіти та соціальної політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Н.В. Бондар – кандидата педагогічних наук, доцента, кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології факультету спеціальної освіти та соціальної політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

ISBN 978-966-931-357-7

Підготовка фахівців зі спеціальної освіти: від традицій до інновацій: збірник матеріалів круглого столу присвяченого пам'яті професора Івана Пантелійовича Колесника (4 березня 2026 року) / за редакцією С.І. Геращенко, Н.В. Бондар. Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2026. 78 с. Електронне видання

УДК 378.091.3:376.011.3-051]:005.745

Повну відповідальність за зміст, підбір, точність наведених матеріалів, цитат, статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен, джерел інформації, орфографію, плагіат та іншу інформацію, яка використана у публікаціях, несуть автори опублікованих праць

ISBN 978-966-931-357-7

© Факультет спеціальної освіти та соціальної політики, 2026

© Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2026

Шановні колеги, друзі, учні та учасники круглого столу!

Є люди, чия присутність у професії не вимірюється лише посадами, науковими працями чи роками роботи. Вони залишаються у пам'яті колег і учнів насамперед як Учителі – мудрі, людяні, вимогливі й водночас щиро віддані своїй справі. Саме таким для багатьох із нас був Іван Пантелійович Колесник.

Тема круглого столу – «Підготовка фахівців зі спеціальної освіти: від традицій до інновацій» – є особливо символічною. Адже Іван Пантелійович завжди цінував фундаментальність педагогічної школи, але водночас із щирою зацікавленістю підтримував усе нове, що могло покращити підготовку майбутніх фахівців. Він умів поєднувати академічну ґрунтовність із живою сучасною думкою, традиції – з розвитком, досвід – із відкритістю до змін.

Особливого значення набуває й сама ідея проведення цього круглого столу. Ми прагнемо, щоб він став щорічною науково-професійною традицією – простором для відкритого діалогу, об'єднання наукової спільноти та обговорення актуальних питань вищої школи й підготовки фахівців зі спеціальної освіти. Саме в обміні думками, досвідом і науковими напрацюваннями народжуються ідеї, що сприяють розвитку освітньої практики та професійної спільноти.

Світла пам'ять про Івана Пантелійовича живе у спогадах колег, у вдячності учнів, у професійних здобутках його послідовників. І поки ми продовжуємо справу, якій він присвятив своє життя, – його мудрість, його принципи й його любов до професії залишаються поруч із нами.

*Колектив кафедри
психокорекційної педагогіки та реабілітології
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманов*

Зміст

1.	Бондар Н. В. Професійна реабілітація як чинник підвищення якості життя осіб з функціональними обмеженнями здоров'я	6
2.	Воротинцева О.О. Формування компетентностей міждисциплінарної взаємодії у майбутніх фахівців спеціальної освіти в процесі виробничої практики в інклюзивно-ресурсних центрах	8
3.	Гладченко І.В., Шевченко В.М., Супрун М. О. Спомини учнів про вчителя	10
4.	Геращенко С. І. Міждисциплінарна інтеграція як основа професійної підготовки майбутніх учителів-реабілітологів	13
5.	Геращенко С.І., Ткаченко А. В. Теоретичні засади організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти	17
6.	Григор'янц В.О., Круглик О.П. Засоби навчання англійської мови дітей з порушеннями слуху	19
7.	Говоруха С.Ф. Формування пізнавального інтересу в учнів з порушенням опорно-рухового апарату	21
8.	Заплатинська А. Б. Компетентнісний підхід у навчанні фахівців спеціальної освіти	23
9.	Ігнатова А.О. Організація освітнього процесу в спеціальному закладі загальної середньої освіти в умовах трансформації освітньої системи	25
10.	Кошарний І.А. Сучасні підходи до підготовки фахівців спеціальної освіти у сфері формування фінансової грамотності як ключової життєвої компетентності осіб з порушеннями зору	26
11.	Купрас В.В. Професійно важливі якості майбутнього вчителя-тифлопедагога в умовах сучасних викликів	28
12.	Мартинчук О.В. Координатор інклюзивного навчання як нова професійна роль у системі спеціальної освіти України: європейський контекст та національні виклики	30
13.	Маруда О.Г. Особливості соціалізації дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями в Україні	32
14.	Матвеєва Н.О. Складові психологічної готовності фахівців спеціальної освіти	34
15.	Матющенко І.М. Реалізація освітньо-професійної програми «Корекційна психопедагогіка»: виклики сьогодення	36
16.	Махукова Т.В., Колесник В.П. Дидактичні ігри як метод розвитку словника дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня	38
17.	Мельничук О. І. Модель міждисциплінарного супроводу соціалізації дітей з порушенням зору в умовах інклюзивної освіти	40
18.	Михайленко В.В. Моделі командної взаємодії фахівців у процесі забезпечення та моніторингу технічних і ортопедичних засобів	42

19. Михайленко В.В., Марищіна О.І. Студентське волонтерство у сфері спеціальної освіти та соціальної політики як феномен гуманістично орієнтованої професійної підготовки	46
20. Михайленко В.В., Мурга А. Професія корекційного педагога та шляхи її популяризації	48
21. Михайленко О.С. Забезпечення наступності в системі розвитку слухового сприймання немовленнєвих звучань особами з порушеннями слуху	51
22. Портнова А.О., Плугова Т.О. Досвід вчителя-логопеда в загальноосвітньому закладі з інклюзивною формою навчання	53
23. Савінова Н.В., Берегова М.І. Внесок українського вченого І.Колесника в теорію корекційної психопедагогіки	55
24. Сасіна І.О., Гордійко О.В. Підготовка тифлопедагогів до використання адаптивних цифрових технологій	57
25. Синиця А.О. Підготовка фахівців спеціальної освіти до роботи з сім'єю особи з особливими освітніми потребами	59
26. Суховієнко Н. А., Литвин І.М. SOFT SKILLS у підготовці майбутніх вчителів-логопедів: сучасні виклики та освітні пріоритети	61
27. Тичина А. М., Чередніченко Н. В. Діагностика та корекція порушень письма в учнів початкових класів із мінімальними порушеннями зору	63
28. Ханзерук Л. О. Сучасна методологія супроводу дітей з комплексними порушеннями розвитку	65
29. Чайка М.С. Формування практичних навичок роботи в команді супроводу у фахівців галузі «Спеціальна освіта»	68
30. Чепурна Л. Г. Активізація навчального процесу на уроках трудового навчання в спеціальній школі	70
31. Чокнадій А., Тітаренко С.А. Вплив гаджетів на розвиток мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: виклики та можливості для спеціального педагога	72
32. Шевченко В.М. Внесок Івана Пантелійовича Колесника у розвиток спеціальної освіти в Україні	74
33. Якуба Л С. Соціально-педагогічний супровід родин, які виховують дітей із сенсорними порушеннями	76

Бондар Н. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ПРОФЕСІЙНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ОСІБ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я

Питання інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями здоров'я у соціум є однією з пріоритетних завдань сучасного суспільства. Серед ключових напрямів такої інтеграції особливе місце займає професійна реабілітація, яка дозволяє людині з інвалідністю реалізувати свій трудовий потенціал, досягти економічної самостійності, підвищити самооцінку та якість життя загалом.

В умовах реформування системи охорони здоров'я, освіти та праці в Україні професійна реабілітація набуває нового значення - як ефективний інструмент соціальної адаптації, запобігання ізоляції, зменшення залежності від державної підтримки. Забезпечення доступу до професійної освіти, перекваліфікації та працевлаштування осіб з інвалідністю є важливим кроком до побудови інклюзивного суспільства та забезпечення рівних прав і можливостей.

Перш за все, професійна реабілітація сприяє соціальній інтеграції людини. Можливість працювати забезпечує особі відчуття самостійності, самореалізації та приналежності до суспільства. Людина отримує можливість брати активну участь у соціальному та економічному житті, що позитивно впливає на її психологічний стан і самооцінку [2].

Професійна реабілітація - це комплекс заходів, спрямованих на відновлення або розвиток здатності особи з інвалідністю до трудової діяльності. Це не лише шлях до працевлаштування, а й важливий чинник підвищення якості життя та соціальної інтеграції таких осіб.

Особливої актуальності тема набуває у контексті зростання кількості осіб з інвалідністю через військові дії, демографічні зміни, збільшення хронічних захворювань. Таким чином, розвиток системи професійної реабілітації є не лише соціальною необхідністю, але й стратегічним чинником зміцнення людського капіталу держави.

Іншим важливим аспектом є економічна незалежність. Завдяки професійній реабілітації люди з функціональними обмеженнями здоров'я можуть здобути нову професію, підвищити кваліфікацію або адаптуватися до виконання трудових обов'язків відповідно до своїх можливостей. Це дозволяє їм отримувати стабільний дохід, зменшує рівень соціальної залежності та сприяє покращенню матеріального становища [1].

До складу системи професійної реабілітації осіб з обмеженими функціональними можливостями здоров'я входять такі компоненти, як: оцінка професійних здібностей осіб з обмеженими функціональними можливостями здоров'я та надання їм рекомендацій щодо подальшої професійної діяльності, що здійснюється лікарями експертних команд з оцінювання повсякденного функціонування особи та, відповідно, передбачає оцінку характеру і ступеня

обмежень у трудовій діяльності (стану працездатності) особи з обмеженими функціональними можливостями; експертизу потенційних професійних здібностей особи; надання особі рекомендацій щодо конкретних професій або видів праці з урахування його захворювання, персональних особливостей, віку, рівня освіти, соціальних та побутових умов; професійна орієнтація; професійне (або фахове) навчання осіб з обмеженими функціональними можливостями, які мають професії (фаху); перенавчання осіб, які через настання інвалідності не можуть належним чином виконувати роботу за попередньою професією (фахом); раціональне працевлаштування, соціальний супровід працевлаштування та подальшої соціально-трудової адаптації осіб з обмеженими функціональними можливостями; динамічне спостереження (контроль) за раціональністю працевлаштування та успішністю соціально-трудової адаптації осіб з обмеженими функціональними можливостями з їх коригуванням.

Крім того, професійна реабілітація включає комплекс заходів, серед яких професійна орієнтація, навчання або перекваліфікація, психологічна підтримка, медико-соціальна адаптація та створення спеціальних умов праці. Важливу роль у цьому процесі відіграють реабілітаційні центри, служби зайнятості, освітні установи та роботодавці, які сприяють створенню інклюзивного середовища на ринку праці (ООН, 2006).

Слід зазначити, що працевлаштування осіб з обмеженими функціональними можливостями є раціональним у тому випадку, коли: особа з інвалідністю працевлаштовується на робоче місце, яке є потенційно прийнятним для нього за станом здоров'я, психофізіологічними особливостями, особистісними мотивами та професійною підготовкою; особа з інвалідністю залучається (якщо це дозволяє стан здоров'я) до тієї професійної діяльності, які він виконував до настання інвалідності. Такий підхід обумовлений не лише соціально-психологічними міркуваннями, але й тим, що відновлення професійних навичок, які вже має особа, є значно вигіднішим в економічному плані, ніж процес навчання новим професійним навичкам; працевлаштування не призводить до значного зниження рівня заробітної плати працівника - особи з інвалідністю (у порівнянні із заробітною платою, яку працівник отримував до настання інвалідності).

Важливо також зазначити, що професійна реабілітація позитивно впливає на загальний рівень якості життя. Праця допомагає людині підтримувати активний спосіб життя, розвивати соціальні контакти, відчувати власну значущість і корисність для суспільства. Це зменшує ризик соціальної ізоляції, депресії та інших психологічних проблем, які часто виникають у людей із тривалими обмеженнями здоров'я [6].

Отже, професійна реабілітація є важливим інструментом підвищення якості життя осіб з функціональними обмеженнями здоров'я. Вона забезпечує можливості для працевлаштування, соціальної інтеграції та особистісного розвитку. Ефективна реалізація програм професійної реабілітації сприяє формуванню інклюзивного суспільства, у якому кожна людина має можливість реалізувати свій потенціал незалежно від стану здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Григоренко В. Г. Основи соціальної реабілітації осіб з інвалідністю : навч. посіб. Київ : КНТ, 2019. 240 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2016. 272 с.
3. Крупа В. В. Соціальна та професійна реабілітація осіб з інвалідністю : навч. посіб. Львів : Львівський національний університет ім. І. Франка, 2018. 198 с.
4. Конвенція про права осіб з інвалідністю : міжнародний документ від 13.12.2006. ООН.
5. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06 жовт. 2005 р. № 2961-IV. Відомості Верховної Ради України. 2006. № 2–3. Ст. 36.
6. World report on disability / World Health Organization, World Bank. Geneva : WHO Press, 2011. 325 p.

Воротинцева О.О.,

*доктор філософії спеціальності 016 Спеціальна освіта
доцент Карпатського національного
університету імені Василя Стефаника*

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ В ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРАХ

Постановка проблеми. Сучасна інклюзивна освіта потребує комплексного супроводу осіб з особливими освітніми потребами (ООП), який неможливий без міждисциплінарної взаємодії. Особливе значення має співпраця фахівців спеціальної освіти із соціальними працівниками, адже саме вона забезпечує поєднання освітньої, соціальної та психологічної підтримки. Традиційна підготовка педагогів не завжди враховує цей аспект, що створює прогалини у практичній роботі.

Актуальність проблеми для теорії і практики. Підготовка студентів спеціальної освіти як майбутніх фахівців (консультантів) та керівників інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), учасників міждисциплінарних команд є стратегічним напрямом розвитку інклюзії. Вона дозволяє майбутнім педагогам не лише виконувати корекційно-освітні завдання, а й ефективно взаємодіяти із соціальними службами, медичними установами, координувати освітні та соціальні послуги, підтримувати родини. Виробнича практика майбутніх фахівців спеціальної освіти в ІРЦ на другому (магістерському) освітньому рівні підготовки, а також включення відповідних тем до силабусів навчальних дисциплін, виступає ключовим інструментом формування компетентностей міждисциплінарної співпраці.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема міждисциплінарної взаємодії у сфері інклюзивної освіти та соціального захисту широко висвітлюється у працях українських науковців: Байдарової О.[1], Воротинцевої О.[2], Мальцевої О. та Неборак К.[5], Підвальної Ю.[3], Чуйко О.[4]. Зокрема, підкреслюється значення ІРЦ як інституцій, що інтегрують освітні та соціальні послуги. Це створює

підґрунтя для розробки нових моделей підготовки студентів спеціальної освіти до взаємодії із соціальними працівниками.

Мета дослідження. Обґрунтувати особливості формування у майбутніх фахівців спеціальної освіти компетентностей міждисциплінарної взаємодії, зокрема у співпраці із соціальними працівниками, та визначити роль виробничої практики в ІРЦ у цьому процесі.

Завдання дослідження: визначити ключові компетентності, необхідні для взаємодії із соціальними працівниками, оцінити роль практики в ІРЦ у формуванні готовності студентів до міждисциплінарної співпраці.

Методи дослідження: аналіз нормативно-правової бази щодо діяльності ІРЦ та надання соціальних послуг, аналіз освітніх програм, систематизація отриманих результатів.

ІРЦ виконують ключову роль у формуванні індивідуальних маршрутів розвитку (ІМР) та індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) осіб з ООП. Саме ІРЦ виступають координаторами між освітньою, соціальною та медичною сферами, забезпечуючи комплексний підхід до підтримки здобувачів освіти з ООП.

На основі комплексної оцінки (КО) ІРЦ визначають категорії освітніх потреб та рівень підтримки, що необхідний особі. Вони розробляють механізми реалізації ІОТ, включаючи рекомендації щодо використання спеціальних методів і технологій. Крім того, ІРЦ координують надання соціальних послуг, зокрема комплексної реабілітації дітей з інвалідністю (КРД) та реалізації мультидисциплінарної послуги раннього втручання (РВ), що поєднують освітню, соціальну та медичну складові. Це формує у них компетентності ранньої діагностики, підтримки сім'ї та роботи у сімейно-центрованих моделях, сприяють співпраці з представниками медицини та соціального захисту.

У цьому контексті виробнича практика студентів спеціальної освіти в ІРЦ є необхідною, адже саме тут вони отримують досвід реальної міждисциплінарної взаємодії. Практика дозволяє майбутнім педагогам: брати участь у розробці ІМР та ІОТ; ознайомлюватися з механізмами інтеграції освітніх і соціальних послуг; навчатися застосовувати спеціальні методи та технології у роботі з особами, які потребують підтримки; взаємодіяти з соціальними працівниками, психологами та медиками у складі команди супроводу.

Висновки. Таким чином, виробнича практика в ІРЦ забезпечує студентам спеціальної освіти можливість перетворити теоретичні знання на практичні навички, необхідні для роботи у міждисциплінарних командах. Вона формує готовність до комплексного супроводу здобувачів освіти з ООП та їхніх сімей, що є стратегічним напрямом розвитку сучасної інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Байдарова О. Кадрове забезпечення соціальної інклюзії: на межі соціальної роботи та освіти. Перспективи розвитку соціальної педагогіки в Україні: матеріали круглого столу (24 травня 2018 року, Київ). Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. С. 5–10.
2. Воротинцева О.О. Інклюзія в дії: роль інклюзивно-ресурсних центрів у забезпеченні соціальних послуг для осіб з особливими освітніми потребами. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2025. № 3 (152). С.69–76. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-3-10>
3. Підвальна Ю. Процес адаптації дітей з особливими освітніми потребами у контексті інклюзивної освіти. Věda a perspektivy. 2024. № 1 (32). DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1\(32\)-76-87](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1(32)-76-87).
4. Чуйко О. Соціальна реабілітація: підходи до змістових характеристик процесу. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2014. № 4, С. 152–158.
5. Maltseva O., Neborak S. Social support for children with disabilities in secondary education institutions in Ukraine. Reporter of the Priazovskyi state technical university. Section: Socially-humanitarian sciences and public administration. 2024. T. 1. № 12. P. 245–260. DOI: <https://doi.org/10.31498/2617-2038.2024.12.320435>.

Гладченко І.В.

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України*

Шевченко В.М.

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
професор Українського державного
університету імені Михайла Драгоманова*

Супрун М. О.

*доктор педагогічних наук,
професор Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова*

СПОМИНИ УЧНІВ ПРО ВЧИТЕЛЯ

Шановні читачі, ми свідомо обрали виклад змісту статті у формі споминів учнів-колег нашого Вчителя – Івана Пантелійовича Колесника – професора, кандидата педагогічних наук, багаторічного керівника дефектологічного факультету та кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, людини, яка заклала підвалини сучасної вітчизняної дефектологічної освіти.

Наступного року святкував би свій 85-річний ювілей наш Іван Пантелійович... Саме тому ми поставили за мету розкрити окремі фрагменти споминів, що певним чином допоможе пізнати мозаїку Особистості нашого Наставника.

Метою наших роздумів є розкриття окремих виразних фрагментів споминів, що певним чином допоможе багатотисячній когорті вихованців професора звернутися до свого власного бачення життєвої дороги

І. П. Колесника. З радістю будемо чекати на продовження наших роздумів про тих, кого ми вважаємо своїми Вчителями.

Супрун Микола. Одного теплого травневого дня далекого 1980 року в гуртожитку нашого факультету до нашої кімнати попросив дозволу зайти невідомий чоловік... «Я, Колесник Іван Пантелійович, аспірант академіка Ярмаченка Миколи Дмитровича, новий ваш сусід. Будемо разом працювати на Олімпіаді-80».

Коли тобі сімнадцять років, то людина, якій біля сорока здається представником іншого часу... Зазначу, що ця думка жила буквально декілька хвилин... Після бесіди-знайомства, що переросла в тривалу розмову про життя в професії, я вже сам шукав будь-якої можливості послухати мудрі міркування свого нового старшого товариша.

Йшли роки... Напередодні нашого випуску Іван Пантелійович вже став доцентом і деканом дефектологічного факультету. Протягом всіх двадцяти років, що він очолював факультет і п'ятнадцяти років керівництва ним кафедрою психокорекційної педагогіки я постійно шукав нагоди зайти до нього на широку розмову із одностороннім.

Запрошення академіка Синьова Віктора Миколайовича прийти професором кафедри я сприйняв із радістю... Чи не найголовнішим мотивом тут була можливість працювати із наставником далекого студентського життя. Два роки спільної роботи пліч-о-пліч із Вчителем дали мені унікальну можливість долучитися до атмосфери Доброти та Професіоналізму. Чого тільки вартують його спомини про післявоєнне життя родини загиблого батька-фронтовика, про навчання на факультеті, про покійну дружину Ніну, та родини сина Ігоря та доньки Світлани... Як сьогодні бачу його в роботі над вітальною нашою статтею до ювілею свого друга, а нашого педагога Миколи Захаровича Кота, який лише на трошки пережив його й пішов у вічність до своєї Наталочки...

Гладченко Ірина. Дійсно, «віч-на-віч обличчя не побачити – велике бачиш на відстані», – але ми, колишні учні Івана Пантелійовича, вже тоді розуміли, що спілкуємося з непересічною особистістю – перед нами, висловлюючись абстрактне, велике духовне явище.

Є люди, котрих не забувають. Завдяки своїм особистим якостям, вони височіють над буденністю, при цьому тримають шанобливу дистанцію, уникають натовпу, небажаних контактів. І як творчі люди, котрі йдуть з духом часу, спокійно ставляться до слави, зовнішніх почестей, розуміючи, яку нішу займають в майбутті.

До таких дивних людей, на мою думку, належить і видатний дефектолог-науковець, талановитий педагог і просто чудова Людина, Іван Пантелійович Колесник.

Його ненав'язлива вимогливість, працьовитість і самодисципліна, цілеспрямованість, а також гумор, загострене почуття добра й зла; його загальна культура, інтелігентність та самовідданість своїй справі – ці та інші якості виявлялися під час спілкування та у повсякденних вчинках, впливаючи на оточення. Було зрозуміло, що кілька цікавих та плідних років, відведених для навчання під його керівництвом, недостатньо... Сьогодні важко уявити, як би

склалася творчо-професійна доля багатьох з нас, якби не знайомство з Іваном Пантелійовичем.

Як влучно він міг однією словесною ремаркою доповнити загальну картину твоїх думок, що із хаотичного руху миттєво перебудовувалися у чіткий ланцюжок власних переконань.

А чого коштує, як взірець, його ставлення до своїх дітей та онуків! Коли ти бачиш, як він всіляко душею і серцем прагнув жити життям родини, то кожен із нас, його учнів та колег, проймався думками про долю рідних...

З вдячністю зазначаємо, що ми постійно знаходили розуміння та підтримку з боку нашого вчителя, котрий прагнув максимально передати власний досвід щодо основних принципів роботи, методів, сформувавши відповідне ставлення до здійснюваного наукового дослідження. Все було спрямовано на перспективу, подальшу самоосвіту та самореалізацію.

Світла пам'ять Вам, Вчителю!

Шевченко Володимир. Перша зустріч з Іваном Пантелійовичем відбулася далекого 1997 року під час вступу до дефектологічного факультету Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Пригадую як він переймався питаннями тогорічної вступної кампанії, а потім отримав, з його слів, «по шапці» від керівництва університету за те, що переважна кількість студентів першого курсу була з Києва та області, хоча факультет мав набирати студентів з усієї країни. Згодом у Жовтневому палаці відбулося щорічне традиційне дійство – посвята першокурсників у студенти, після закінчення якої ми, студенти кафедри сурдопедагогіки, сфотографувалися з нашим деканом. Зберігаю цю світлинку як реліквію.

Далі розпочалося навчання, студентські будні. І. П. Колесник був для мене авторитетом, викладачем та мудрим наставником, на якого хотілося рівнятися. Протягом п'яти років навчання було багато різних ситуацій, але Іван Пантелійович завжди приходив на допомогу мудрим словом або ділом. Саме він прищепив мені віру у свої можливості та любов до навчання, яке продовжую і понині.

Завдяки Івану Пантелійовичу відбулося моє знайомство з академіком Миколою Дмитровичем Ярмаченко, а також викладачами кафедри сурдопедагогіки, які заклали підвалини та міцний фундамент для подальшого становлення мене як вченого. Надалі, за сприяння Івана Пантелійовича, Микола Дмитрович стане керівником мого дисертаційного дослідження в напрямку історії сурдопедагогіки.

Пам'ятною подією, яка запам'яталася на все життя, є випуск студентів у 2002 році, коли на сцені актової зали гуманітарного корпусу університету І. П. Колесник вручив мені диплом з відзнакою.

Згадую 2002/2003 навчальний рік, який був переломним як для Дефектологічного факультету, так і для Івана Пантелійовича Колесника. Цього року відбувалася трансформація факультетів Університету в Інститути. Також це був рік 20-річчя І. П. Колесника на посаді декана факультету. Ця трансформація була необхідністю часу, вона давала нове дихання, поштовх і розвиток для

факультету, Іван Пантелійович це розумів, але боляче переніс, оскільки довелося залишити посаду декана.

Після трансформації Іван Пантелійович очолив кафедру олігофренопедагогіки. В цей час я неодноразово бував у нього в кабінеті й він завжди з приємністю згадував період свого керування факультетом, у який вклав всю душу, розум та здоров'я. Кафедрою олігофренопедагогіки І. П. Колесник керував до останніх днів свого життя, багато для неї зробив, але тут йому не вистачало організаційного, творчого і наукового простору.

Іван Пантелійович віддавав роботі багато сил та енергії, це впливало на його здоров'я. Одного дня організм не витримав навантаження. Важко було сприймати повідомлення про те, що мій вчитель у тяжкому стані знаходиться в реанімації. Поруч з ним знаходилися його донька та син, через яких я отримував інформацію про його стан. Коли Івана Пантелійовича перевели до палати, кілька разів приїздив до нього, ми спілкувалися, він жартував. Восстанне це було напередодні, коли він відійшов у вічність.

Світла пам'ять моєму декану, наставнику та Вчителю Івану Пантелійовичу Колеснику і низький уклін та велика подяка за все.

Список використаних джерел

1. Гладченко І. В., Супрун М. О. До 75-річчя від дня народження професора І. П. Колесника. Особлива дитина: навчання і виховання, №1, 2017. – С. 87-88.
2. Гладченко І. В., Супрун М. О. Учитель учителів. Пам'яті колеги. Дефектолог, 2017. №11 (131). С. – 25-26.
3. Гладченко І. В., Супрун М. О. Вчитель вчителів (до 75-річчя від дня народження професора І. П. Колесника). Корекційна педагогіка, 2017. - №1. – С. 26-28
4. Гладченко І. В., Супрун М. О. Вчитель вчителів. Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць: - Вип. 9. ІСП НАПН України, 2018. – С.17-21.
5. Колесник І.П. Супрун М. О. Нарис життя і науково-педагогічної діяльності М. З. Кота (до 75-річчя від дня народження) Корекційна педагогіка, 2017. - №1. – С. 25-26.

Геращенко С. І.

кандидат педагогічних наук,

доцент Українського державного університету

імені Михайла Драгоманова

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-РЕАБІЛОЛОГІВ

Говорячи про інтегративний підхід у підготовці майбутніх учителів-реабілологів, варто згадати стратегічне бачення Івана Пантелійовича Колесника, який наголошував, що кожне рішення має відповідати запитам суспільства та перспективі професії. Сьогодні актуальним постає питання: чи здатний випускник бути компетентним, міждисциплінарним і соціально відповідальним фахівцем нового покоління? Аналіз навчальних планів 1983-2000 років показав, що ефективна підготовка базувалася на системності, послідовності та інтегрованості змісту, на відміну від сучасної тенденції формального розширення переліку дисциплін без концептуальної узгодженості.

У структурі навчального плану кожної спеціалізації обов'язково було передбачено вивчення основ сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) та логопедії. При цьому йдеться не про фрагментарне ознайомлення з окремими напрямками, а про формування цілісного професійного світогляду, що забезпечує розуміння загальних і специфічних закономірностей розвитку дітей з різними порушеннями та принципів корекційно-реабілітаційної роботи. Така внутрішньосистемна інтеграція змісту навчання створює фундаментальну основу підготовки, формуючи фахівця, здатного мислити комплексно, а не вузькоспеціалізовано.

Починаючи з 1991 року, система спеціальної освіти в Україні перебуває у стані постійних трансформацій. Зміни відбуваються безперервно, а завдання, що постають перед фахівцями, стають дедалі складнішими й багатовимірними.

В сучасних умовах трансформацій в Україні постали нові завдання. У професійному дискурсі спеціальної освіти та корекційно-розвиткових послуг усе частіше звучить поняття «реабілітація». І це не випадково.

Йдеться вже не лише про психологічну, фізичну чи соціальну реабілітацію. Сьогодні дедалі більше осіб різного віку потребують саме освітньої реабілітації – системної підтримки у відновленні, компенсації або розвитку освітніх можливостей, формуванні життєвої компетентності та професійної спроможності.

Таким чином, сучасна спеціальна освіта розширює свої межі, інтегруючи реабілітаційний компонент як невід'ємну складову підготовки фахівців спеціальної освіти.

Сучасні дослідження підкреслюють важливість реабілітаційної педагогіки як методологічної основи нової освітньої парадигми, спрямованої на розвиток життєвих навичок та особистісне становлення здобувачів освіти. Реабілітаційна педагогіка розглядається як міждисциплінарна система, що об'єднує педагогічні, соціально-психологічні, фізкультурно-оздоровчі та медичні компоненти для відновлення функціональних можливостей, корекції порушень розвитку та соціалізації осіб з особливими потребами або психотравмованих. Її ефективне впровадження у підготовку фахівців спеціальної освіти потребує усвідомлення сучасних філософських і світоглядних підходів до феномену інвалідності.

Раніше освіта для осіб з особливими освітніми потребами базувалася на медичній концепції інвалідності, зосереджуючись на порушенні та медичній реабілітації. Сучасний підхід відокремлює інвалідність від суто медичних моделей, розглядаючи її як життєвий досвід, що формується у взаємодії з соціумом. Це призвело до впровадження біопсихосоціальної моделі, яка інтегрує біологічні, психологічні та соціальні фактори та ґрунтується на Міжнародній класифікації функціонування, інвалідності та здоров'я (МКФ).

В Україні ця модель активно застосовується у реформуванні реабілітації та спеціальної освіти, зокрема для оцінки освітніх потреб, удосконалення підготовки педагогів та аналізу викликів медико-соціальних експертних комісій. Таким чином, сучасна система освіти поступово інтегрує біопсихосоціальний підхід і МКФ у практичну діяльність у галузях охорони здоров'я та освіти.

Погляди провідних українських науковців, зокрема В. Синьова та А. Шевцова (2021), щодо підготовки фахівців зі спеціальної освіти є ґрунтовною методологічною основою для інтегративного підходу. З огляду на необхідність виконання завдань реабілітаційної педагогіки, В. Синьов та А. Шевцов (2021) зосереджують увагу у підготовці фахівців, що ґрунтується на системно-синергетичному підході.

Ключовим для роботи вчителя спеціальної освіти (вчителя-дефектолога) та вчителя-реабілітолога є принцип детермінації вторинних порушень психічного розвитку, який базується на фундаментальному положенні Л. Виготського про первинні порушення та вторинні відхилення. Розуміння цього принципу дозволяє фахівцю визначити генезу «особливих освітніх потреб», які виникають із системного біологічно-психолого-соціального ядра. В. Синьов та А. Шевцов (2021) застерігають, що ігнорування ролі біологічного ядра (первинного дефекту) у соціальному розвитку призводить до порушення логічного ланцюга пізнання особливих освітніх потреб, що може знівелювати ефективність всього навчально-реабілітаційного процесу.

Таким чином, інтегративна підготовка має забезпечити фахівця цілісним арсеналом інструментів та методів корекційно-реабілітаційних технологій для застосування індивідуально-диференційованого підходу.

Підготовка вчителів-реабілітологів ґрунтується на принципі детермінації вторинних порушень психічного розвитку, що дозволяє зрозуміти походження особливих освітніх потреб на основі біологічно-психолого-соціального підходу. Інтегративний підхід формує у фахівця міждисциплінарну компетентність, уміння аналізувати освітньо-реабілітаційні ситуації, індивідуалізувати навчальний процес та застосовувати корекційно-реабілітаційні методики. Важливою складовою є діагностика причин дезадаптації, пізнавальних і комунікативних навичок, емоційного стану та компенсаторних можливостей дитини, що забезпечує ефективне планування реабілітаційних заходів. Такий підхід сприяє цілісному розумінню розвитку осіб з особливими освітніми потребами та підвищує ефективність інклюзивної освіти, водночас потребуючи чіткого розмежування ролей між фахівцями.

У межах діяльності інклюзивно-ресурсного центру, вчитель-реабілітолог здійснює комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку осіб з особливими освітніми потребами, надає індивідуальні та групові корекційно-розвиткові послуги, співпрацює з командами психолого-педагогічного супроводу. Оцінка розвитку охоплює фізичну сферу, рухові навички, координацію, рівновагу, швидкість і ритмічність рухів, а також нейропсихологічні механізми регуляції діяльності, сформованість компенсаторних механізмів і провідний канал сприймання. На основі цих даних будуються індивідуальні траєкторії розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що забезпечує ефективність корекційно-реабілітаційного процесу.

Важливою складовою державної політики у сфері освіти й соціального захисту є діяльність навчально-реабілітаційних центрів, у яких провідну роль у реалізації реабілітаційних заходів відіграє вчитель-реабілітолог.

Навчально-реабілітаційні центри є важливою складовою державної політики в освіті та соціальному захисті, а ключову роль у реалізації реабілітаційних заходів відіграє вчитель-реабілітолог. Він формує життєві компетентності дитини, навички самостійного життя, готує до трудової діяльності та профорієнтації, проводить індивідуальні та групові корекційно-розвиткові заняття й надає послуги раннього втручання для дітей із комплексними порушеннями розвитку. Працюючи у мультидисциплінарній команді (вчитель-дефектолог, логопед, психолог, фізичний терапевт, ерготерапевт), вчитель-реабілітолог забезпечує цілісність і узгодженість реабілітаційного процесу, тоді як спеціалізовані терапевтичні заходи виконують відповідні профільні фахівці, що потребує чіткого розподілу функцій та координації.

Отже, враховуючи, що переважна більшість користувачів послуг інклюзивно-ресурсних центрів, навчально-реабілітаційних закладів та центрів комплексної реабілітації – це особи зі складними порушеннями розвитку, підготовка вчителів-реабілітологів має базуватися на інтегрованому підході з опануванням основ інших спеціалізацій спеціальності А6 «Спеціальна освіта» як цілісної системи знань. Такий підхід формує професійний світогляд, глибоке розуміння закономірностей розвитку дітей із різними порушеннями та принципів корекційно-реабілітаційної роботи, готує фахівця широкого профілю, здатного мислити системно, працювати в міждисциплінарному середовищі та ефективно реалізовувати професійну діяльність.

Під час розробки кваліфікаційного стандарту слід враховувати розбіжності в посадових інструкціях різних закладів, чітко визначати функції та координуючу роль учителя-реабілітолога, а також забезпечити взаємозв'язок між компетентностями, якістю послуг і нормативними вимогами. Водночас створення ефективної моделі підготовки вчителя-реабілітолога залишається складним багатовимірним процесом, що потребує подальшого наукового та методичного опрацювання.

Список використаних джерел:

1. Синьов, В. М., Колесник, І. П. (2013). Погляд на витоки, минуле, сьогодення та перспективи розвитку вітчизняної корекційної освіти (історико-педагогічний аспект). *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (24), 217-222.
2. Колесник, І. П. (2014). Зв'язок наукової роботи викладачів, студентів, аспірантів і докторантів кафедри психокорекційної педагогіки з діяльністю її наукових шкіл. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (28), 103-110.
3. Колесник, І. П., Берзін, В. І., & Левицький, В. Е. Соціалізація дітей-сиріт першого року життя з порушеннями психофізичного розвитку.
4. Шевцов, А. Г. (2011). Ортопедагогіка як нова спеціалізація підготовки фахівців з корекційної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*, (17 (1)), 186-193.
5. Бавольська, О., Літвінова, Н. (2025). Підтримка вчителя-реабілітолога інклюзивно-ресурсного центру осіб молодшого шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку. *«Вересень»*, 1(104).

Геращенко С. І.
кандидат педагогічних наук,
доцент Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
Ткаченко А. В.

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціалізації А6.02 Корекційна психопедагогіка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Інтеграція української системи освіти до європейського простору та сучасні глобалізаційні процеси зумовлюють необхідність докорінного переосмислення традиційних дидактичних і виховних парадигм. У цьому контексті забезпечення рівних прав і можливостей для кожного вихованця трансформується з теоретично декларованого принципу в практичну площину розбудови інклюзивного безбар'єрного середовища в закладах дошкільної освіти [1]. Специфіка функціонування сучасної дошкільної освіти визначається так званім «подвійним викликом»: необхідністю одночасного реагування на глибинні соціокультурні трансформації та виклики воєнного стану. Зазначені чинники вимагають модифікації сутності освітнього процесу, де інклюзія постає не лише як психолого-педагогічна категорія, а й як стратегічний інструмент соціогуманізації та забезпечення суспільної стійкості [2]. Дошкільний вік є найбільш сензитивним етапом онтогенезу. Саме тому архітектоніка та якість змодельованих педагогічних умов безпосередньо детермінують подальшу життєву траєкторію дитини, яка потребує додаткової підтримки в освітньому процесі [1]. Сучасна реальність фіксує тенденцію до збільшення кількості дітей із вторинними освітніми труднощами, зокрема з емоційними та соціально-адаптаційними травмами, зумовленими воєнними діями. Ефективне вирішення цієї проблеми вбачається в модернізації ЗДО та їх перетворенні на безпечні психологічні хаби. У таких осередках цифрові та асистивні технології («Phygital»-інструменти) [3] гармонійно інтегруються з філософією дитиноцентризму [3] та методологією Універсального дизайну в сфері освіти (Universal Design for Learning – UDL) [4]. Незважаючи на наявність розгалуженої нормативно-правової бази, практична імплементація інклюзивного навчання подекуди гальмується через брак гнучких алгоритмів командної взаємодії в системі «педагог – асистент – родина». Нагальною є деконструкція застарілих патерналістських підходів, за яких батьки виконують роль пасивних спостерігачів. Альтернативою має стати модель суб'єкт-суб'єктної партнерської взаємодії, де сучасні цифрові платформи виступають інтегрувальною ланкою для забезпечення безперервності розвитку та супроводу дитини [2]. Феномен інклюзивної освіти є предметом прискіпливого наукового аналізу в контексті модернізації національної освітньої галузі: теоретико-методологічні засади інклюзії та особливості формування професійної готовності педагогів ґрунтовно досліджено у працях А. Колупаєвої [2] та В. Синьова [2]; специфіку організації

інклюзивного простору в закладі дошкільної освіти крізь призму дитиноцентричної парадигми та особистісного становлення вихованців висвітлено в наукових доробках О. Кононко та Т. Піроженко [3]; технологію ефективної міждисциплінарної командної взаємодії фахівців досліджує Т. Скрипник, а механізми безперервного професійного розвитку вихователів та їхньої готовності до роботи в інклюзивних групах представлені у працях З. Шевців [2]; впровадження допоміжних (асистивних) технологій в умовах цифровізації освіти відображено у дослідженнях Н. Ярмоли та Ю. Носенко; стратегічна роль універсального дизайну як базису для формування безбар'єрного освітнього простору обґрунтована у підходах Ю. Найди, Н. Софій та Л. Стокроцької. У цих студіях доступність трактується як комплексна якість освітнього процесу, що передбачає гнучкість методів, змісту та засобів навчання відповідно до індивідуальних освітніх потреб.

Українська наукова думка активно кооперується із зарубіжними концептами. Зокрема, теорія доказової педагогіки Д. Мітчелла та принципи інклюзивної етики Т. Лоремана слугують концептуальними орієнтирами для адаптації вітчизняної моделі до світових стандартів. Це забезпечує посилення дитиноцентричної парадигми та повністю корелює з положеннями Базового компонента дошкільної освіти [1].

Аналіз наукових джерел та нормативно-правового забезпечення засвідчує, що інклюзивна трансформація системи дошкільної освіти перебуває на етапі якісного й структурного оновлення. Ефективність цього процесу безпосередньо залежить від імплементації принципів Універсального дизайну та створення безбар'єрного, безпечного й адаптивного освітнього середовища, спроможного гнучко реагувати на різноманітність потреб кожного вихованця [1].

Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами в системі освіти України, що орієнтовані на впровадження інклюзивної моделі навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. У цьому контексті особливого значення набуває теоретичне обґрунтування організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, де відбувається становлення базових психічних функцій, соціального досвіду та життєвих компетентностей дитини.

Теоретичний фундамент організації освітнього процесу становлять положення особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного та інклюзивного підходів, які забезпечують цілісне бачення розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей, потреб та освітнього потенціалу. Визначальним є принцип дитиноцентризму, що передбачає адаптацію змісту, форм і методів освітньої діяльності до особливостей кожного вихованця.

Сутнісними характеристиками ефективно організації освітнього процесу є його доступність, гнучкість, варіативність та індивідуалізація. Важливим є також забезпечення диференційованого підходу до навчання, реалізація міждисциплінарної взаємодії фахівців і налагодження партнерських відносин із сім'єю. Сукупність зазначених чинників сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, орієнтованого на потреби дитини.

Особливе місце у структурі освітнього процесу посідає діяльність команди психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини. Ефективність такої взаємодії реалізується через розроблення та впровадження індивідуальної програми розвитку, що виступає інструментом цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи.

Створення інклюзивного освітнього середовища передбачає не лише фізичну доступність освітнього простору, але й модернізацію змісту освіти, використання інноваційних педагогічних і корекційних технологій, а також формування позитивного соціально-психологічного клімату. Це забезпечує активне включення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес і сприяє розвитку їхньої комунікативної, пізнавальної та соціальної активності.

Отже, теоретичні засади організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти визначаються комплексністю підходів, орієнтацією на індивідуальні потреби дитини та необхідністю міжпрофесійної взаємодії. Їх реалізація створює передумови для гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та їх успішної соціальної інтеграції.

Список використаних джерел:

1. Буйняк, М. Я., & Олійник, А. (2024). Дослідження інклюзивної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, (23), 16-25.
2. Лис, О. Г. Адміністративно-правове регулювання інклюзивної освіти у закладах дошкільної освіти в Україні. *Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата юридичних наук.*
3. Мачинська, Н. І. (2024). Тенденції розвитку сучасної системи дошкільної освіти в Україні. *Гуманітарний форум*, 2(1), 30-37.
4. Токар, Л. П. (2023). Інклюзивне освітнє середовище в закладах дошкільної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (208), 309-313.

Григор'яни В.О.

*здобувачка освіти спеціальності А6.04 Сурдопедагогіка
факультету спеціальної освіти та соціальної політики*

Українського державного університету

імені Михайла Драгоманова

Круглик О.П.

завідувачка кафедри сурдопедагогіка та сурдопсихології

імені Миколи Ярмаченка, кандидат педагогічних наук, доцент

Українського державного університету

імені Михайла Драгоманова

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Ефективне навчання англійської мови учнів з порушеннями слуху потребує цілеспрямованого добору та комбінування спеціалізованих засобів навчання. Їх використання має відповідати підходам візуальної доступності,

компенсаторної спрямованості, мультимодальності та індивідуалізації. У цьому підрозділі розглянемо основні засоби як візуальні матеріали, ресурси, програми, підручники та посібники, що забезпечують оптимальні умови для формування англomовної компетентності цієї категорії дітей.

Візуальні матеріали є базовим інструментом у викладанні іноземної мови дітям з порушеннями слуху, оскільки компенсують недостатній доступ до звукового мовлення. До найбільш ефективних належать:

- Flashcards (картки-зображення). Вони використовуються для введення й активізації лексики; розвитку навичок категоризації; підтримки зорової пам'яті; проведення ігор (“matching”, “memory”, “odd one out”). Важливо щоб зображення були чіткими, контрастними; підпис містив друковане слово у зручному для читання шрифті (Arial, OpenDyslexic).

- Mind maps (інтелект-карти). Сприяють структуризації лексичних тем; формуванню семантичних зв'язків; розвитку письма через короткі підписи. Учні з порушеннями слуху особливо добре засвоюють матеріал через візуальні схеми, що активують просторове мислення.

- Realia (реальні предмети). Забезпечують конкретне сенсорне сприймання; розуміння значення через дію; емоційну залученість. Особливо ефективними є набори “classroom objects”, “food”, “toys”, що дозволяють учням спостерігати та взаємодіяти.

Сучасні мультимедійні програми значно розширюють можливості вчителя, забезпечуючи одночасно візуальну, текстову та обмежену аудіальну підтримку. Найефективнішими є:

- Інтерактивні платформи (LearningApps, Wordwall, Liveworksheets) (для загального використання візуально доступні вправи; гейміфікація)

- Програми для формування артикуляції (SpeechTrainer, Cued Speech apps). Для слабочуючих учнів вони дозволяють бачити модель артикуляції; тренувати вимову у сповільненому темпі; повторювати рухи губ за інструкцією.

- Відеоматеріали з субтитрами. Використання відео з англійськими субтитрами (YouTube Kids ESL, British Council Kids) стимулюють зорове сприймання структури речення; читання з опорою на мультимодальність; розвиток розуміння контексту.

До найкорисніших онлайн-ресурсів, які можна адоптувати під учнів з порушеннями слуху, належать:

- British Council LearnEnglish Kids. На платформі запропонована велика кількість візуальних матеріалів; інтерактивні ігри; надані чіткі інструкції.

- Gallaudet University Press (візуальні словники ASL–English). Платформа діє можливість поєднати усну українську, жестову та англomовну систему; створити двомовні флеш-карти; підтримувати переклад між мовами різної модальності.

- Text-to-Speech і Speech-to-Text сервіси (Google Live Transcribe, Ava) Використовуються для доступу до вчительських інструкцій; участі у діалогах; перегляду відео з транскрипцією.

• VizLingua, Lingvano (ASL/BSL відеословники). Допомагають будувати місток через дактильно-жестову подачу; вводити нову лексику через жест-концепт-слово і навпаки.

Більшість міжнародних підручників (Oxford, Cambridge, Pearson) розроблені для нормально чуючих дітей, проте можуть бути адаптовані для учнів із порушеннями слуху шляхом візуалізації граматики (схеми, таблиці, колір); скорочення інструкцій; додавання жестів і дактиля; заміни аудіо на відео з субтитрами; створення опорних конспектів під кожен урок.

Список використаних джерел:

1. LearningApps - сервіс для створення інтерактивних вправ. URL: <https://learningapps.org/index.php?overview&s&category=0&tool> (дата звернення: 01.03.2026).
2. Liveworksheets - онлайн-платформа для створення інтерактивних робочих аркушів. URL: <https://www.liveworksheets.com/> (дата звернення: 01.03.2026).
3. ESL Kids World - YouTube-канал для вивчення англійської мови дітьми. URL: <https://www.youtube.com/c/ESLKidsWorld> (дата звернення: 01.03.2026).

Говоруха С.Ф.

здобувачка вищої освіти

Українського державного університету

імені Михайла Драгоманова

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Постановка проблеми, її актуальність для теорії і практики. Завдання та вектори інклюзивної освіти в Україні спрямовані на гуманізацію навчально-виховних процесів, окреслюють нові пріоритети освітньої моделі, наголошують на важливості формування ініціативної особистості, здатної до раціональної і творчої діяльності. В цьому контексті набуває важливості формування пізнавального інтересу учнів до вивчення різних навчальних дисциплін, адже лише вмотивована і зацікавлена у вивченні нового дитина досягатиме успішних навчальних результатів, навчатиметься легко та із бажанням. Мета освітньої системи полягає в забезпеченні подальшого становлення особистості учня, в тому числі із ПОРА, цілеспрямованому виявленні і розвитку її здібностей та пізнавальної активності, формуванні вмінь і бажання навчатись із інтересом, створенні умов для самовираження учнів в різних напрямках та видах діяльності [2, 263].

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. На жаль, в сучасній науковій практиці бракує досліджень саме із проблематики формування пізнавального інтересу в дітей з ПОРА. Більшість наукових розробок зосереджені здебільшого на вивченні загальних аспектів формування пізнавального інтересу в учнів.

Мета та завдання. Метою є вивчення особливостей формування пізнавального інтересу в учнів з ПОРА. Завдання полягають у визначенні дефініції «пізнавальний інтерес»; виокремленні факторів, що чинять вплив на розвиток пізнавальних інтересів учнів; окресленні складнощів у навчанні учнів із ПОРА (в тому числі і з точки зору формування пізнавального інтересу);

визначенні інструментів підвищення пізнавального інтересу в учнів з ПОРА до вивчення української мови.

Методи дослідження: метод аналізу та синтезу, метод узагальнення, метод вивчення наукової літератури.

Результати. Факторами для посилення і розвитку навчально-пізнавальної активності учнів є високий рівень мотивації, наявність пізнавального та навчального інтересу, високий рівень емоційного, інтелектуального і вольового розвитку, індивідуальний темп пізнання для кожного учня. На думку Карнаухової А.В., пізнавальний інтерес виступає емоційно усвідомленою, вибірковою спрямованістю учня, що звернена до предметів й певного виду діяльності, пов'язаної із ними і що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів здійснюваної діяльності [1, 280]. Пізнавальний інтерес є продуктивною діяльністю особистості, якою активізуються психічні процеси, забезпечується сприяння розвитку творчості, логічного та критичного мислення. Інтерес виступає як найенергійніший активатор, він є стимулятором та мотиватором до здійснення діяльності, реалізації творчих дій.

На думку Карнаухової А.В., на розвиток пізнавальних інтересів учнів мають безпосередній вплив наступні чинники, зокрема: психологічні фактори (позитивна емоційна атмосфера, особистісно-орієнтоване спілкування; вольові зусилля; вікові особливості, здібності); освітні чинники (зміст навчального матеріалу: пізнавальна інформація, проблемні завдання, кейси та проекти); процесуальні фактори (зміст, форми, методи і прийоми роботи вчителів з дітьми з ПОРА); соціальні чинники (вплив учнів, батьків, друзів, ЗМІ тощо) [1, 280]. Шульженко Д.І. наголошує, що формування пізнавального інтересу в учнів з ООП, в тому числі і з ПОРА, є важливим компонентом корекційної роботи та спеціальної освіти [3, 138]. Складнощі у навчанні учнів із ПОРА мають типові прояви: уповільнений темп формування певних операцій; уповільнений перехід від одного етапу формування навички до більш складного; порушення формування всіх компонентів певного виду діяльності (позитивні мотиваційні установки, пізнавальний інтерес); організаційно-орієнтувальні прояви (невміння до визначення послідовності операцій, труднощі до відтворення алгоритму дій); змістовно-процесуальні (знижені можливості щодо формування нових навичок); регулятивні (недостатній рівень розвитку емоційно-вольової сфери, уваги, саморегуляції); низька результативність при засвоєнні програмного матеріалу.

Отже, учні з ПОРА мають певні труднощі із точки зору формування пізнавального інтересу, тому важливо впроваджувати в освітню діяльність інструменти для його підвищення. Так, інструментами для підвищення пізнавального інтересу в учнів з ПОРА до вивчення української мови є наступні: інтерактивні методи навчання - «Асоціативний кущ», «Мікрофон», «Мозковий штурм» та інші; інтерактивні ігри - «Рольова гра», «Імітаційні ігри» та інші; проекти та кейси; віртуальні лабораторії та цифрові інструменти; технології ситуативного моделювання - урок-дискусія, урок-дослідження, урок-подорож, урок-звіт, урок-казка та інші.

Висновки. Отже, виховання пізнавального інтересу в учнів відіграє ключову роль в організації освітньої діяльності, оскільки формує мотивацію до

навчання, окреслює стимули та пріоритети в навчальній діяльності та визначає загальний рівень успішності. Педагоги при роботі із дітьми з ПОРА повинні враховувати психологічні особливості розвитку цих дітей із ООП, загальні складнощі у навчанні таких учнів та їх прояви. Для підвищення пізнавального інтересу до навчання в дітей з ПОРА, зокрема до вивчення української мови, важливо впроваджувати в освітні процеси інтерактивні методи навчання; інтерактивні ігри; проекти та кейси; віртуальні лабораторії та цифрові інструменти; технології ситуативного моделювання.

Список використаних джерел

1. Карнаухова А.В. Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі початкової школи. *Молодий вчений*. 2018. № 4 (56). С.279-283.
2. Пітоня А.М. Особливості пізнавального інтересу молодших школярів. *Scientific Collection «InterConf+»*. 2024. №41(185). С.262–267.
3. Шульженко Д.І. Психолого-педагогічні особливості реабілітаційного процесу дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2023. Випуск 45. С.137-147.

Заплатинська А. Б.

кандидат педагогічних наук, доцент

Львівського національного університету імені Івана Франка;

вчитель-методист, вчитель-дефектолог

ЗДО (дитячий садок) «Барвінок» ЛМР

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

В умовах сучасної трансформації освіти у Законі України «Про освіту» визначено компетентнісний підхід, який стає фундаментом професійної підготовки. Також, ринок праці, який сьогодні змінюється швидше, ніж освітні програми не задовольняє традиційна модель «накопичення знань», то ж на перший план виходить компетентнісний підхід у навчанні нових педагогічних кадрів [2, 4].

Головна ідея даного підходу, розуміти як фахівець має використовувати знання для вирішення завдань, не просто накопичувати їх, а застосовувати у реальних життєвих ситуаціях. Тобто траєкторія підготовки має враховувати:

1. Невідповідність (Skills Gap) - сучасний ринок праці висуває запит на фахівців, які готові до роботи «тут і зараз». Мають бути сформовані навички: Hard Skills які потребують постійного оновлення через технологічний прогрес та Soft Skills: критичне мислення, адаптивність та вміння працювати в команді.

2. Компетентність – це інтегрований результат, що складається з трьох компонентів: Знання (Я розумію, як це працює); Уміння (Я можу це зробити); Ставлення та цінності (Я розумію відповідальність і дотримуюся професійної етики).

3. Практичні інструменти реалізації підходу. Кейс-метод (Case Study): розбір реальної ситуації. Проектне навчання (PBL): Результатом навчання є не іспит, а готовий продукт: модель або соціальна ініціатива. Симуляції та гейміфікація: Використання завдань, що імітують робоче середовище, де

помилка є частиною навчання, а не підставою для поганої оцінки. Дуальна освіта: Тісна співпраця з роботодавцями, де 50–70% часу присвячено практиці в закладі освіти.

4. Роль викладача як ментора. Викладач перестає бути єдиним джерелом істини. Він стає фасилітатором та ментором. Його завдання – не «прочитати лекцію», а створити умови, за яких студент сам здобуде досвід. Важливим елементом стає зворотний зв'язок замість сухого оцінювання [6].

Окремим викликом ринку праці є підготовка фахівців спеціального навчання, які володіють не лише методикою викладання, а й навичками роботи в інклюзивному середовищі та виборі асистивних технологій для роботи з дітьми із ООП [1, 3, 5].

Ключові аспекти підготовки:

1. Інклюзивна компетентність: Робота з дітьми різних рівнів підтримки. Адаптація та модифікація програм: Вміння створювати індивідуальні освітні траєкторії та коригувати навчальний матеріал до потреб конкретної дитини.

2. Командна взаємодія: Навичка роботи в «команді супроводу» (вчитель/вихователь, асистент, психолог, батьки), що є критичним для забезпечення якісної освіти осіб з ООП.

3. Психологічна стійкість: Формування навичок саморегуляції та запобігання професійному вигоранню,

4. Практичні інструменти формування професійних навичок у вчителів спеціального навчання:

- Симуляційне навчання: Відпрацювання сценаріїв взаємодії з дітьми з різними порушеннями розвитку (сенсорними, когнітивними) у безпечному середовищі.

- Аналіз кейсів: Вивчення реальних історій успіху та складних випадків інклюзії в українських школах.

- Цифрова доступність: Оволодіння інструментами для створення доступного цифрового контенту (субтитрування, екранні читці тощо).

Отже, ринок праці майбутнього належить тим, хто вміє вчитися і діяти одночасно. І підготовка конкурентоспроможних вчителів спеціального навчання має базуватися на Професійному стандарті та реальному досвіді інклюзії в освіті. Наше завдання – сформувані у майбутніх фахівців компетентнісний підхід, що передбачає трансформування освітнього процесу з пасивного слухання в активне формування майстерності де поєднання теоретичної бази з інтенсивною практикою дозволить випустити спеціаліста готового до викликів сучасної української освіти.

Список використаних джерел:

1. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 210 с.

2. Лісова С. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 34–53.

3. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225. URL: mon.gov.ua (дата звернення: 01.03.2026).

4. Рибалко Ю. В. Компетентнісний підхід у науково-педагогічній літературі. *Збірник наукових праць*. 2025. № 12. С. 45–52.
5. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А. С. К.», 2012. 124 с.
6. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Науковий вісник*. Серія: Педагогічні науки. 2007. Вип. 2. С. 3–8.

Ігнатова А. О.,
директор спеціальної школи I-II ступенів № 10
Дарницького району м. Києва

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Освітній процес у спеціальному закладі загальної середньої освіти є цілеспрямованою системою навчання, виховання, розвитку та корекційно-розвиткової роботи, що забезпечує реалізацію права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти відповідно до їхніх індивідуальних можливостей і потреб.

Основною метою освітнього процесу є не лише засвоєння учнями знань, умінь і навичок, а й розвиток життєвих компетентностей, соціалізація, формування самостійності та підготовка до повноцінного життя в суспільстві. Освітній процес організовується з урахуванням психофізичних особливостей дітей та базується на принципах гуманізму, дитиноцентризму, індивідуального підходу й доступності освіти.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активними трансформаційними процесами, пов'язаними з реформуванням системи освіти, упровадженням компетентнісного підходу, цифровізацією та гуманізацією навчання. Особливого значення ці зміни набувають у сфері спеціальної освіти, де освітній процес спрямований на забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту та всебічний розвиток [1].

Особливістю організації освітнього процесу в спеціальному закладі є поєднання навчальної, виховної та корекційно-розвиткової складових. Корекційно-розвиткова робота спрямована на подолання або послаблення порушень розвитку, розвиток мовлення, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та соціальної адаптації учнів.

Організація освітнього процесу в спеціальному закладі загальної середньої освіти передбачає створення спеціальних умов навчання, виховання та розвитку учнів з урахуванням їхніх психофізичних особливостей. Важливими складовими такого процесу є індивідуалізація навчання, адаптація та модифікація освітніх програм, а також забезпечення корекційно-розвиткової роботи [2].

Важливим елементом освітнього процесу є адаптація та модифікація навчальних програм відповідно до можливостей учнів. Учителі використовують спеціальні методи, прийоми та засоби навчання, застосовують індивідуальні й

диференційовані форми роботи, а також сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

У сучасних умовах трансформації освітньої системи значна увага приділяється реалізації положень концепції Нової української школи, яка орієнтується на дитиноцентризм, партнерство між учасниками освітнього процесу та формування ключових компетентностей учнів [3]. Для спеціальних закладів освіти це означає необхідність використання інноваційних педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання та цифрових ресурсів.

Одним із важливих напрямів удосконалення освітнього процесу є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій і дистанційного навчання. Використання цифрових платформ сприяє підвищенню доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами, забезпечує гнучкість навчального процесу та розширює можливості корекційної роботи [4].

Водночас трансформація освітньої системи супроводжується низкою проблем, серед яких недостатнє матеріально-технічне забезпечення спеціальних закладів, потреба у підготовці педагогів до роботи в нових умовах, а також необхідність посилення психолого-педагогічного супроводу учнів [5].

Отже, освітній процес у спеціальному закладі загальної середньої освіти є складною багатокомпонентною системою, що потребує комплексного психолого-педагогічного супроводу, використання сучасних освітніх технологій та створення сприятливих умов для всебічного розвитку особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 38–39. – Ст. 380.
2. Основи спеціальної педагогіки / за ред. А. А. Колупасової. – Київ : Освіта, 2020. – 312 с.
3. Концепція Нова українська школа. – Київ : МОН України, 2016.
4. Інклюзивна освіта : навчальний посібник / за ред. С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2019. – 200 с.
5. Мартинчук О. В. Організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах реформування освіти // Педагогічний часопис Волині. – 2021. – № 2. – С. 45–51.

Кошарний І.А.,

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ У СФЕРІ ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ЯК КЛЮЧОВОЇ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

В умовах трансформації освітньої галузі України та реформування системи спеціальної та інклюзивної освіти, особливої актуальності набуває оновлення освітньо-професійних програм підготовки майбутніх тифлопедагогів. Сучасний ринок праці та стандарти вищої освіти вимагають від фахівця не лише володіння традиційними методиками корекційної роботи, але й здатності готувати осіб з особливими освітніми потребами до самостійного життя. Одним із ключових

векторів успішної інтеграції особистості в суспільство є її економічна соціалізація, ядром якої виступає фінансова грамотність. Для учнів з глибокими порушеннями зору ця компетентність стає не просто корисною навичкою, а критично важливим інструментом забезпечення життєстійкості та автономності.

Спираючись на підходи Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) та методологію PISA, фокус сучасної освіти зміщується від простого накопичення економічних знань до формування здатності застосовувати їх на практиці для забезпечення особистого добробуту. Освітні програми підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти мають включати методологію формування фінансової грамотності, яку ми розглядаємо як здатність приймати ефективні рішення, що сприяють самостійності та незалежності незрячої особистості. Майбутній педагог повинен вміти формувати три ключові складові фінансової грамотності учнів:

- *Когнітивну* (знання про природу грошей, податки, банки);
- *Операційну* (вміння користуватися банківською карткою, мобільними додатками, здійснювати розрахунки);
- *Особистісну* (фінансова відповідальність, адекватне ставлення до ризику).

Методологія підготовки фахівців має враховувати психолого-педагогічні особливості пізнавальної діяльності осіб з порушеннями зору, зокрема вплив зорової депривації на формування абстрактно-логічного мислення та роль збережених аналізаторів у засвоєнні фінансової інформації. Надмірна опіка вдома та в умовах інтернатних закладів часто сприяє формуванню в таких учнів споживацької позиції. Тому одним із головних завдань майбутнього спеціаліста є попередження ризику формування «соціальної інвалідності» та пасивної економічної позиції. Фахівець має володіти інструментарієм, який допоможе дитині здійснити перехід від психології утриманства та очікування постійної допомоги до проактивної позиції творця власного добробуту.

Сучасний фахівець інклюзивної освіти стикається з проблемою недоступності стандартних навчальних матеріалів. Аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду показує, що наявні підручники з курсу «Фінансова грамотність» для закладів загальної середньої освіти мають надмірну візуалізацію (графіки, діаграми, інфографіка), що робить їх недоступними для незрячих без спеціальної адаптації. Підготовка сучасного тифлопедагога має включати навички тифлодидактичного перетворення такого контенту. Крім того, стрімка цифровізація банківського сектору (FinTech) вимагає від педагога інноваційних підходів. Традиційну структуру фінансової грамотності необхідно розширювати навичками кібербезпеки, цифрової гігієни та вмінням користуватися електронними грошима й мобільним банкінгом за допомогою програм екранного доступу.

Таким чином, забезпечення якості вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» потребує інтеграції в освітньо-професійні програми модулів з економічної соціалізації. Підготовка фахівця нової генерації має базуватися на інноваційних методологіях, які дозволять майбутнім педагогам ефективно навчати дітей з порушеннями зору фінансовій грамотності, руйнуючи бар'єри

соціальної ізоляції та забезпечуючи їхню повноцінну інтеграцію у сучасне суспільство.

Список використаних джерел

1. Федоренко М. І. Особливості економічного виховання старшокласників з глибокими порушеннями зору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 204 с.
2. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору : підручник. Київ : Знання, 2008. 365 с.
3. Синьов В., Шевцов А. Сучасні питання методології системи наук про спеціальну освіту. Вища освіта України. 2021. № 1. С. 63–71.

Купрас В.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент
директор КЗО «Спеціальна школа №12» ДОР»*

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ТИФЛОПЕДАГОГА В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

В умовах сучасних викликів, які суспільство ставить перед освітянами, основним завданням є підготовка конкурентоспроможного фахівця, який здатний ставити нестандартні цілі, критично мислити та ухвалювати свідомі, комплексні рішення відповідно до існуючого середовища, а також позитивно сприймати будь-які виклики та адаптуватися до них. Сучасний вчитель повинен володіти комунікативними навичками, лідерськими якостями, що допомагають ефективно розв'язувати конфлікти, мати високий рівень емоційного інтелекту, вміння співпереживати, відчувати та розуміти власні емоції та емоції інших людей, бути стійким до стресу та мати здатність швидко відновлюватися, вміння працювати в команді, усвідомлюючи при цьому власну роль в ній, а також прагнути до саморозвитку та самовдосконалення протягом життя [1].

Поняття «професійно важливі якості фахівців» є одним із ключових питань в психолого-педагогічних наукових дослідженнях. Головна мета вчителя-тифлопедагога – допомогти людині з порушеннями зору опанувати навички самообслуговування, навчитися ефективно комунікувати і адаптуватися в соціумі [3].

Аспекти формування професійної готовності вчителя-дефектолога розкривається в низці досліджень, виконаних у таких напрямках: гуманістичний напрям професійної діяльності вчителя-дефектолога (Н. Засенко, Т. Сак), професійно-особистісна готовність (І. Єременко, Г. Коберник, С. Миронова), формування професійних навичок (М. Кот, І. Колесник, О. Козирєва, В. Липа, В. Синьов).

Розвиток професійних компетентностей майбутніх вчителів-тифлопедагогів досліджували Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, О. Паламар, Є. Синьова, С. Федоренко. Науковцями було визначено, що сучасна освіта і реабілітація осіб з порушеннями зору стикаються з новими викликами, і тифлопедагоги не виняток:

- інклюзивна освіта – збільшення кількості учнів з особливими освітніми потребами в закладах освіти вимагає адаптації методик і нових підходів;

- технічний прогрес – швидкий розвиток цифрових технологій вимагає від тифлопедагога володіння сучасними технічними засобами для навчання і комунікації;
- недостатність ресурсів – часто відсутність спеціалізованого обладнання, навчальних матеріалів чи кваліфікованих кадрів у регіонах ускладнює роботу;
- психологічна складність роботи – допомога людям з порушеннями зору вимагає високого рівня емоційної стійкості і професіоналізму;
- соціальні стереотипи і бар'єри – незважаючи на прогрес, існують упередження, які потрібно долати в суспільстві для повноцінної інтеграції людей з порушеннями зору.

Метою статті є визначення професійно важливих якостей майбутніх вчителів-тифлопедагогів в умовах сучасних викликів. Для загальної характеристики тифлопедагога необхідно визначити низку ознак, які дадуть можливість висвітлити те особливе, що відрізняє їх від інших педагогічних спеціальностей в галузі спеціальної освіти.

Результати вивчення цієї проблеми свідчать, що професійна діяльність вчителя-тифлопедагога включає взаємодію таких видів діяльності, як реабілітаційна, соціально-педагогічна, консультативно-діагностична, психотерапевтична. Особливими є вимоги щодо корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями зору, оскільки вона є специфічною в роботі тифлопедагога та є вирішальним фактором розвитку й навчання дитини.

Необхідно зазначити, що провідною у підготовці до роботи та у формуванні професійно важливих якостей вчителя-тифлопедагога є спрямованість на психологічну готовність майбутніх фахівців до роботи з дітьми з порушеннями зору, фізичну витривалість, особистісні чесноти, а саме: доброта, відповідальність, терпіння, здатність до емпатії, енергійності, захопленості своєю роботою, професійної чесності і порядності.

Особистість вчителя-тифлопедагога, на думку вчених, має відповідати низці вимог, серед яких: володіння системою знань загальної, вікової, педагогічної та спеціальної психології; знаннями і вміннями відповідно до спеціалізації. Особливо доречним було б підкреслити, роблячи акцент на пошані і любові до своїх вихованців.

Важливо, яке завдання поставив перед собою майбутній вчитель-тифлопедагог у процесі навчання, яке потребує нових технологій професійно-педагогічної підготовки, самовиховання особистості професіонала та самовдосконалення.

Зазначені складники професійного розвитку реалізуються через активні методи, сучасні освітні технології. Такий підхід зумовлено необхідністю розвивати у студентів уміння працювати як самостійно, так і в команді, здатність застосовувати отримані знання на практиці.

Формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя-тифлопедагога забезпечується створенням педагогічних умов, серед яких важливими є запровадження інноваційних освітніх технологій, активних методів навчання, які впливають на особистість, на розвиток професійно-особистісних якостей.

Список використаних джерел

1. Кононова М.М. Формування професійних якостей майбутніх дефектологів у процесі активного соціально-психологічного пізнання/ М.М. Кононова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2019р. Вип.66 – с. 107-110.
2. Миронова С.П. Концептуальні основи підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальному закладі освіти / С.П. Миронова // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2003. Вип. 17. – с. 19-24.
3. Науменко Н. Професійно важливі якості сучасного вчителя початкових класів в умовах сучасних викликів / Н. Науменко // Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 76. Том 2. – 2024р. – с. 239-244.

*Мартинчук О.В.,
доктор педагогічних наук, професор
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка*

КООРДИНАТОР ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК НОВА ПРОФЕСІЙНА РОЛЬ У СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ ТА НАЦІОНАЛЬНІ ВИКЛИКИ

Європейський вектор розвитку освіти актуалізує необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в Україні. Сучасні нормативні документи, оновлення змісту освіти та впровадження інклюзивного навчання орієнтують систему вищої педагогічної освіти на формування компетентного, мобільного та здатного до міждисциплінарної взаємодії фахівця. Водночас аналіз практики функціонування закладів освіти засвідчує наявність розриву між змістом підготовки майбутніх спеціалістів та реальними професійними ролями, які вони виконують у різних типах освітніх установ, передусім в умовах інклюзивного навчання.

В Україні підготовка фахівців спеціальної освіти здебільшого вибудована за спеціалізаціями, орієнтованими на роботу з певними категоріями порушень розвитку та відповідні напрями корекційно-розвиткової підтримки. Такий підхід забезпечує ґрунтовну предметну підготовку, однак не повною мірою враховує трансформацію професійних ролей у сучасному інклюзивному середовищі. Поряд із діяльністю вчителя-логопеда чи вчителя-дефектолога у закладі освіти формується потреба в окремій управлінсько-координаційній функції. Йдеться про координатора інклюзивного навчання, який відповідає за організаційний і методичний супровід інклюзії в закладі, узгодження роботи команди психолого-педагогічного супроводу, планування та моніторинг індивідуальних освітніх траєкторій, налагодження взаємодії між педагогами, адміністрацією та батьками [1, 2].

Наразі така функціональна позиція в Україні не має чіткого нормативного закріплення та системної підготовки у закладах вищої освіти. Її завдання часто розподіляються між адміністрацією закладу або виконуються ситуативно членами команди супроводу. Водночас адміністративні працівники вже мають

значний обсяг управлінських обов'язків, що обмежує їхню можливість здійснювати повноцінну методичну та координаційну підтримку інклюзивного процесу. Крім того, така діяльність потребує спеціальних управлінських, комунікативних та аналітичних компетентностей, які не завжди передбачені освітніми програмами підготовки ані керівників закладів освіти, ані фахівців спеціальної освіти за спеціалізаціями [3].

Європейський досвід демонструє, що ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від наявності спеціальної посади координатора інклюзивного навчання. У низці країн функціонують фахівці, які здійснюють організаційний і методичний супровід інклюзії, забезпечують координацію роботи команди, розроблення та моніторинг індивідуальних програм розвитку, консультування педагогів і батьків, а також стратегічне планування розвитку інклюзивного середовища в закладі. Отже, професійна роль координатора виходить за межі суто корекційної діяльності та передбачає інтеграцію педагогічних і управлінських функцій.

В українській системі освіти окремої посади координатора інклюзивного навчання наразі не передбачено. Частково ці функції покладаються на адміністрацію закладу освіти або розподіляються між членами команди супроводу. Проте адміністративні працівники вже мають значний обсяг управлінських обов'язків, що обмежує їхню можливість системно здійснювати методичну та координаційну підтримку інклюзивного освітнього процесу. Крім того, така діяльність потребує спеціальної підготовки, яка не завжди передбачена в освітніх програмах підготовки керівників закладів освіти чи фахівців спеціальної освіти за спеціалізаціями [3].

У цьому контексті йдеться не лише про оновлення окремих освітніх компонентів, а про необхідність запровадження окремої освітньо-професійної програми підготовки фахівця, здатного здійснювати управлінсько-координаційну діяльність у сфері інклюзивного навчання. Така програма має бути спрямована на формування системи компетентностей, що охоплюють організацію та координацію роботи команди психолого-педагогічного супроводу, стратегічне планування розвитку інклюзивного середовища, моніторинг індивідуальних освітніх траєкторій, взаємодію з педагогами, адміністрацією та батьками, а також здійснення методичного супроводу інклюзивного процесу.

Наближення української системи професійної підготовки фахівців спеціальної освіти до європейських стандартів передбачає не лише оновлення змісту навчання, а й перегляд моделі професійної ролі спеціаліста в інклюзивному середовищі. Національні виклики у цьому контексті пов'язані з відсутністю нормативно визначеної позиції координатора інклюзивного навчання, неврегульованістю його функціональних обов'язків, розпорошенням координаційних завдань між різними суб'єктами освітнього процесу та браком цілеспрямованої підготовки таких фахівців. Подолання цих викликів потребує системних змін у структурі підготовки фахівців зі спеціальності «Спеціальна освіта», нормативного врегулювання нової професійної ролі, що відповідатиме сучасним європейським підходам до організації інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Софій Н. З., Тищенко Л. А. Координатор інклюзивного навчання як виклик для українських фахівців – учасників команд супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. Вип. 8. С. 148-156.
2. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Софій Н. З., Бабич Н. М. Координація команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в аспекті управлінської діяльності. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2023. № 22. С. 103-119.
3. Мартинчук О. В., Скрипник Т. В., Федоренко О. Ф., Найда Ю. М., Заєркова Н. В. Проблеми сучасного кадрового забезпечення інклюзивного навчання в Україні. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. №4 (4). С. 485-497.

Маруда О.Г.

*викладач Українського державного
університету імені Михайла Драгоманова*

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОРΟΣЛИХ ОСІБ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ

Іван Пантелійович Колесник працював в НПУ імені М.П.Драгоманова з 1979 року. Майже 20 років, з 13 травня 1983 по 26 грудня 2002 року, він був деканом дефектологічного факультету НПУ імені М.П.Драгоманова.

Спектр наукових інтересів І.П.Колесника був надзвичайно широкий. Він працював над численними науковими проблемами, що стосувалися психологічних основ соціалізації учнів з психофізичними порушеннями.

Започаткував дослідження надзвичайно складного психолого-педагогічного утворення, яким є спрямованість особистості старшокласника з порушеннями слуху.

Цінуючи наукові здобутки і внесок Івана Пантелійовича. в розвиток проблеми соціалізації дітей з психофізичними порушеннями, ми продовжуємо досліджувати проблему соціалізації дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями.

Сьогодні Україна орієнтується на Європейські цінності і прагне до вступу в Європейський Союз. Для цього важливо дотримуватися європейських стандартів, у тому числі і прав людини, а особливо незахищених груп населення, з поміж яких - дорослі особи з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, важливо визначити умови, за яких можливе забезпечення їх прав. Небагато авторів звертають увагу на соціальні аспекти системи послуг для дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями (Гончар Л., Майорова Н., Кравченко Р., Пілявська Л. та ін).

Сучасні трансформації соціальної політики у сфері інвалідності ґрунтуються на правах людини та принципах інклюзії. Відповідно до положень Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, держави зобов'язані забезпечити особам з інвалідністю можливість повноцінної участі у всіх сферах суспільного життя. У цьому контексті соціалізація дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями набуває особливої актуальності. Тобто, засвоєння людиною

прийнятих в суспільстві соціальних норм і правил відбувається через соціалізацію.

Попри значний прогрес у розвитку інклюзивної освіти, питання соціалізації після досягнення повноліття залишається недостатньо дослідженими. Після завершення шкільного навчання багато осіб стикаються зі зменшенням обсягу підтримки, соціальною ізоляцією та обмеженими можливостями працевлаштування.

У даному контексті соціалізація розглядається як безперервний процес засвоєння соціальних норм, ролей та моделей поведінки, що забезпечують інтеграцію особистості у суспільство. У дорослому віці цей процес пов'язаний із виконанням нових соціальних ролей: працівника, громадянина, члена організації, учасника громади. Позитивна соціалізація забезпечує успішну інтеграцію особи в суспільство, адаптацію її до умов соціального середовища [1].

Соціалізація - це процес і результат засвоєння і активного відтворення особами соціального досвіду – системи ролей соціальних. Це навчання жити серед інших людей, спілкуватися, працювати, приймати рішення та бути активним членом громади. В ході соціалізації відбувається формування особистості і самосвідомості [1, 2].

Для осіб з інтелектуальними порушеннями соціалізація має специфічні характеристики і суттєво утруднена, зумовлена особливостями когнітивного розвитку, пізнавальної діяльності, попереднім досвідом ізоляції або інституційного перебування; соціальними бар'єрами та стереотипами.

Сучасна модель підтримки ґрунтується на переході від медичної до соціально-правової моделі інвалідності, відповідно до якої обмеження виникають не лише через індивідуальні особливості, а й через недоступність середовища.

Соціалізація дорослої людини з інтелектуальними порушеннями включає: розвиток соціальних навичок; формування комунікативної компетентності; набуття професійних умінь; участь у житті громади; формування самоідентичності; розвиток здатності до прийняття рішень. Пізнання соціально-побутового змісту життя неможливо без уміння орієнтуватися в нормах і правилах різних сфер діяльності [3].

Особливе місце у процесі соціалізації дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями займають групи самоадвокатування. Самоадвокатування означає, що людина знає свої права, може висловлювати власну думку, бере участь у прийнятті рішень і захищає власні інтереси. Міжнародний рух самоадвокатів, зокрема Inclusion International, підкреслює принцип «Нічого про нас без нас», який передбачає активну участь осіб з інтелектуальними порушеннями у всіх процесах, що стосуються їхнього життя.

Групи самоадвокатів виконують важливі соціалізуючі функції. Участь у таких групах сприяє формуванню впевненості в собі, оскільки людина бачить, що її думка має значення. У процесі обговорення питань і колективного прийняття рішень учасники навчаються відповідальності, аргументації та співпраці.

Соціалізація також відбувається через активну участь у житті громади. Дорослі особи з інтелектуальними порушеннями можуть брати участь у громадських заходах, бути членами громадських організацій, виступати на публічних подіях, долучатися до волонтерської діяльності та брати участь у консультаціях із владою. Така активність формує відчуття приналежності до суспільства, підсилює усвідомлення власної значущості та сприяє розвитку громадянської відповідальності [4].

Отже, соціалізація дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями є багатовимірним процесом, що поєднує індивідуальні особливості розвитку та вплив соціального середовища. Успішність цього процесу залежить від наявності підтримуваних сервісів, можливостей працевлаштування та участі у громадському житті.

Список використаних джерел

1. Синьов, Віктор. (2010). Олігофренопедагогіка. Київ: Видавничий дім «Слово».
2. Колупаєва, Анна. (2019). Інклюзивна освіта: реалії та перспективи розвитку в Україні. Особлива дитина: навчання і виховання, № 3.
3. Миронова, Світлана. (2015). Соціальна адаптація осіб з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного суспільства. Педагогічні науки, № 63.
4. Національна асамблея людей з інвалідністю України. (2022). Аналітичні матеріали щодо реалізації прав осіб з інвалідністю в Україні. Київ.

Матвеева Н.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Карпатського національного університету

імені Василя Стефаника

СКЛАДОВІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти проблеми підготовки кваліфікованих кадрів є особливо актуальними. З одного боку, на це вказує систематичне зростання чисельності осіб з особливими освітніми потребами, обумовлене війною в Україні. Це, як правило, діти, що втратили рідну домівку, батьків, отримали психологічні та фізичні травми, змінили місце проживання й мають низку труднощів (функціональні, інтелектуальні, освітні, соціоадаптаційні, соціокультурні). З іншого, це неготовність фахівців до роботи в надскладних умовах викликів сьогодення, неналежне укомплектування закладів спеціальної освіти кадрами та їхня плинність тощо.

Аналіз основних досліджень і публікацій з означеної проблеми вказує на інтерес вчених, відображений у численних працях, як-от: Н. Берегової, Д. Боярової, В. Бочелюка, Н. Весніної, Н. Дацьо, І. Демченко, А. Колупаєвої, В. Маланчій, Н. Приймак, Л. Прядко, О. Селепій, Я. Сидорів, О. Тельної, О. Таранченко, О. Фурман, А. Шевцова, О. Шульженко та інших.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні сутності, структури та значення психологічної готовності фахівців галузі спеціальної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Основними завданнями виступають: вивчення й опрацювання актуальних літературних джерел з проблеми, розкриття

сутності поняття «психологічна готовність», визначення змісту та складових психологічної готовності.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти основними завданнями виступають підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи задля гармонійного розвитку особистості. Цьому слугують практичний досвід та складові професійної підготовки фахівців, що базуються на теоретичному підґрунті (знання актуальних проблем спеціальної освіти, специфіки освітніх програм, загальної і корекційної педагогіки, психології, основ медицини та реабілітації, діагностичних засобів й методів, особливостей адаптації) та передбачають практичну складову (володіння методикою навчання, виховання та психолого-педагогічної діагностики, уміння практичного моделювання розвивального середовища, організації та адаптації освітнього процесу, здатність модифікувати завдання з урахуванням особливостей розвитку дитини, комунікативні навички). На особливу увагу заслуговує розвиток психологічної готовності фахівців спеціальної освіти до подальшої практичної діяльності, що містить у собі: теоретична готовність, яка передбачає знання міжнародного й вітчизняного нормативного підґрунтя спеціальної освіти, стратегій, технологій, методів навчання та виховання, психофізіологічних особливостей дітей з особливими освітніми потребами [3]; практична готовність, що вимагає володіння методикою навчання, виховання, корекційного впливу, уміння та навичок використання у навчанні різних прийомів, методів, засобів, підходів, стратегій комунікації, універсального дизайну та ін.; психологічна готовність як важливий показник знань, умінь, навичок, цінностей, необхідних для професійної діяльності, а також особистісних рис (вмотивованості до взаємодії, емоційної стабільності, емпатії).

Психологічна готовність – це «сукупність когнітивних та особистісних характеристик, професійних знань і навичок, розвитку корекційного педагога» [2, 36]. Основними її критеріями виступають: професійно значущі особливості мислення, уваги, пам'яті, сприйняття, емоційно-вольових процесів; морально-етичні та культурні цінності, емоційність, мотиви діяльності, рефлексія, самооцінка. Показовими при наявності психологічної готовності є такі якості, як: урівноваженість, пластичність, стійкість, динамічність, стресостійкість, здатність підтримати, лідерська позиція, які слугують підвищенню ефективності соціалізації й гармонійного розвитку дитини та впливають на якість професійної діяльності фахівця у цілому.

Отже, особливого значення у практичній діяльності фахівця набуває його психологічна готовність, що віддзеркалює професійні та особистісні якості фахівця, його здатність до вибору ефективних стратегій взаємодії, володіння методикою та інноваційними технологіями у галузі спеціальної освіти, спрямованість на отримання високих результатів, відкритість, толерантність, визнання особистих потреб і цінностей учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Берегова М. І. Рівні сформованості гностично-технологічної компетентності майбутніх спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. *Science Rise: Pedagogical education*. 2019. № 1 (28). С. 9-12.

2. Бочелюк В., Панов М. Дослідження психологічної готовності фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до роботи з аутичними дітьми. *Вісник Львівського університету*. 2022. С. 32-41. https://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/13_2022/4.pdf
3. Тельна О. А., Маланчій В. О., Дацьо Н. О, Сидорів С. М., Селепій О. Д., Весніна Н. В., Приймак Н. П., Сидорів Я. М. Сходінки інклюзії: науково-практичний посібник для педагогів, студентів та батьків. Івано-Франківськ: видавець Кушнір Г. М., 2019. 156 с.

Матющенко І.М.

*кандидат педагогічних наук, доцент
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова*

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ «КОРЕКЦІЙНА ПСИХОПЕДАГОГІКА»: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Метою освітньо-професійної програми є підготовка висококваліфікованих і компетентних фахівців в галузі спеціальної освіти з широким доступом до працевлаштування, адаптованих до ринкових і демократичних перетворень, здатних жити й творити в інформаційному суспільстві, глобальному світовому просторі, досягати взаєморозуміння між людьми, соціальними групами, націями, державами, бути членами європейської та світової спільноти й одночасно патріотами Української держави.

Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра зі спеціальної освіти є практико-орієнтована. Програма ґрунтується на фундаментальних загальновідомих наукових результатах із врахуванням сучасного стану розвитку практичних видів професійної діяльності спеціальної освіти та психології, орієнтує на актуальні тенденції сучасної освіти, в рамках яких можливе подальше поглиблення психолого-педагогічних, розвиток практичних навичок за обраним профілем професійного та наукового зростання. Вища освіта першого (бакалаврського) рівня у галузі знань А Освіта за спеціальністю А6 «Спеціальна освіта» зі спеціалізації А6.02 «Корекційна психопедагогіка», спрямована на вирішення практичних завдань з реалізації стратегій втручання при інтелектуальних порушеннях та розладах аутистичного спектра з урахуванням сучасних психокорекційних підходів.

Освітньо-професійна програма акцентує увагу на трансформації сучасної спеціальної освіти, враховує інновації у системі освіти, пов'язані з інклюзивними процесами та забезпеченням психолого-педагогічного, корекційно-реабілітаційного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Програма спрямована на закріплення та поглиблення теоретичних знань з корекційної роботи з особами з інтелектуальними порушеннями та розладами аутистичного спектра в лабораторних умовах (фронтальна, групова, індивідуальна робота в аспектах діагностико-консультативному, корекційно-розвивальному, навчально-виховному, профілактичному напрямку). Програма враховує інновації у сучасній освіті, зокрема, пов'язані з інтеграційними та інклюзивними процесами, оновлення змісту освіти, забезпечення нормативно-

правової бази психолого-педагогічного супроводу осіб з інтелектуальними порушеннями та розладами аутистичного спектра різної вікової категорії.

Випускники, які здобули вищу освіту за освітньо-професійною програмою «Корекційна психопедагогіка» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю А6 «Спеціальна освіта» зі спеціалізації А6.02 «Корекційна психопедагогіка» галузі знань А Освіта, можуть займати первинні посади: Вчитель-дефектолог; Вчитель спеціальної освіти; Вихователь соціальний по роботі з дітьми з інвалідністю; Асистент вчителя спеціальної освіти; Асистент вчителя-дефектолога; Асистент вчителя; Асистент вихователя закладу дошкільної освіти; Асистент вихователя соціального по роботі з дітьми з інвалідністю; Фахівець із раннього втручання.

Сфера працевлаштування: спеціальні заклади дошкільної та загальної середньої освіти, заклади дошкільної та загальної середньої освіти зі спеціальними та інклюзивними групами/класами, позашкільні заклади освіти, навчально-реабілітаційні центри, реабілітаційні установи, приватні заклади системи Міністерства освіти і науки України, Міністерства соціальної політики України, Міністерства охорони здоров'я, які надають психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові та реабілітаційні послуги особам з особливими освітніми потребами, особам з інтелектуальними порушеннями та розладами аутистичного спектра, у тому числі обмеженнями повсякденного функціонування, інвалідністю тощо.

Керівник проєктної групи (гарант) та науково-педагогічний склад, який забезпечує викладання навчальних дисциплін за освітньо-професійною програмою, відповідає Ліцензійним умовам провадження освітньої діяльності у сфері вищої освіти. Викладання профільних дисциплін забезпечує професорсько-викладацький склад кафедр: психокорекційної педагогіки та реабілітології, технологій освіти та реабілітації осіб з порушеннями зору, спеціальної психології та медицини, сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка, логопедії та логопсихології. До підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти залучаються професіонали-практики, проводяться гостьові лекції провідних науковців.

Атестація випускників освітньо-професійної програми «Корекційна психопедагогіка» спеціальності А6 Спеціальна освіта, спеціалізації А6.02 «Корекційна психопедагогіка» проводиться у формі атестації та завершується видачою документу встановленого зразка про присудження ступеня «Бакалавр» із присвоєнням освітньої кваліфікації. Атестація здійснюється відкрито і публічно. Продовження освіти за другим (магістерським) рівнем вищої освіти за цією галуззю знань (що узгоджується з отриманим дипломом бакалавра) або суміжною. Набуття додаткових кваліфікацій в системі післядипломної освіти.

*Махукова Т.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С.Сковороди
Колесник В.П.*

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) належить до системних порушень, які, згідно з психолого-педагогічним підходом, охоплюють порушення усіх складників мовленнєвої системи. Мовленнєва діяльність дошкільника є специфічною психологічною діяльністю, що забезпечується як загальнофункціональними (аналіз, синтез, пам'ять, увага), так і специфічними мовленнєвими механізмами. Особливо інтенсивно розширення лексичної складової за рахунок чуттєвого та практичного досвіду відбувається саме в дошкільному віці. Проте в умовах порушеного мовленнєвого розвитку цей процес суттєво ускладнюється, що вимагає спеціально організованої сумісної діяльності дитини й логопеда.

У цьому контексті в сучасній логопедії актуалізується питання перегляду та уточнення традиційних підходів до структури мовленнєвого порушення при ЗНМ, зокрема, диференціацію цієї неоднорідної групи дітей шляхом глибокого психолінгвістичного аналізу механізмів недорозвитку в кожному окремому випадку, на що вказують дослідження останніх років (В. Тищенко, Ю. Рібцун, Л. Трофименко та ін.). Особливої уваги потребує вивчення патогенезу оволодіння лексичними узагальненнями у дошкільників із ЗНМ ІІІ рівня з позицій синтагматичної та парадигматичної організації мовних знаків.

Сучасний стан логопедичної науки вказує на необхідність відходу від уніфікованих методів корекції словника. Як зазначає Л. Трофименко, за фасадом ЗНМ приховуються різні за патогенезом порушення, які вимагають диференційованого підходу. Окремим і найбільш складним аспектом для старших дошкільників є засвоєння слів із переносним значенням (метафор, багатозначних слів). Як свідчать дослідження, діти цієї категорії часто розуміють багатозначні слова буквально, орієнтуючись виключно на їхнє пряме значення (наприклад, метафори «золоті руки» або «глибока ніч» інтерпретуються поза контекстом). Це зумовлено не лише загальною обмеженістю словника, а й затримкою організації семантичних полів та труднощами переходу від конкретного до абстрактного сприйняття дійсності [3, с.18-19; с.22].

У дітей із ЗНМ ІІІ рівня формування оптичної та функціональної парадигми часто відбувається без відхилень. Проте процес позначення групи предметів одним словом (мовна парадигма) значно ускладнений. Як доводять дослідження Ю. Тубичко, у дошкільників цієї категорії спостерігається низький рівень організації лексико-семантичних полів, невміння користуватися способами словотворення та труднощі у встановленні парадигматичних і синтагматичних

зв'язків. Крім того, праці О. Мілевської підтверджують, що особливі труднощі виникають при оволодінні дієслівною лексикою: дітям із ЗНМ III рівня властиві звуження семантичного поля дієслів, труднощі їх синтаксичної сполучуваності та часті міміко-жестові заміни замість словесного називання дій [4; 2].

Теоретичні положення знаходять своє підтвердження у прикладних дослідженнях. Зокрема, К. Бабашова та Л. Перетяга наголошують, що в організації логопедичної роботи гра виконує потужну психокорекційну функцію. Науковці, спираючись на дослідження В. Тищенка (2016), стверджують, що застосування дидактичних ігор повністю відповідає сучасному принципу логопедичної терапії, оскільки дозволяє органічно поєднати діагностику лексико-семантичних порушень з їх безпосередньою корекцією. Для стимулювання мовленнєвої активності створюється штучне мовленнєве середовище інклюзивної групи шляхом постійного озвучування педагогами ігрових дій. При цьому дидактичні іграшки (лото, пазли) сприяють розвитку класифікації, а сюжетно-рольові ігри стають потужним засобом активізації діалогічного мовлення [1; 2].

Практична реалізація окреслених теоретичних положень вимагає ретельного добору матеріалу. Аналіз практичного досвіду логопедичної роботи, описаного в сучасних наукових працях, переконливо доводить, що найбільш результативними є ігри, які об'єднують лексико-граматичні завдання з актуальними для дітей подіями. Наприклад, тематика весняного пробудження природи стає чудовим підґрунтям для формування лексичної гнучкості [1].

Для розвитку дієслівного словника ефективною є дидактична гра «Весняні турботи птахів». Дитині пропонується за допомогою сюжетних картинок вибудувати логічний ланцюжок дій птаха (повернувся, шукає, буде, годує). Це допомагає засвоїти дієслівний складник ситуації та переводить дієслова в активний словник. Для роботи з переносним значенням та абстрактним мисленням доцільно використовувати ігри-порівняння, де діти вчаться переносити ознаку з одного предмета на інший, спираючись на збережений зоровий гнозис. Іншим прикладом є гра «Пташина плутанина», яка спрямована на формування категоріального значення слова. Діти отримують набір карток із різними візуальними ознаками (колір пір'я, тип їжі) і мають самостійно згрупувати їх, формуючи узагальнене лексичне значення та уникаючи механічного заучування.

Таким чином, використання системи дидактичних ігор у логопедичній роботі є ефективним інструментом цілеспрямованого впливу на лексико-семантичну систему старших дошкільників із ЗНМ III рівня. Ігрова діяльність в інклюзивному просторі забезпечує природне засвоєння нових слів та уточнення їхнього переносного значення. Водночас слід зазначити, що всі корекційні заходи є максимально результативними лише за умови тісної співпраці педагогів із батьками та забезпечення достатньої кількості стимулюючих дидактичних посібників. Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є розробка та апробація інтерактивних цифрових ігор для закріплення лексико-семантичних навичок в умовах дистанційної та змішаної форм навчання.

Список використаних джерел

1. Бабашова К.Р., Перетяга Л.Є. Формування лексико-граматичної сторони мовлення дошкільників ЗНМ III рівня у процесі ігрової діяльності. Харківський природничий форум : IV міжнар. конф. молод. учених (м. Харків, 16–17 квіт. 2021 р.). Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2021. С. 50–51.
2. Мілевська О.П. Психолінгвістичні аспекти формування дієслівної лексики у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2023. Вип. 21. С. 89–104.
3. Трофименко Л.І. Корекційно-розвиткова робота з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівнів : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025.
4. Тубичко Ю.О. Шляхи збагачення лексики дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 42. С. 112–116.

Мельничук О. І.

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова*

МОДЕЛЬ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Соціалізація дітей з порушенням зору є складним багатовимірним процесом, що охоплює формування комунікативних навичок, розвиток соціальних ролей, емоційної саморегуляції та здатності до ефективної взаємодії з однолітками й дорослими. В умовах інклюзивної освіти цей процес потребує цілеспрямованої підтримки, оскільки обмежені можливості зорового сприймання ускладнюють спонтанне засвоєння соціального досвіду, невербальних сигналів та моделей поведінки [3].

Сучасна практика інклюзивного навчання демонструє, що соціалізація дітей з порушенням зору часто розглядається як другорядний результат освітнього процесу, тоді як основна увага зосереджується на академічних досягненнях. Водночас саме рівень соціальної адаптації визначає успішність інтеграції дитини в освітнє середовище та подальше суспільне життя. Це зумовлює необхідність розробки комплексної моделі міждисциплінарного супроводу, що поєднує ресурси спеціальної педагогіки та соціальної роботи.

Варто наголосити, що специфіка соціалізації дітей з порушенням зору пов'язана не лише з сенсорними обмеженнями, а й із особливостями формування образу «Я», рівня самооцінки та соціальної компетентності. Недостатність зорової інформації ускладнює процес наслідування соціальних моделей поведінки, сприймання емоційних станів співрозмовника, орієнтацію в групових процесах. Унаслідок цього дитина може демонструвати знижену ініціативність у спілкуванні, труднощі в налагодженні міжособистісних контактів або підвищену залежність від дорослого супроводу [1, 241]. Саме тому соціалізація не може відбуватися стихійно й потребує спеціально організованого педагогічного впливу, що вимагає використання спеціальних педагогічних і психологічних засобів розвитку соціальних можливостей дитини [5; 2, 128]

У контексті міждисциплінарного підходу особливого значення набуває узгодження стратегій професійної діяльності різних фахівців. Спільна розробка індивідуальної програми розвитку дитини, визначення короткострокових і довгострокових соціальних цілей, а також систематичне оцінювання динаміки змін забезпечують цілісність корекційно-розвиткового процесу. Важливою умовою ефективності такої взаємодії є чіткий розподіл професійних ролей і відповідальності, що запобігає дублюванню функцій або фрагментарності впливів. Крім того, міждисциплінарна співпраця сприяє формуванню інклюзивної культури закладу освіти. Такий підхід дозволяє перейти від компенсаторної моделі підтримки до моделі розширення соціальних можливостей, що відповідає сучасним гуманістичним засадам спеціальної освіти.

Ефективна модель супроводу соціалізації передбачає взаємодію вчителя-дефектолога, практичного психолога, соціального працівника, асистента вчителя та батьків. Вчитель-дефектолог забезпечує формування компенсаторних умінь і соціально-побутових навичок, психолог здійснює розвиток емоційної сфери та корекцію тривожності, соціальний працівник сприяє розширенню соціального середовища дитини та налагодженню комунікації з оточенням [4]. Така взаємодія дозволяє створити цілісну систему підтримки, орієнтовану на індивідуальні потреби дитини.

Таким чином, соціалізація дітей з порушенням зору в умовах інклюзивного навчання є результатом скоординованої діяльності фахівців різного профілю. Запровадження моделі міждисциплінарного супроводу дозволяє підвищити рівень соціальної адаптації, зменшити ризики ізоляції та створити передумови для повноцінної інтеграції дітей у суспільство. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку інструментарію оцінювання ефективності такої взаємодії та удосконалення підготовки фахівців до командної роботи в інклюзивному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Caron V., Barras A., van Nispen R.M.A., Ruffieux N. Teaching Social Skills to Children and Adolescents With Visual Impairments: A Systematic Review. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 2023, №2, pp. 128–147. DOI:10.1177/0145482X231167150
2. Vučinić V., Stanimirović D., Anđelković M., Eškirović B. Social interaction of children with visual impairment: Risk and protective factors. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*. Vol. 12, no. 2, pp. 241–264, 2013. DOI: 10.5937/specedreh12-4124
3. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. *Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство : наук.-метод. Зб. / за ред. Н. Софій. К. : Контекст, 2000. С. 29–33.*
4. Горбенко С. Л. Психологічні особливості рольової поведінки розумово відсталих підлітків у малій групі: дис. ... кандидата психол. Наук : 19.00.08 / Горбенко Світлана Леонідівна. К., 2007. 188 с.
5. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія. К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 442 с.

Михайленко В. В.
старший викладач Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

МОДЕЛІ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА МОНІТОРИНГУ ТЕХНІЧНИХ І ОРТОПЕДИЧНИХ ЗАСОБІВ

Забезпечення технічними та ортопедичними засобами є невід'ємною складовою реабілітаційного процесу осіб з інвалідністю та осіб з обмеженнями повсякденного функціонування. Водночас сам по собі засіб реабілітації не забезпечує належного результату без системної командної роботи фахівців – від первинної оцінки потреб до довгострокового моніторингу використання засобу.

Актуальність теми зумовлена кількома чинниками. По-перше, збройна агресія росії проти України зумовила різке зростання кількості осіб, яким необхідне протезування та забезпечення допоміжними засобами пересування. По-друге, реформування системи реабілітації відповідно до Закону України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» від 03.12.2020 № 1053-IX запровадило принципово нові організаційні моделі – мультидисциплінарні реабілітаційні команди (МДРК) та індивідуальний реабілітаційний план (ІРП). По-третє, практика свідчить: найбільшою проблемою у сфері ТОЗ є не відсутність засобів, а неефективна командна взаємодія – невчасна оцінка потреб, відсутність навчання користуванню, відсутність моніторингу.

У чинному законодавстві України поняття «технічні та ортопедичні засоби» охоплюється ширшим терміном «допоміжні засоби реабілітації (технічні та інші засоби реабілітації)», що закріплено у Постанові Кабінету Міністрів України від 05.04.2012 № 321 «Про затвердження Порядку забезпечення допоміжними засобами реабілітації осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю та інших окремих категорій населення» (в редакції ПКМ від 07.12.2023 № 1306). Відповідно до цього документа, засоби реабілітації класифікуються за призначенням і включаються до Переліку (Додаток 1 до ПКМ № 321), що визначає конкретні найменування засобів та категорії осіб, які мають право на їх отримання за рахунок державних коштів.

Міжнародна класифікація засобів реабілітації здійснюється відповідно до стандарту ISO 9999 «Assistive products for persons with disability», який в Україні адаптовано як ДСТУ EN ISO 9999:2021. Відповідно до цього стандарту, засоби поділяються на 27 класів залежно від сфери використання.

Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» від 03.12.2020 № 1053-IX є основоположним документом, що запроваджує поняття мультидисциплінарної реабілітаційної команди (ст. 18), індивідуального реабілітаційного плану (ст. 23), закріплює право особи на отримання допоміжних засобів реабілітації як складової реабілітаційної допомоги. Закон також передбачає застосування телереабілітації (ст. 19) та психологічного супроводу в роботі МДРК (ст. 21).

Постанова КМУ від 03.11.2021 № 1268 «Питання організації реабілітації у сфері охорони здоров'я» затверджує Порядок організації надання реабілітаційної

допомоги, Типове положення про реабілітаційне відділення та Типове положення про мультидисциплінарну реабілітаційну команду. Ця постанова є ключовим підзаконним актом, що регулює діяльність МДРК, у тому числі щодо оцінки потреб у ТОЗ та включення засобів реабілітації до ІРП. Постанова діє в редакції від 11.11.2025 (зміни внесені ПКМ № 1438 від 07.11.2025).

Постанова КМУ від 16.12.2022 № 1462 «Деякі питання організації реабілітації у сфері охорони здоров'я» затверджує Державний типовий план реабілітації осіб з обмеженнями повсякденного функціонування, а також Положення про індивідуальний реабілітаційний план, порядок його фінансування та реалізації. Визначає форму ІРП, що є правовою підставою для призначення та отримання ТОЗ у системі охорони здоров'я.

Важливою особливістю української системи є існування двох паралельних каналів забезпечення ТОЗ: через систему охорони здоров'я – на підставі ІРП, складеного МДРК (відповідно до ЗУ № 1053-ІХ та ПКМ № 1268). Цей канал охоплює засоби, призначені в процесі реабілітаційного лікування; через систему соціального захисту – на підставі висновку відповідного органу через органи соціального захисту населення (відповідно до ПКМ № 321 в редакції ПКМ № 1306). Цей канал забезпечує осіб з підтвердженою інвалідністю засобами для повсякденного побутового використання.

Відсутність координації між цими двома каналами є одним із системних викликів, що потребує узгодженої командної взаємодії фахівців охорони здоров'я та соціальних служб.

При мультидисциплінарній моделі кожен фахівець проводить оцінку та надає рекомендації щодо ТОЗ незалежно, у межах власної компетенції, без систематичного узгодження з іншими членами команди. Наприклад, ортопед призначає протез, фізичний терапевт рекомендує ходунки, ерготерапевт – адаптовані прибори, але кожен – окремо.

Перевагою моделі є висока фахова глибина кожного спеціаліста. Основним недоліком є ризик суперечливих або дублюючих рекомендацій, а також брак цілісного бачення потреб особи. У контексті ТОЗ це може призводити до призначення засобів, які функціонально не доповнюють одне одного або переважують особу.

Міждисциплінарна модель передбачає систематичну взаємодію фахівців через спільні збори команди – командні наради (КН). Саме ця модель закріплена у ст. 18 Закону України № 1053-ІХ та деталізована в Типовому положенні про МДРК (ПКМ № 1268): «Формою роботи мультидисциплінарної реабілітаційної команди є збори, на яких за результатами реабілітаційного обстеження розробляється індивідуальний реабілітаційний план».

При міждисциплінарній моделі кожен фахівець проводить оцінку у своїй сфері, проте рішення щодо ТОЗ приймається колегіально на командній нараді, де формулюються узгоджені цілі та єдиний ІРП. Ця модель забезпечує синергію між призначеними засобами та іншими реабілітаційними заходами.

Трансдисциплінарна модель характеризується найглибшим рівнем інтеграції: фахівці навчають одне одного своїх методів, а один провідний спеціаліст (зазвичай ерготерапевт або фізичний терапевт) координує весь процес

забезпечення ТОЗ і є єдиною точкою контакту для особи та її родини. Межі фахових ролей при цьому розмиваються на користь цілісності підходу. Модель особливо ефективна при роботі з дітьми з важкими комплексними порушеннями (наприклад, важкий ступінь ДЦП), а також при реабілітації в умовах обмеженого доступу до фахівців – зокрема, у сільській місцевості або в умовах воєнного часу.

Відповідно до ст. 18 ЗУ № 1053-IX та Типового положення про МДРК (ПКМ № 1268), до складу мультидисциплінарної реабілітаційної команди входять фахівці з реабілітації відповідних спеціальностей, а також соціальний працівник. Командна взаємодія щодо ТОЗ є циклічним процесом, що охоплює шість послідовних етапів. На кожному з них чітко визначена відповідальність фахівців та форма командної взаємодії.

Етап 1. Первинна оцінка потреб у ТОЗ

Етап 2. Командна нарада з призначення ТОЗ

Етап 3. Підбір, виготовлення та припасування

Етап 4. Навчання користувачу

Етап 5. Первинний моніторинг (адаптаційний період)

Етап 6. Довгостроковий моніторинг та переоцінка

Забезпечення ТОЗ дітей має суттєві відмінності, зумовлені динамічністю розвитку дитячого організму. Команда повинна планувати регулярну заміну засобів: дитячі ортопедичні вироби та ортези замінюються кожні 6-12 місяців для дітей до 12 років; протези нижніх кінцівок – не рідше одного разу на рік. Обов'язковим є навчання педагогів та асистентів учителя в закладах інклюзивної освіти, де дитина використовує ТОЗ. Батьки є повноправними учасниками МДРК, і ефективність використання засобу в повсякденному житті прямо залежить від рівня їхньої підготовки.

Для ветеранів з ампутаціями процес забезпечення ТОЗ є поетапним і вимагає тісної взаємодії фізичного терапевта, ерготерапевта, ортопеда-протезиста та психолога. Протезування включає: підготовку кукси, підбір тимчасового тренувального протеза, навчання ходьбі або функціональному використанню, переоцінку та виготовлення постійного протеза.

Для засобів забезпечення ветеранів діє можливість трикратного збільшення граничної ціни засобу реабілітації, передбаченої ПКМ № 321, – норма, введена в умовах воєнного стану для забезпечення доступу до сучасних технологічних рішень (мікропроцесорні протези, активні ортези).

У роботі з людьми похилого віку командна взаємодія щодо ТОЗ набуває специфіки через поліморбідність та підвищений ризик падінь. Ерготерапевт відіграє провідну роль у підборі засобів пересування та адаптації домашнього середовища. Важливим є залучення родини або офіційних доглядачів до навчання, оскільки особа може потребувати сторонньої допомоги при використанні засобу.

Основні виклики системи забезпечення технічними та іншими засобами реабілітації в Україні: в Україні зберігається гостра нестача ерготерапевтів, фахівців з альтернативної та додаткової комунікації (ААК), а також ортопедів-протезистів, що суттєво ускладнює формування повноцінних;

мультидисциплінарних реабілітаційних команд у закладах охорони здоров'я та реабілітаційних установах; недостатній рівень міжвідомчої координації, зокрема взаємодії між системою охорони здоров'я (індивідуальні реабілітаційні плани, мультидисциплінарні реабілітаційні команди) та системою соціального захисту населення (механізми забезпечення відповідно до ПКМ № 321) залишається недостатньо узгодженою. Це призводить до дублювання функцій, затримок у забезпеченні та виникнення прогалин у наданні послуг; відсутність єдиного електронного реєстру технічних та інших засобів реабілітації (ТЗР). Неможливість здійснювати централізований облік і моніторинг забезпечення осіб ТЗР на загальнодержавному рівні ускладнює оцінювання ефективності системи, прогнозування потреб та планування ресурсів.

Аналіз теоретичних моделей і нормативно-правової бази України дозволяє сформулювати такі висновки. Оптимальною моделлю командної взаємодії для забезпечення ТОЗ в умовах стаціонарної та амбулаторної реабілітації є міждисциплінарна модель, що закріплена як нормативний стандарт у ст. 18 Закону України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» від 03.12.2020 № 1053-IX та деталізована в Типовому положенні про МДРК (ПКМ № 1268 від 03.11.2021). У складних випадках – тяжкі порушення у дітей, ампутації вищого рівня, обмежений доступ до фахівців – доцільним є застосування трансдисциплінарної моделі. Процес забезпечення ТОЗ є циклічним і включає шість взаємопов'язаних етапів: оцінку, командне призначення, підбір/виготовлення, навчання, первинний та довгостроковий моніторинг. Результативність кожного етапу залежить від чіткого розподілу ролей та регулярної командної комунікації через збори МДРК та спільне ведення ІРП в ЕСОЗ. Ключовими умовами ефективності командної взаємодії є: активна участь особи та її родини у прийнятті рішень; психологічна підтримка як невід'ємна складова процесу; системне документування в ІРП; координація між системою охорони здоров'я та системою соціального захисту.

Подальший розвиток системи потребує усунення кадрового дефіциту, цифровізації документообігу, розвитку телереабілітації та мобільних команд, а також глибшої інтеграції міжнародного досвіду в українську практику командного забезпечення ТОЗ.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» від 03.12.2020 № 1053-IX. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20>
2. Постанова Кабінету Міністрів України «Питання організації реабілітації у сфері охорони здоров'я» від 03.11.2021 № 1268 (в редакції від 11.11.2025). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1268-2021-п>
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку забезпечення допоміжними засобами реабілітації (технічними та іншими засобами реабілітації) осіб з інвалідністю» від 05.04.2012 № 321 (в редакції ПКМ від 07.12.2023 № 1306). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/321-2012-п>
5. ДСТУ EN ISO 9999:2021 (EN ISO 9999:2016, IDT) «Асистивні продукти для осіб з інвалідністю. Класифікація та термінологія». Київ: ДП «УкрНДНЦ», 2022.

Михайленко В. В.
*старший викладач Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова*
Мариціна О. І.
*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціалізації А6.02 Корекційна психопедагогіка*

СТУДЕНТСЬКЕ ВОЛОНТЕРСТВО У СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ ЯК ФЕНОМЕН ГУМАНІСТИЧНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У сучасних умовах феномен волонтерства все частіше стає об'єктом дослідження в різних галузях наукового пізнання. Добровільна діяльність та особливості її впливу на розвиток особистості вивчаються у психології, соціології, педагогіці та інших науках [6, с. 79]. Допомогати без жодної винагороди, за покликом душі, вкладати власні ресурси для суспільного блага – усе це розкриває сутність волонтерства.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що волонтер виступає не лише суб'єктом впливу у соціально-психологічній роботі, але й сам є об'єктом соціалізації. Відтак процес соціалізації волонтера набуває особливого значення [1, с. 7].

Аналізуючи наукові підходи, волонтерство можна трактувати як благодійну діяльність, що здійснюється фізичними особами на засадах добровільності та неприбутковості, без матеріальної винагороди, задля добробуту суспільства [5, с. 5].

Водночас це гуманістична діяльність, спрямована на надання допомоги різним соціальним групам. Волонтерська діяльність є соціально-психологічним явищем, оскільки являє собою систему взаємин між людьми та форму добровільної соціально-психологічної допомоги [1, с. 7].

Добровільність відкриває широкі можливості для саморозвитку, розширення соціального досвіду та формування ціннісних орієнтацій особистості [1, с. 7].

Волонтерська діяльність доступна для широкого кола осіб незалежно від віку, статі, соціального статусу чи культурної належності. Волонтер – це людина, яка прагне використовувати власні ресурси для допомоги іншим, має високий рівень відповідальності та не очікує винагороди [2, с. 12].

До волонтерської діяльності можуть залучатися фахівці різних галузей, що сприяє міждисциплінарній взаємодії. Важливо забезпечити гнучкі умови участі та можливості професійного розвитку для волонтерів [1, с. 8].

Волонтерська діяльність ґрунтується на системі принципів, серед яких ключовими є: безкорисність, альтруїзм, добровільність, гуманізм, милосердя, партнерство, прозорість та законність [2, с. 12–13].

Ці принципи забезпечують етичну основу взаємодії між волонтером і отримувачем допомоги, формують довіру та ефективність соціальної роботи.

Сучасна система вищої освіти орієнтована на підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах соціальних

змін. Водночас важливою складовою є формування ціннісних орієнтацій майбутнього спеціаліста [3].

Професіоналізм визначається як високий рівень оволодіння професійними навичками, здатність до ефективної діяльності та постійного самовдосконалення [3]. Волонтерська діяльність виступає важливим інструментом формування таких якостей, оскільки поєднує теоретичні знання з практичним досвідом [4, с. 160].

Як зазначає З. Бондаренко, волонтерська діяльність у закладах вищої освіти є важливою складовою професійно-особистісного становлення студентів. Вона сприяє формуванню життєвих орієнтацій здобувачів освіти, створює передумови для саморозвитку та самореалізації, сприяє набуттю соціального досвіду та водночас виступає одним із основних напрямів позанавчальної діяльності у ЗВО [8].

Також участь студентів у волонтерській діяльності є безцінним досвідом, у процесі якого відбувається становлення професійних поглядів, формування педагогічно суттєвих якостей особистості та формування впевненості у власних силах. Волонтерська діяльність забезпечує більш раннє включення студентів в освітній процес і сприяє їх професійному становленню [9].

Професійний розвиток майбутніх фахівців передбачає формування не лише спеціальних, але й моральних та особистісних якостей. Важливими є емпатія, толерантність, відповідальність та здатність до саморозвитку [3].

Волонтерство сприяє розвитку: лідерських якостей; комунікативних навичок; відповідальності; моральних цінностей [4, с. 161].

Волонтерство є важливим соціально-психологічним феноменом, що поєднує гуманістичні цінності, соціальну відповідальність та активну громадянську позицію. Воно базується на принципах добровільності, безкорисності, гуманізму та милосердя.

Волонтерська діяльність відіграє значну роль у професійно-особистісному становленні майбутніх фахівців, сприяючи розвитку професійних компетентностей, а також розвитку особистісних якостей і впевненості у власних силах. Вона забезпечує більш раннє включення здобувачів освіти в освітній процес і створює передумови для їх ефективної професіоналізації.

Діяльність студентів-волонтерів спрямована на розширення інклюзивного освітнього простору через взаємодію різних його учасників. Вона передбачає підготовку педагогів до співпраці зі студентами з особливими освітніми потребами, налагодження ефективної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзії та оцінку результативності такої співпраці.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичних підходів до інтеграції волонтерства у систему професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Список використаних джерел

1. Волонтерство як соціальне явище : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : Запорізький національний університет, б. р. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi79/0059529.pdf>
2. Волонтерська діяльність: теоретичні аспекти. Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, б. р. URL: <https://dspace.onu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7c2ae996-7f13-4b75-9f30-f54734b4cad3/content>

3. Міхіна Л. Волонтерська діяльність здобувачів освіти як чинник формування професійних компетенцій. Дніпро : Дніпровський державний педагогічний університет, б. р. URL: <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4138/1/MIXINA-158-162.pdf>
4. Мусевич А., Остапчук О. Л. Волонтерська діяльність студентів під час навчання у ВНЗ // Соціальна педагогіка: матеріали наукових досліджень. <https://eprints.zu.edu.ua/21806/1/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%81%D1%96%D1%8F%20%D0%9C%D1%83%D1%81%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87.pdf>
5. Гевчук Н. С., Жиляк Н. В. Психологічний аналіз результатів дослідження готовності майбутніх корекційних педагогів до волонтерської діяльності // Соціальна робота та психологія: освіта і наука. – Вип. 1. – 2023. <https://journals.kpdi.in.ua/index.php/swp/article/view/98/96>

Михайленко В. В.

*старший викладач Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова*

Мурга А. В.

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціалізації А6.02 Корекційна психопедагогіка*

ПРОФЕСІЯ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ

Сучасна освітня реформа в Україні орієнтована на створення рівних умов навчання для всіх дітей, зокрема тих, які мають особливі освітні потреби.

Ключову роль у реалізації цього завдання відіграє корекційний педагог – фахівець, який забезпечує адаптацію освітнього простору до індивідуальних потреб дитини. Проте рівень обізнаності суспільства про важливість цієї професії залишається недостатнім. Актуальним стає завдання популяризації професії, формування її позитивного іміджу та підвищення рівня інформованості серед населення.

Питання визначення професійних компетентностей та значення корекційного педагога в освітньому процесі є актуальним питанням. У наукових дослідженнях Г. Афузової, С. Миронової, В. Нечипоренко, К. Островської, В. Синьова, Н. Пахомової, Ю. Пінчук, Л. Прядко, Л. Руденко, Л. Федорович, Л. Фомічової, М. Шеремет, Д. Шульженко та інші. Питання професійного становлення та розвитку особистості корекційних педагогів, формування відповідальності та професійної етики залучалися такими вченими, як (М. Омельченко, Л. Руденко, В. Синьов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Різноманітні аспекти визначення сутності, структури, функцій і професійної свідомості особистості фахівця також досліджували І. Долинська, О. Дробот, С. Миронова та ін.

У своїх дослідженнях В. Бондар, О. Мамічева, О. Мартинчук, С. Миронова, О. Проскурняк, Д. Шульженко, Х. Сайко, В. Синьов, Д. Супрун зазначають, що корекційний педагог має володіти глибокими психологічно-педагогічними знаннями, високою комунікативною та психологічною культурою, творчим стилем мислення, гнучкістю розуму, адаптивними здібностями, навичками

науково-дослідної діяльності, а також прагненням до професійного розвитку та саморозвитку.

Професія корекційного педагога передбачає виконання багатофункціональної діяльності, що включає педагогічну, діагностичну, консультативну, корекційно-розвиткову, соціальну та наукову складові. Як зазначає В. Синьов, корекційний педагог виходить за межі традиційної ролі вчителя: він стає посередником між дитиною з ООП та соціумом, сприяючи її інтеграції й розвитку.

Компетентнісний підхід у підготовці фахівців передбачає наявність глибоких знань у галузі спеціальної педагогіки, психології, медицини, права, а також навичок емоційної стійкості, рефлексії, емпатії, педагогічної інтуїції та комунікативної культури. Саме міждисциплінарний характер знань

забезпечує якісну допомогу дітям та ефективну взаємодію з батьками й педагогами.

У зв'язку з тим, що у сучасному суспільстві соціальні мережі стали не лише засобом комунікації, а й потужним інструментом для просування особистого бренду, ми обрали проводити дослідження саме через популярні мережі такі як Facebook, Instagram та TikTok.

Дослідження складалося з таких етапів:

I етап – був спрямований на визначення стану обізнаності аудиторії щодо професії корекційного педагога перед запуском інформаційно-тематичних кейсів у соціальних мережах;

II етап – передбачав розробку інформаційних тематичних кейсів

III етап – аналіз результатів використання інформаційно-тематичних кейсів популяризації професії корекційного педагога у соціальних мережах.

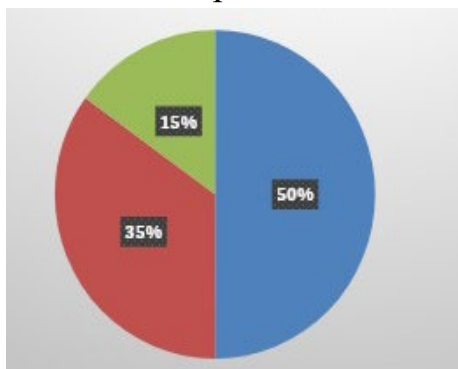
У дослідженні взяли участь 160 респондентів. Це були користувачі та підписники соціальної мережі факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Відповідно до мети першого етапу дослідження було проведено опитування через соціальні мережі.

Аналіз отриманих даних під час проведення першого етапу нашого дослідження показав наступні тенденції:

- лише 35% респондентів мали базові знання про професію корекційного педагога;
- 50% учасників опитування мали загальне уявлення про діяльність корекційного педагога, однак не могли чітко визначити його функції та завдання;
- 15% опитаних не знали про існування даної професії взагалі нічого.

Отримані результати свідчать про недостатній рівень поінформованості



громадськості щодо ролі корекційного педагога. Це підкреслює необхідність популяризації професії через освітні та інформаційні кампанії, зокрема через соціальні мережі. Наступні етапи дослідження будуть спрямовані на оцінку ефективності тематичних кейсів у підвищенні рівня обізнаності аудиторії.

За результатами першого етапу дослідження, виходячи з основних питань запропонованих респондентам. У другому етапі нами було розроблено серію інформаційних тематичних роликів тривалістю 1-2 хвилини для таких соціальних мереж як, Instagram та TikTok, а саме: тематичний кейс №1

«Корекційний педагог – суть професії, компетентності функції та його значення для суспільства»; тематичний кейс №2 «Імідж корекційного педагога» - серії коротких відео, в яких розкривається сутність професії через видатних українських та міжнародних практиків і науковців про організацію і зміст роботи корекційного педагога. Дані кейси були викладені у тих самих групах в яких було проведено перший етап дослідження.

З метою з'ясування впливу застосування інформаційно тематичних кейсів (відеороликів, дописів, хештегів, відповіді на запитання під постом) на підвищення рівня поінформованості респондентів про діяльність, функції та значущість професії корекційного педагога в III етапі нашого дослідження вивчався вплив інформаційно-тематичного контенту соціальних мереж на підвищення рівня знань суспільства про професійну діяльність корекційного педагога.

Отже, ми з'ясували, що інформаційно-тематичні кейси, розміщені у популярних соціальних мережах (Instagram, TikTok), значно підвищили обізнаність цільових аудиторій, зокрема студентів педагогічних спеціальностей (з 65% до 95%) та батьків дітей з особливими освітніми потребами (до 97%) продемонструвавши високу ефективність у популяризації професії корекційного педагога. Результати дослідження свідчать про високий потенціал соціальних мереж як ефективного інструменту для популяризації професії корекційного педагога, що відкриває можливості для подальших інформаційних кампаній у сфері спеціальної освіти.

Таким чином, інтеграція класичного системного підходу із синергетичним дозволяє створити єдину методологію, яка враховує як традиційні педагогічні принципи, так і сучасні засоби комунікації. Це сприяє формуванню висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективної роботи в умовах постійних змін, а також забезпечує можливість подальшої популяризації професії корекційного педагога через сучасні інформаційні

технології. Враховуючи високий потенціал соціальних

мереж, популяризація через них є сучасним, ефективним та доступним інструментом, який сприятиме як професійному зростанню педагогів, так і підвищенню загального рівня поінформованості суспільства щодо значущості корекційного педагогічного напрямку у системі освіти. Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми, що вивчалася.

Список використаних джерел:

1. Миронова, С. П., & Буйняк, М. Г. (2020). *Професійна діяльність та особистість корекційного педагога: Навчальний посібник*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/5706/Myronova-S.P.-Buiniak-M.H.-Profesiina-diialnist-ta-osobystist-korektsiinoho-pedahoha.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
2. Прядко, Л. О. (2010). *Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи з розумово відсталими дітьми в реабілітаційному центрі* [Дисертація кандидата педагогічних наук].
3. Сайко, Х. (2017). *Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом: Навчальний посібник*. Тріада Плюс.
4. Синьов, В. М., & Миронова, С. П. (2007). Принципи діяльності сучасної вищої школи у підготовці спеціалістів за напрямом «Корекційна освіта». У *Корекційна освіта* (с. 85–87).
5. Синьов, В. М., & Шеремет, М. К. (2015). Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (7), 390–396.

Михайленко О.С.

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені М. Драгоманова*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ НЕМОВЛЕННЄВИХ ЗВУЧАНЬ ОСОБАМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Актуальність проблеми розвитку слухового сприймання немовленнєвих звучань в осіб з порушеннями слуху набуває особливої гостроти у контексті сучасних викликів. Традиційно цей етап розглядається як генетичний фундамент для формування мовленнєвого слуху, проте сьогодні він потребує переосмислення через зростання кількості випадків комбінованих уражень, спричинених кризовими ситуаціями та акубаротравмами. Забезпечення наступності у цій системі дозволяє не лише стабілізувати слуховий гнозис, а й попередити вторинні когнітивні відхилення. Питання слухомовленнєвого розвитку ґрунтовно досліджені у працях В. В. Жук [1, 2]. Проблематика впровадження технологій в умовах кризових ситуацій висвітлена у посібнику С. В. Литовченко та співавт.[3]. Нейрофізіологічне підґрунтя реакцій мозку на мультисенсорні стимули представлено у розвідках К. В. Луцько[4]. Медико-реабілітаційні аспекти акубаротравми описані І. Т. Чифурком [5], а поради щодо реабілітації після слухопротезування розробили О. П. Круглик, В. М. Шевченко та співавт. [6].

Мета та завдання. Обґрунтувати зміст та умови забезпечення наступності у розвитку сприймання немовленнєвих звучань особами з порушеннями слуху в межах методичного та реабілітаційного аспектів.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз літератури, системний підхід до вивчення процесу слухової реабілітації та узагальнення методичних рекомендацій на основі об'єктивних даних нейрофізіологічних реакцій мозку.

Результати. Особливе місце в системі розвитку слухового сприймання посідає робота з немовленнєвими звучаннями (природні шуми, побутові звуки, музичні інструменти). Формування здатності розрізняти немовленнєві звучання є критично важливою передумовою для подальшого сприймання акустичних корелятивів мовленнєвих сигналів. Центральним аспектом методики є диференціація звуків за їхніми фізичними параметрами – тембром та тоном. Наступність забезпечується через поступове ускладнення завдань: від розрізнення контрастних за тембром шумів до ідентифікації тонких тональних змін. Такий підхід готує слухову кору до сприймання мовлення та запобігає «цифровому онімінню» через зв'язок звуку з реальним фізичним джерелом.

Ефективність реабілітації підвищується при поєднанні слухових стимулів із тактильно-кінестетичним та зоровим підкріпленням, що узгоджується з даними енцефалографічних досліджень про реакції мозку на полімодальні стимули.

Забезпечення наступності у розвитку слухового сприймання немовленнєвих звучань базується на комплексному підході, що охоплює поетапний розвиток центральних слухових механізмів. Згідно з методичними рекомендаціями В. Шевченко, О. Круглик та Н. Шепеленко[6], реабілітаційний процес має починатися з виявлення звуку та локалізації його джерела, поступово переходячи до розрізнення та ідентифікації немовленнєвих звукових образів. Робота починається з ідентифікації немовленнєвих стимулів низької інтенсивності, що дозволяє уникнути больових відчуттів при гіперакузії, яка є характерною для наслідків контузії.

У роботі з особами після акубаротравми наступність вимагає переходу від медикаментозного лікування до специфічної реабілітації. Ключовими стратегіями є метод «тихого старту» (робота з низькоінтенсивними звуками), суворе дозування звукового тиску та впровадження «пауз акустичного спокою» для запобігання виснаженню ЦНС та декорпорації. Питання загального оздоровлення в період реабілітації доповнюються дослідженнями Т. В. Польшакової [7].

Наступність у розвитку слухового сприймання потребує системного підходу, де немовленнєвий гнозис є фундаментом реабілітації. Використання методики, що базується на розрізненні тембру й тону та враховує вимоги сенсорної гігієни, дозволяє забезпечити когнітивну безпеку особи та підвищити ефективність її соціалізації.

Список використаних джерел

1. Жук В. В. Слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами : монографія. Київ, 2025. 176 с.
2. Жук В. Педагогічна допомога дітям раннього віку з порушеннями слуху. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2021. № 1(16). С. 126–143.

3. Сучасні технології реалізації змісту освіти дітей з порушеннями слуху в умовах кризових ситуацій : навч.-метод. посіб. / С. В. Литовченко та ін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 380 с.

4. Луцько К. В. Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули при сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії. Актуальні питання корекційної освіти. 2017. № 9(1). С. 145–156.

5. Чифурко І. Т. Акубаротравма: клініко-аудіологічні критерії, отоскопічні ознаки та принципи лікування військовослужбовців з наслідками мінно-вибухової травми : магістер. кваліф. робота / БДМУ. Чернівці, 2025. 66 с. URL: <https://dspace.bsmu.edu.ua/handle/123456789/26901>.

6. Шевченко В., Круглик О., Шепеленко Н. Сурдопедагогічна реабілітація глухих дітей і дорослих із системами імплантаційного слухопротезування: поради фахівцям та батькам. Київ : Юрка Любченка, 2025. 160 с.

7. Balneotherapy in the rehabilitation of patients with post-viral fatigue syndrome / T. V. Polshakova et al. Другі наукові читання пам'яті професора Д. О. Альперна: Актуальні питання патологічної фізіології : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 8–9 травня 2025 р.) / ред. кол. В. М'ясоєдов та ін. Харків : ХНМУ, 2025. С. 137.

Портнова А.О.

вчитель-логопед

Лицею №289 Дарницького району м. Києва

Плугова Т.О.

директор

Лицею №289 Дарницького району м. Києва

ДОСВІД ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

На сучасному етапі розвитку та реформування освіти в Україні є активним впровадження інклюзивної моделі навчання в загальноосвітніх закладах, що передбачає надання рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Значну частину цієї категорії становлять діти з порушеннями мовлення, які потребують корекційно-розвиткової підтримки та психолого-педагогічного супроводу.

Для дітей з особливими освітніми потребами мовлення виступає базовим елементом для формування пізнавальних процесів, комунікативної компетентності та соціальної адаптації особистості. Його порушення ускладнює засвоєння навчального матеріалу, розвиток мисленневих операцій, знижує навчальну мотивацію та процес соціалізації в шкільних умовах навчання.

У своїх дослідженнях І. М. Матющенко зазначає, що сприяння соціалізації дитини з тяжкими порушеннями мовлення – це передусім оптимізація її адаптації до нових умов середовища. Як свідчать наукові дослідження та життєві спостереження, адаптація зазначеної категорії дітей характеризується низькою ефективністю. Для дітей цієї категорії особливе значення має передусім соціально-психологічна адаптація (приспособлення особи до групових норм та соціальної групи до неї), оскільки вони набувають суспільного досвіду, перебуваючи у соціальному оточенні, різноманітних соціальних спільнотах (групах). Саме тому, сприяння соціально-психологічній адаптації дітей з тяжкими порушеннями мовлення на порозі їх входження у самостійну

життєдіяльність у різних сферах (школі, гуртку, колі друзів та ін.) є важливим завданням освітнього закладу. Його розв'язання передбачає проведення спеціально організованого педагогічного впливу, спрямованого на становлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення найсуттєвіших передумов цього процесу – розвитку у них адаптаційних можливостей, на основі засвоєння знань, навичок, умінь, формування особистісних якостей, необхідних для успішного пристосування до умов життєдіяльності у групі (класі) [1, с. 53-54; 2].

Саме тому, корекційна складова є основоположною для дітей з порушенням мовлення, яка сприяє корекції навчальних труднощів та забезпечує особистісний розвиток дитини.

У ліцеї №289 Дарницького району м. Києва інклюзивне навчання впроваджене вже понад 16 років. Це простір, де панує атмосфера доброти, взаємоповаги та натхнення. Дружна родина учнів, учителів і батьків, яких об'єднує любов до знань і щире бажання робити кожен день у ліцеї яскравим та змістовним. Місія освітнього осередку полягає у створенні для дітей з ООП *місця рівних можливостей*; ліцею, який, використовуючи індивідуально-диференційований підхід, створює можливості для розвитку кожній дитині, щоб набуті у закладі освіти знання, життєві компетенції допомогли їй знайти своє місце у суспільстві та успішно реалізувати свої особистісні потреби у швидкоплинному світі. Тому діяльність вчителя-логопеда в умовах закладу освіти з інклюзивною формою навчання набуває особливої значущості.

Висвітлюючи досвід роботи вчителя-логопеда в загальноосвітньому закладі з інклюзивною формою навчання варто наголосити, що фахівець спирається під час корекційної роботи на нормативно-правову базу України, а саме закони та підзаконні акти, які регулюють його діяльність. Для забезпечення ефективної логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання вчителю-логопеду необхідно враховувати: індивідуальні освітні потреби кожної дитини; поєднувати індивідуальні та групові форми роботи; забезпечувати міждисциплінарну взаємодію фахівців; сприяти соціалізації та мовленнєвій активності учнів у класному колективі.

Для створення результативної системи корекційно-розвиткової роботи вчитель-логопед виконує такі завдання: проведення комплексної діагностики мовленнєвого розвитку учнів; розроблення індивідуальних програм розвитку (ІПР) у співпраці з командою психолого-педагогічного супроводу; організація індивідуальних і групових логопедичних занять; використання сучасних корекційних методик та ігрових технологій; співпраця з учителями, асистентами вчителя та батьками; моніторинг динаміки розвитку мовлення тощо.

У своїй роботі вчитель-логопед використовує такі форми роботи: індивідуальні та групові заняття; консультативна робота з батьками; участь у засіданнях команди супроводу. Методи та прийоми: артикуляційна гімнастика; дихальні вправи; розвиток фонематичного слуху; розвиток зв'язного мовлення; удосконалення лексико-граматичної складової мовлення; логоритміка; дидактичні та інтерактивні ігри тощо. У процесі реалізації системи роботи забезпечено позитивну динаміку мовленнєвого розвитку учнів з ООП; підвищення рівня навчальної мотивації і досягнень; покращення комунікативних

навичок; зміцнення психологічної бази мовлення, успішну соціалізацію дітей в учнівському колективі.

Отже, ефективність вчителя-логопеда в загальноосвітньому закладі з інклюзивною формою навчання залежить від системності, індивідуального підходу, професійної компетентності та тісної співпраці з усіма учасниками психолого-педагогічного супроводу, що і запроваджено практикою ліцею №289 Дарницького району м. Києва.

Список використаних джерел:

1. Матющенко І. М. До проблеми соціалізації дітей з тяжкими порушеннями мовлення / І. М. Матющенко // Логопедія. – Київ, 2012. С. 53.
2. Матющенко І. М. Соціалізація дітей з ментальними порушеннями в інклюзивному освітньому просторі. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2023. № 45. С. 69.

Савінова Н.В.,

*доктор педагогічних наук, професор
Чорноморського національного університету
імені Петра Могили*

Берегова М.І.,

*кандидат педагогічних наук, доцент
Чорноморського національного університету
імені Петра Могили*

ВНЕСОК УКРАЇНСЬКОГО ВЧЕНОГО І. КОЛЕСНИКА В ТЕОРІЮ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ

Вступ. Проблема розвитку, виховання, навчання, соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, ефективної корекційної роботи є однією з актуальних у сучасній логопедії та спеціальній освіті. Її значення зростає в умовах розвитку інклюзивної освіти, коли суспільство прагне забезпечити рівні можливості для всіх дітей. У цьому контексті особливу цінність має наукова спадщина українського вченого Івана Пантелійовича Колесника, який зробив вагомий внесок у становлення та розвиток корекційної психопедагогіки.

Аналіз досліджень показує, що питання корекційно-навчальної та розвивально-виховної роботи з дітьми з ООП розроблялися багатьма українськими (В. Бондар, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, О. Таранченко, М. Шеремет та ін) та зарубіжними (Ж. Піаже, М. Монтесорі, Б. Скінер, К. Левін тощо) науковцями. У дослідженнях І.П. Колесника прописано концепцію, яка поєднує педагогічні, психологічні та соціальні аспекти у соціалізації, навчанні, вихованні та розвитку дитини з ООП.

Мета статті – висвітлити внесок Івана Пантелійовича Колесника у розвиток теорії корекційної психопедагогіки, окреслити його основні наукові здобутки та показати їх актуальність для сучасної практики логопедії, спеціальної та інклюзивної освіти.

Завдання: проаналізувати основні положення спадщини І.П. Колесника; визначити ключові напрями його наукової діяльності; показати значення його концепції для сучасної логопедії, спеціальної та інклюзивної освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових праць, порівняння концепцій, узагальнення результатів.

Іван Пантелійович Колесник розробив концепцію комплексного підходу до виховання дітей з ООП, яка передбачає синтез педагогічних, психологічних і соціальних стратегій. Він наголошував, що виховання не може обмежуватися лише корекційними заняттями, а має охоплювати всі сфери життя дитини: навчання, спілкування, побут, творчість.

Важливим є трактування Іваном Пантелійовичем Колесником відомого у педагогіці науково-методичного принципу виховання – «комплексного підходу». Учений розглядав його як системну модель організації корекційного процесу навчання й виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку. На його думку, комплексність полягає у взаємодії кількох складових, які утворюють єдину структуру:

- перша складова – взаємозв'язок та єдність об'єктивних умов виховання;
- друга – особистісна структура школяра з особливими освітніми потребами;
- третя – виховання як діяльність самого суб'єкта;
- четверта – виховання як наука і водночас мистецтво.

Такий підхід демонструє виняткову значущість комплексності для підвищення результативності соціалізації та виховання дитини з ООП, а також відображає складність цього явища як педагогічного процесу з усіма його взаємозв'язками та залежностями [1].

У концепції комплексного підходу, запропонованій І.П. Колесником, максимально виражається поєднання організаційних, змістових і методичних компонентів, що забезпечують цілісність спеціально організованого навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу.

Поєднання організаційних, змістових і методичних компонентів стало важливим підґрунтям для розвитку сучасної інклюзивної та спеціальної освіти. Ідеї науковця вплинули на формування нових освітніх стандартів, де головним принципом є цілісність процесу навчання, розвитку, виховання й соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

У сучасній освітній парадигмі це означає, що дитина розглядається не лише як учень, який потребує корекційних занять, а як особистість із власними соціальними, емоційними та культурними потребами. Завдяки комплексному підходу сучасна спеціальна та інклюзивна освіта орієнтується на інтеграцію дітей у соціум, створення умов для їхнього успішного соціального розвитку та формування позитивної самооцінки.

Спадщина І.П. Колесника відображається також у використанні програм, які враховують індивідуальні особливості кожної дитини: адаптовані навчальні плани, методики корекційної роботи та створення ситуацій успіху, що підвищують мотивацію дітей з ООП до навчання. Важливим внеском науковця стало формування теоретичних засад психокорекційної педагогіки як окремої галузі знань. Він систематизував методи індивідуалізації навчання, підкреслював значення створення ситуацій успіху та розвитку позитивної самооцінки у дітей.

Висновки. Внесок Івана Пантелійовича Колесника у теорію корекційної психопедагогіки полягає у створенні цілісної концепції комплексного виховання

дітей з ООП, організації системи підготовки вчителів-логопедів та розробці практичних методів корекційної роботи. Його спадщина залишається актуальною й сьогодні, адже саме комплексний підхід забезпечує ефективність інклюзивної та спеціальної освіти. Праці науковця стали основою для підготовки фахівців спеціальної освіти у системі вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Кафедра психокорекційної педагогіки. Внесок викладачів кафедри у розбудову української дефектології.: навчальний посібник / За редакцією І.П.Колесника, Г.С.Піонтківської. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. 198с.

Сасіна І.О.

*кандидат психологічних наук, доцент
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова*

Гордійко О.В.

*викладач
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова*

ПІДГОТОВКА ТИФЛОПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АДАПТИВНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти в Україні позначений інтенсивною цифровізацією освітнього простору та зростанням потреб осіб із особливими освітніми потребами в якісних реабілітаційних і освітніх послугах (В. Синьов, А. Шевцов [3]). У цьому контексті підготовка тифлопедагогів до використання адаптивних цифрових технологій постає як важливий напрям модернізації освіти на всіх її рівнях.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю забезпечення права осіб із порушеннями зору на доступ до сучасних освітніх ресурсів, професійну самореалізацію та повноцінну участь у цифровому суспільстві. Реалізація ЦСР 4 та наслідки воєнних дій посилюють значення цифрових технологій як важливого інструменту не лише навчання, а й реабілітації.

Відповідно до міжнародних підходів ефективна освіта осіб із порушеннями зору передбачає системну інтеграцію технологій, доступного контенту та формування цифрової компетентності у фахівця до використання адаптивних технологій. У сучасних наукових дослідженнях (Е. Данілавічюте, І. Сасіна, С. Геращенко та ін. [3]) висвітлюється значення скрінрідерів, функцій VoiceOver та TalkBack, програм екранного збільшення, систем високої контрастності, а також спеціалізованих мобільних застосунків на основі комп'ютерного зору та штучного інтелекту. Практика діяльності реабілітаційних центрів підтверджує необхідність оволодіння фахівцями з реабілітації осіб з порушеннями зору навичками використання адаптивних цифрових технологій (О. Гордійко [1]).

З метою обґрунтування необхідності підготовки тифлопедагогів до використання адаптивних цифрових технологій нами були проаналізовані:

сучасні стандарти підготовки тифлопедагогів; спектр адаптивних цифрових технологій та їх освітньо-реабілітаційний потенціал. Також було окреслено основні проблеми та бар'єри впровадження цифрових технологій у вищу освіту та запропоновано шляхи модернізації освітніх програм.

За результатами проведеного аналізу було визначено, що підготовка тифлопедагогів в Україні поступово інтегрується в міжнародний освітній простір, спираючись на стандарти Міжнародної ради з освіти людей з порушеннями зору (ICEVI). Впровадження моделі «Visionary Learning through Technology» передбачає дотримання основних правил при формуванні вчителями спеціальної освіти (тифлопедагогами) цифрових навичок у дітей з порушеннями зору: забезпечення учня технічним комплексом (ноутбук/ПК, смартфон, Брайлівський дисплей) та стабільним доступом до інтернету; розвиток цифрових навичок має відбуватися не лише у дітей, а й у батьків та вчителів через модель «train-the-trainer»; наявність навчальних матеріалів у мультимодальних форматах (структуроване аудіо DAISY з функцією навігації, ePub із адаптивною версткою, шрифт Брайля у друкованому та цифровому виглядах, а також рельєфна графіка); відчуття причетності учнем до спільної освітньої діяльності через використання спільних цифрових платформ, адаптованих для осіб з порушеннями зору; створення інклюзивного середовища, де використання асистивних технологій сприймається як норма, а не виняток.

Навчальна програма «Адаптивні інформаційно-цифрові освітні технології» підготовки бакалаврів зі спеціальності Спеціальна освіта (Тифлопедагогіка) в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова значною мірою відображає ці принципи, зміщуючи акцент з технічного опису пристроїв на методичку їхнього ефективного використання для соціалізації та навчання осіб з порушеннями зору протягом усього життя.

Проведений аналіз досліджень дозволяє зробити наступні висновки: підготовка тифлопедагогів на сучасному етапі розвитку вищої освіти має здійснюватися на міждисциплінарних засадах і включати: формування цифрової компетентності (операційні системи, робота з читачами екрана, налаштування доступності ОС, хмарні сервіси та інструменти на основі ШІ); оволодіння спеціалізованими асистивними засобами (брайлівські дисплеї, принтери для друку шрифтом Брайля та рельєфної графіки); навички створення мультимодального контенту; методичку навчання користувачів із різним ступенем втрати зору; основи психологічного супроводу осіб з порушеннями зору у процесі оволодіння цифровими технологіями; основні проблеми підготовки тифлопедагогів до використання адаптивних цифрових технологій полягають в обмеженій матеріально-технічній базі закладів вищої освіти; високій вартості сучасних тифлотехнічних засобів.

Таким чином, підготовка тифлопедагогів до використання адаптивних цифрових технологій є важливим чинником забезпечення права осіб із порушеннями зору на якісну освіту та соціальну інтеграцію. Подолання існуючих викликів можливе шляхом оновлення освітніх програм, впровадження моделі «train-the-trainer», співпраці із громадськими організаціями.

Список використаних джерел

1. Гордійко О. Мобільні пристрої – важливий інструмент адаптації. *Перший контакт із людиною, яка втратила зір: практичний посібник*. Вінниця, 2025. С.40-45
2. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Потенціал віртуального комп'ютерного середовища в аспекті корекційної медіаосвіти і соціальної реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності. *Збірник статей методологічного семінару «Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив» (3 квітня 2013 р. м. Київ)*. Київ, 2013. С. 89–99.
3. Danilavichiutė, E., Sasina, I., et al. Equality and inclusiveness in distance education: SEN discourse. *Humanidades & Inovação*, 2026, vol. 13, no. 5. Available at: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/11030>

Синиця А.О.

*кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного університету*

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ ОСОБИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність. У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти взаємодія фахівців спеціальної освіти з сім'єю дитини з особливими освітніми потребами розглядається як одна з ключових умов ефективного психолого-педагогічного та логопедичного супроводу. Відтак проблема підготовки майбутніх логопедів та інших фахівців спеціальної освіти до професійної взаємодії з батьками набуває особливої актуальності й дедалі частіше стає предметом наукових досліджень.

Аналіз літератури: Питання підготовки фахівців з давніх часів привертає увагу науковців, висвітлено у науково-методичних працях вітчизняних дослідників (В. Бондаря, І. Колесника, В. Синьова та ін), зокрема науковців спеціальної освіти (О. Боряк, І. Дмитрієвої, О. Мартинчук, С. Миронової, В. Нечипоренко, Л. Руденко, М. Супрун, Д. Супрун, С. Федоренко, М. Шеремет та ін.).

Мета: проаналізувати науково-методичні джерела та окреслити основні напрямки у підготовці фахівців спеціальної освіти у площині взаємодії з батьками дітей з ООП в умовах сьогодення.

Результати. Сучасний етап розвитку суспільства, розширення інклюзії, виклики сьогодення ведуть до трансформації освітнього і наукового простору. Збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, впровадження інклюзивної освіти в усі ланки системи освіти, розбудова Нової української школи обумовлюють зростання потреб у фахівцях сфери спеціальної освіти та, відповідно, впливають на характер вимог, які висуває суспільство до підготовки майбутніх спеціалістів. Впровадження інклюзивної практики в освітній простір свідчить про нагальну необхідність у фахівцях спеціальної освіти, які б забезпечили ефективний психолого-педагогічний та логопедичний супровід дітей з особливими освітніми потребами за різними нозологіями.

У працях останніх років науковців привертають дослідження питання компетентнісного підходу у підготовці фахівців спеціальної освіти. Так, компетентнісний підхід розглядається як провідний принцип підготовки фахівців спеціальної освіти, діяльність яких охоплює не лише навчання й -

корекційно-розвиткову роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, а й системну взаємодію з їхніми сім'ями. Згідно з науковими розвідками С. Миронової, професійна готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти має забезпечувати єдність особистісної, когнітивної та операційно-діяльній складових і реалізовуватися через активні, проблемні та інтерактивні методи навчання, що сприяють перенесенню теоретичних знань у практику та розвитку soft skills. Що сприятиме ефективній комунікації з батьками осіб з ООП, які мають особливості сприйняття стану здоров'я власних дітей тощо [2].

У працях М. Шеремет і Д. Супрун підкреслюється, що сучасний фахівець спеціальної освіти має бути підготовлений до партнерської взаємодії з родиною, оскільки батьки дитини з ООП є рівноправними учасниками освітнього процесу. У межах компетентнісного підходу О. Кузенко розглядає фахову компетентність як інтегративне утворення, що включає соціально-комунікативний і особистісно-ціннісний компоненти, необхідні для ефективного педагогічного консультування сім'ї [4].

Дослідження А. Каплієнко, В. Кисличенко, С. Коноплястої А. Синиці, С. Чупахіної та Л. Черніченко, доповнюють ці положення, акцентуючи увагу на значенні емпатії, практикоорієнтованого навчання, психоемоційної підтримки та міждисциплінарної взаємодії з родиною [1; 3].

Спираючись на вище зазначене, пропонуємо наступні напрями у підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи з сім'єю особи з ООП: формування компетентнісної готовності до взаємодії з родиною, що передбачає інтеграцію особистісної, когнітивної та операційно-діяльній складових професійної підготовки; розвиток соціально-комунікативних та особистісно-ціннісних компетентностей, необхідних для налагодження партнерської взаємодії з батьками як рівноправними учасниками освітнього процесу; опанування методів психолого-педагогічного та логопедичного супроводу сім'ї, спрямованих на формування в батьків лого-корекційних знань; розвиток емпатії, толерантності, емоційної стійкості та рефлексивних умінь як базових особистісно-професійних якостей фахівця, здатного до підтримки сімей у кризових і стресових ситуаціях; практикоорієнтована підготовка та міждисциплінарна взаємодія, що забезпечує готовність майбутніх фахівців до співпраці з батьками, педагогами, психологами, медичними працівниками.

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що проблема підготовки фахівців спеціальної освіти до роботи з сім'єю особи з ООП розглядається в контексті компетентнісного, інклюзивного та особистісно орієнтованого підходів. Водночас більшість досліджень фрагментарно висвітлює питання формування спеціалізованої готовності до супроводу сім'ї, що зумовлює необхідність подальших наукових розвідок, спрямованих на розроблення цілісної моделі підготовки фахівців спеціальної освіти до партнерської взаємодії з сім'єю особи з ООП.

Список використаних джерел:

1. Каплієнко А. Теоретичні засади моделі формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. Вип. 15. С. 78–90. DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2020-15.78-90>.

2. Миронова С. Компетентнісний підхід до реалізації методів підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Inclusion and Diversity*. 2025. № 5. С. 38–41. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.8>

3. Синиця А. Логопедичний супровід дитини раннього віку з церебральним паралічем: монографія / за заг. ред. проф. С. Коноплястої. Київ, «Книга-плюс». 2025 р. 186 с.

4. Шеремет М., Супрун Д., Кондукова С. Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах сьогодення. *Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах сьогодення*. 2020. С. 6–10

Суховієнко Н. А.

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри початкової і спеціальної освіти

Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького

Литвин І.М.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти

Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького

SOFT SKILLS У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ОСВІТНІ ПРІОРИТЕТИ

Сучасна система вищої педагогічної освіти перебуває в умовах глибоких трансформацій, зумовлених соціальними, культурними та освітніми викликами. У центрі цих змін - підготовка фахівця, здатного не лише володіти професійними знаннями й технологіями, а й ефективно володіти надпрофесійними навичками. Актуальність дослідження проблеми формування soft skills у майбутніх учителів-логопедів посилюється в умовах сучасної України: соціально-психологічна напруженість, зростання кількості дітей з комплексними порушеннями розвитку, розширення інклюзивного освітнього простору, а також виклики, пов'язані з кризовими явищами, висувають нові вимоги до особистісних якостей педагога.

Метою дослідження є обґрунтування важливості надпрофесійних навичок у підготовці майбутніх вчителів-логопедів через висвітлення їх незамінності та важливості інтеграції з професійними навичками. Методами дослідження є аналіз, синтез, узагальнення, а також компаративістика.

Сутність та змістовне наповнення явища soft skills активно досліджуються в закордонній (Р. Болстад, С. Бойд, Г. Клекстон, Г. Пауелл, Р. Хіпкінс, М. Чамберс) та українській науці (О. Абашкіна, Т. Кожушкіна, І. Коновальчук, Л. Наконечна, С. Наход, М. Оліяр, О. Соснічка, Л. Фамілярська).

Професійна діяльність учителя-логопеда має виразно комунікативний, міжособистісний та емоційно насичений характер. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами, взаємодія з батьками, участь у командах супроводу потребують від фахівця розвинених навичок спілкування, емпатії, емоційної саморегуляції, гнучкості мислення, здатності до співпраці та відповідального прийняття рішень. Саме ці якості об'єднуються поняттям soft skills і визначають ефективність професійної діяльності логопеда. Поняття Soft skills («гнучкі навички») «...не пов'язані з певною професією, фахом чи спеціальністю. Вони

мають значення для відчуття якості життя, досягнення особистісного і професійного успіху, розроблення і реалізації кар'єрної стратегії» [1, с. 61]. У сучасному освітньому дискурсі все більше уваги приділяється компетентнісному підходу, який передбачає інтеграцію професійних (hard skills) і надпрофесійних (soft skills) умінь. Сталого переліку «гнучких навичок» не існує, тому дослідники виокремлюють різноманітні навички. Вчена А. Соха виділяє здатність до швидкої адаптації, пристосування до нових умов, готовність до безперервної освіти, готовність до переносу наявних знань, умінь, навичок на нові об'єкти діяльності [4, с. 151]. Дослідниця І. Коновальчук наголошує на рівнозначній вагомості соціального, емоційного, когнітивного компонентів і творчого підходу [2, с. 195]. Українські вчені М. Оліяр і Л. Наконечна наголошують на важливості розвитку критичного мислення, креативності комунікації та координації [3, с. 76].

З огляду на сучасні суспільні виклики, як-от зростання кількості дітей з комплексними порушеннями, високою психоемоційною напругою в українському суспільстві, потребою працювати онлайн або в змішаних форматах, в фокус уваги потрапляють soft skills, які відповідають за гнучкість, адаптивність та психологічну зрілість. Такими є: вміння спокійно слухати дитину і стривожених батьків та реагувати без осуду; вміння керувати своїми емоціями; вміння просто і зрозуміло пояснювати батькам що відбувається з дитиною, і що вони мають робити в межах власної роботи із дитиною; вміння працювати разом з іншими спеціалістами, узгоджувати спільні дії щодо дитини без конфліктів.

Висновки. Таким чином, проблема розвитку soft skills у підготовці майбутніх учителів-логопедів є надзвичайно актуальною з огляду на сучасні виклики освіти та суспільства. Її наукове осмислення сприяє підвищенню якості професійної підготовки фахівців, здатних забезпечити комплексну логопедичну допомогу. Сьогодні логопед має бути не лише корекційним фахівцем, а й психологічно стійким, соціально відповідальним і комунікативно компетентним професіоналом, здатним працювати в умовах невизначеності та високого емоційного навантаження.

Список використаних джерел

1. Борисенко, Н. Soft skills в освітніх програмах підготовки майбутніх фахівців у галузі знань 01 освіта/педагогіка. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 2020. С. 61-62. <https://doi.org/10.36074/11.12.2020.v4.21>
2. Коновальчук І. Розвиток «soft skills» майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки. *Collection of Scientific Papers «Scientia»*, Marseille, France, 2025, С. 192-198.
3. Оліяр М., Наконечна Л. Розвиток Soft Skills майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Освітні обрії*. 2023. Т. 57. № 2, Ч.1 С.73-76.
4. Соха Н. В. Аналіз теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 89. С. 138-142.

Тичина А. М.
здобувачка першого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціалізації 016.01 Логопедія
Чередніченко Н. В.
кандидат педагогічних наук, доцент
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Корекція порушень письма в учнів початкових класів із дисграфією є однією з пріоритетних проблем сучасної логопедії. Дисграфія як часткове порушення писемних навичок може впливати на здатність правильно писати літери, слова чи навіть складати речення, хоча при цьому інтелектуальні здібності дитини можуть залишатися на нормальному рівні. Такі порушення часто виникають через проблеми з сприйняттям звуків, увагою або моторикою, що також потребує спеціалізованого підходу до корекції.

Окрему категорію дітей із ООП складають діти із порушенням зорової функції. Науковці відзначають, що навіть мінімальні порушення зору можуть стати причиною шкільної дезадаптації та призводити до труднощів опанування певних умінь та навичок, які є важливими для їхнього розвитку та соціалізації (Т. Гребенюк, О. Паламар, І. Сасіна, Є. Синьова, С. Федоренко). Це може стосуватись і шкільних навичок, а саме – читання, письма та математики.

Теоретичні та практичні аспекти корекції дисграфії досліджували багато вітчизняних науковців. Психолінгвістичні основи порушень письма розглядали Є. Соботович, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, В. Тарасун. Комплексний підхід до діагностики та корекції дисграфії обґрунтовано у працях Л. Журавльової, Л. Тенцер, Н. Чередніченко [2,5,6]. Методичні аспекти корекційної роботи представлені у дослідженнях Ю. Коломієць, А. Малярчук, Ю. Рібцун [2,3,4]. Водночас, питання розробки диференційованих корекційних програм для дітей із порушеннями зору з урахуванням типології дисграфічних помилок потребує подальшого вивчення та практичного впровадження.

Проведене нами експериментальне дослідження відбувалось на базі спеціальної школи № 5 ім. Я. П. Батюка м. Києва протягом 2025-2026 навчального року. У дослідженні взяли участь 10 учнів другого класу зі зниженим зором.

У результаті комплексної діагностики було визначено, що двоє учнів експериментальної групи не мають труднощів засвоєння навички письма. У них достатньо сформовані усі мовленнєві функції та операції, що забезпечують засвоєння письма. Разом із цим у їхніх письмових роботах траплялися поодинокі помилки, пов'язані з короткочасним послабленням концентрації та стійкості уваги. Попри високі показники, такі учні також потребують педагогічного й корекційного супроводу, метою якого є підтримання уважності та профілактика можливих труднощів у подальшій письмовій діяльності.

У 8 учнів в письмі зафіксовано патологічні помилки, що вказують на наявність дисграфії. Саме тому для нас було важливим визначення у них причин, які негативно впливають на стан письма.

Для комплексної діагностики стану письмових навичок було використано методику, розроблену на основі досліджень Л. Тенцер, Н. Чередніченко [5,6], яка охоплювала чотири напрями: 1) діагностика навичок списування (з рукописного та друкованого текстів, з пропусками літер); 2) дослідження слухового письма (текстовий диктант, диктанти зі складами та словами); 3) перевірка вміння будувати самостійні письмові висловлювання (складання речень, оповідань); 4) оцінка сформованості навичок самоконтролю (пошук та виправлення помилок).

Узагальнені результати експерименту засвідчили неоднорідність рівнів сформованості навички письма в учнів експериментальної групи. Високий рівень виявлено лише у 20% учнів, що характеризувалися сформованими навичками звуко-буквеного аналізу та синтезу, достатнім рівнем графомоторних навичок та контролю. Достатній рівень засвідчили 30% учнів, які виконували завдання переважно правильно, але допускали окремі помилки. Середній рівень у 25% учнів характеризувався наявністю помилок різних типів. Низький рівень зафіксовано у 25% учнів, що проявлялося у численних стійких специфічних помилках.

Найбільші труднощі учні відчували при виконанні завдань на списування та під час слухового письма. Це свідчить про недостатній розвиток базових механізмів письма – фонематичних процесів, звуко-буквеного аналізу, зорово-моторних функцій та просторових уявлень.

Аналіз письмових робіт учнів дозволив виявити три основні групи помилок. Фонетичні помилки становили 54% і включали пропуски букв (особливо голосних), заміни акустично та артикуляційно фонемографем (*кіт/кит* → *кіт/кид*; *руда білочка* → *руда біочка*, *жук/звук* → *жк/сзу*), перестановки букв і складів. Така висока частка фонетичних помилок свідчить про недостатність сформованості фонематичних процесів, слухових функцій та операцій (звуко-буквеного аналізу, контролю).

Морфологічні помилки 35% пов'язані з порушенням розуміння морфологічної структури слова. Діти допускали помилки у написанні префіксів, суфіксів, закінчень (*шишки* → *шишка*), невірність вживання слів у різних відмінках (наприклад, «*восени ягоди калина червоніють*»).

Графічні та оптико-просторові помилки становили 11% і проявлялися у змішуванні графічно та кінетично подібних букв, дзеркальному написанні літер.

На основі результатів діагностики визначено п'ять взаємопов'язаних напрямів корекційної роботи:

1. Розвиток фонематичних функцій та слухових операцій.
2. Формування лексико-граматичної компетентності.
3. Розвиток зорово-просторових функцій.
4. Формування графомоторних навичок.
5. Розвиток навичок самоконтролю.

Ефективність корекційної роботи забезпечувалась дотриманням принципів комплексності, систематичності, послідовності, індивідуального підходу.

Важливу роль відіграє взаємодія вчителя, логопеда, психолога та батьків, створення позитивного емоційного середовища, що підтримує мотивацію дітей до подолання труднощів [2; 5].

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою диференційованих корекційних програм для подолання різних форм дисграфії, вивченням ефективності інноваційних методик, створенням цифрових інструментів діагностики та корекції порушень письма.

Список використаних джерел

1. Данілавичюте Е. А., Трофименко Л. І., Ільяна В. М., Рібцун Ю. В., Мартинюк З. С., Грибань Г. В. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів: навч.-метод. посіб. Київ: Актуальна освіта, 2013. 256 с.
2. Журавльова Л. С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьов, О. В. Гаврилова. Вип. 7 у 2-х томах; Кам'янець-Подільський : ПП Медобори -2006, 2016. Т.1. С. 133–144.
3. Коломієць Ю., Ніжинська О. Особливості порушень писемного мовлення у молодших школярів загальноосвітніх шкіл. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 6: Педагогічні науки.* 2015. С. 156–162.
4. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. Львів: Світ, 2022. 264 с.
5. Тенцер Л. В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2021. 310 с.
6. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. *Логопедія: Науково-методичний журнал.* 2012. № 2. С. 94–102.

Л. О. Ханзерук

*кандидат педагогічних наук, доцент
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова*

СУЧАСНА МЕТОДОЛОГІЯ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Ступінь розробленості проблеми «комплексних порушень розвитку» в українській науці має фрагментарний характер. Сьогодні це найчисленніша група дітей, стан яких визначається різними комбінаціями сенсорних, рухових, інтелектуальних, емоційно-вольових порушень розвитку. Однак, проблеми термінології, раннього виявлення, психолого-педагогічної діагностики, класифікації та корекції розвитку дітей згаданої групи залишаються одними з найменш розроблених як в теоретичному, так і в практичному плані.

Традиційно вітчизняні дослідники (Соколянський І. О., Синьов В. М., Коберник Г. М., Синьова Є. П., Шевцов А. Г., Чеботарьова О. В. та інші) розглядали комплексні/комбіновані/складні/множинні порушення в розвитку як такі, в яких первинне порушення пов'язане безпосередньо не з одним, а з низкою факторів. Інакше кажучи, констатувалось поєднання повного або часткового випадіння функцій різних аналізаторів, наприклад слухового і зорового, або поєднання сенсорних та інтелектуальних порушень. Не випадково, одна з перших класифікацій охоплювала дітей зі складними порушеннями зору та слуху

(«сліпоглухонімі» – класичний термін); дітей з поєднанням сенсорних та інтелектуальних порушень (з інтелектуальними порушеннями та порушеннями слуху; з інтелектуальними порушеннями та порушеннями зору тощо); дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату в поєднанні з порушеннями слуху/зору; дітей із затримкою психічного розвитку в поєднанні з порушеннями слуху/зору тощо.

За таких обставин, як зазначають дослідники, декілька первинних порушень у структурі комплексних порушень розвитку мають складний вплив один на одного і взаємно посилюються, внаслідок чого негативні наслідки якісно і кількісно значно глибші, аніж у випадках суми окремих порушень. Це зумовлює особливості психічного розвитку дітей цієї групи. Їх розвиток відбувається в особливих умовах сприймання зовнішнього світу і взаємодії з ним. Дефіцитарність інформаційних каналів на основі сенсомоторного обмеження стає гальмуючим фактором, що затримує всі можливі напрями розвитку дітей. Поєднання первинних порушень призводить до відставання в розвитку мислення, уваги, пам'яті, сприймання, що в цілому негативно позначається на функціонуванні пізнавальної системи дитини. Підвищена виснажуваність усіх психічних процесів виявляється в низькій працездатності, стомлюваності, емоційній лабільності, що призводить до порушення особистісного розвитку. Глибоке розуміння взаємозв'язків у структурі комплексного порушення надзвичайно важливе для вибору оптимальної стратегії психолого-педагогічного супроводу та корекційно-розвивальних заходів.

Методологія як вчення про методи, принципи, правила та структуру наукового пізнання і практичної діяльності визначає «шлях», за яким здійснюється супровід дітей з комплексними порушеннями розвитку. Вона поєднує філософські підходи, загальнонаукові принципи та конкретні методики. Засадничою виступає культурно-історична концепція про розвиток психіки дитини, до основних положень якої належать наступні: всі психічні функції дитини спочатку виникають як форма колективної поведінки, як форма співпраці з іншими та тільки потім вони стають її внутрішніми індивідуальними функціями; визначальні ознаки вищих психічних функцій: опосередкованість, системність, усвідомленість, довільність; вони формуються у дитини прижиттєво, утворюються в наслідок оволодіння спеціальними знаряддями, засобами, напрацьованим у процесі історичного розвитку суспільства (різними знаковими системами); основою психічного розвитку людини (дитини і дорослого) виступає якісна зміна її соціальної ситуації або її діяльності; розвиток вищих психічних функцій у дітей пов'язаний з навчанням і вихованням, він не може відбуватись інакше ніж як у формі засвоєння заданих зразків, тому розвиток проходить ряд послідовних стадій; у процесі інтеріоризації виникає новий тип структури особистості та діяльності, ті психічні новоутворення віку, які в «основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, її внутрішнє і зовнішнє життя, весь хід її розвитку в даний період».

Вивчення, навчання та виховання дітей цієї, як вважалося невеликої, категорії у вітчизняній науці та практиці активно розпочалось на початку 80-х років ХХ століття та здійснювалось переважно НДІ педагогіки та НДІ психології

України. Підвищена увага до таких дітей надалі зумовлювалась подальшим розширенням диференційованого підходу до навчання й виховання дітей з різними порушеннями розвитку, а також тенденцією до зростання їх кількості.

Система навчання І. П. Соколянського (1889-1960) в українській спеціальній педагогіці розглядається як методологічна основа розробки стратегій втручання при складних порушеннях розвитку. Важливе положення авторської позиції, яке не втрачає своєї актуальності, полягає в дитячій емоційності як головному, на що повинен спиратися педагог у процесі навчання дитини. «Дитячі переживання, своєчасність і організація на основі цих переживань позитивних знань повинні бути відправними шляхами для побудови методики. Дитяча емоція – це початок «знань», джерело «інтересу», «активності». На основі формування дитячої емоції необхідно переходити до формування знань...» [2].

Сучасні дослідники розвивають ідеї І. П. Соколянського у процесі формування вітчизняних підходів до освіти дітей зі складними порушеннями розвитку; обґрунтовують залежність якості освіти таких дітей від корекційно-компенсаторної спрямованості процесу навчання; трактують урахування труднощів у навчанні як ефективну стратегію організації освітнього процесу [1; 3].

У міжнародному досвіді допомоги дітям з комплексними порушеннями розвитку сьогодні склались різні підходи: середовищний; потребовий; прагматичний; компетентнісний; діяльнісний; інтегративний. Кожен з них має успішний досвід та певні труднощі, аналіз яких допомагає українським фахівцям відшукати власний шлях допомоги дітям зі складними порушеннями розвитку. Комплексний характер чинного на сьогодні в Україні напряму допомоги охоплює емоційно-ціннісний, практичний та когнітивний компоненти спеціального навчання дітей зі складними порушеннями розвитку. Враховуючи нетиповість та унікальність порушеного розвитку, велику варіативність проявів та їх різну вираженість, ключовий принцип індивідуальної корекційної роботи полягає у полісенсорній стимуляції розвитку дитини з постійним контролем за її інтенсивністю, підтримці щонайменших проявів активності, чуйність до стану дитини та її батьків.

Багаторічний успішний досвід зарубіжних країн доводить ефективність «навчання практикою», в основу якого покладений індивідуальний підхід як ключовий принцип. Це означає, що на основі оцінювання потенціалу та потреб дитини зі складним порушенням розвитку, складається індивідуальний план, який передбачає вирішення індивідуальних завдань її навчання і розвитку (одна дитина/один план).

З метою формування у здобувачів освіти цілісного розуміння теоретичних основ сучасних стратегій втручання при складних порушеннях розвитку, а також практичного застосування ефективних стратегій, з урахуванням індивідуальних потреб, ресурсів і соціального контексту осіб зі складними порушеннями розвитку, у змісті навчальних курсів увага акцентується на таких методологічних засадах: 1. Зона найближчого розвитку: навчання має випереджати розвиток. 2. Якість життя як пріоритет: вимірюється не «виправленням» генів, а тим,

наскільки людина почувається щасливою та інтегрованою. 3. Нейропластичність: мозок дитини з комплексними порушеннями розвитку залишається пластичним. Створення нових синаптичних зв'язків через гру, спілкування та сенсорний досвід буквально «добудовує» особистість там, де генетика дала збій.

Список використаних джерел

1. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку /навчально-методичний посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О. В. Чеботарьової, О. І. Мякушко. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725704/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%A%D0%A0%D0%A2-2020.pdf>
2. Соколянський Іван Панасович. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: Навч. посіб./За загальною редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. С. 123-147.
3. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В., Ярмола Н. А. Основи діагностичної діяльності корекційного педагога в роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку. Методичні рекомендації. К., 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ispukr.org.ua/?p=5105>

Чайка М.С.

*доктор філософії, Експерт з питань освіти
Чеської гуманітарної організації «Людина в біді»*

ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК РОБОТИ В КОМАНДІ СУПРОВОДУ У ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ «СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА»

Сучасний розвиток спеціальної освіти розширює можливості професійної підготовки фахівців, що є позитивною тенденцією для галузі. Водночас стрімке оновлення нормативної бази у сфері інклюзивної та спеціальної освіти ускладнює формування практичних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти.

Фахівці дедалі частіше працюють як учасники команд психолого-педагогічного супроводу, що потребує не лише фахових знань, а й навичок командної взаємодії та прийняття рішень у складних професійних ситуаціях. Тому формування практичних навичок такої роботи є важливим як для підвищення якості освітніх послуг, так і для удосконалення професійної підготовки спеціалістів.

Для детальнішого вивчення цього питання проведено дослідження серед фахівців команд психолого-педагогічного супроводу інклюзивних закладів освіти Сумської, Харківської, Дніпропетровської, Донецької та Запорізької областей. У ньому взяли участь 78 спеціалістів, які долучилися до фокус-груп та анкетування [1, 80-82; 2, 78-80; 3, 229-233].

Метою дослідження є визначення та формування практичних навичок роботи в команді супроводу фахівців галузі «Спеціальна освіта». Завдання дослідження полягають у моніторингу труднощів, з якими стикаються спеціалісти команди психолого-педагогічного супроводу в практичній діяльності, визначенні переліку необхідних практичних навичок для ефективної

роботи та окресленні напрямів їх формування у процесі професійної підготовки й підвищення кваліфікації фахівців.

Емпіричну частину дослідження було реалізовано шляхом поєднання якісних і кількісних методів, а саме фокус-групових інтерв'ю та анкетування.

У ході дослідження виявлено значну потребу фахівців не лише у поглибленні професійних знань, а й у підтримці під час вирішення складних практичних ситуацій, особливо у роботі з дітьми з комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Серед основних труднощів визначено недостатнє розуміння ієрархії взаємодії фахівців і розподілу їхніх професійних обов'язків. Окремою проблемою є розроблення адаптацій та/або модифікацій освітнього середовища, програм і навчальних матеріалів. Більшість спеціалістів зазначили недостатній досвід узгодження освітньої програми та потребу в додатковому навчанні для ефективної реалізації цієї роботи.

Виявлені труднощі спонукають до узагальнення та чіткої класифікації необхідних практичних навичок для ефективної роботи в команді супроводу фахівців галузі «Спеціальна освіта», отже нами запропоновано 4 великих блоки з формування відповідних навичок: *комунікативно-координаційні навички* – ведення професійного діалогу в міждисциплінарному середовищі, аргументоване представлення фахової позиції, фасилітація командних обговорень тощо; *аналітико-діагностичні навички* – комплексний аналіз освітніх потреб дитини, інтерпретація результатів оцінювання, визначення пріоритетів підтримки, оцінювання ефективності впроваджених адаптацій та модифікацій, здійснення моніторингу індивідуальної освітньої траєкторії; *проектувально-стратегічні навички* – розроблення індивідуальної програми розвитку, проектування адаптацій і модифікацій освітнього середовища, інтеграція рекомендацій різних фахівців у цілісну стратегію супроводу, прогнозування можливих труднощів та ризиків; *інтегративно-лідерські навички* – систематизація інформації від різних учасників команди, додаткове фахове інформування членів команди щодо особливостей розвитку дитини, забезпечення цілісного бачення проблемної ситуації, згуртування команди навколо спільної мети.

Забезпечений сформованими навичками зазначених категорій фахівець галузі «Спеціальна освіта» може виступати як системоутворювальний елемент міждисциплінарної взаємодії в команді супроводу. Адже може забезпечувати інтегративну, експертно-аналітичну, координаційну та стратегічну ролі.

Отже, формування практичних навичок має здійснюватися системно, поєднуючи теоретичну підготовку, моделювання професійних ситуацій та рефлексивний аналіз досвіду командної взаємодії. Для чого можна використовувати наступні напрями:

- *Освітньо-теоретичний* (інтеграція змісту міждисциплінарної взаємодії у професійну підготовку фахівців спеціальної освіти);
- *Практико-орієнтований* (моделювання діяльності команди супроводу через кейс-методи, ситуаційні завдання та рольові формати роботи);
- *Рефлексивно-аналітичний* (формування здатності до професійної рефлексії, аналізу командних рішень та оцінювання їх ефективності);

- *Організаційно-методичний* (створення умов для реальної участі майбутніх фахівців у роботі міждисциплінарних команд) [4, 8-11].

Список використаних джерел

1. Martynchuk O., Skrypnyk T., Naida J., Sofiy N. Ways to increase the inclusive competence of pedagogical staff of special needs support team. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. 2020. Vol. 4. P. 70–83. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.5006>
2. Каплієнко А. І., Супрун Д. М., Супрун М. О. Духовні цінності командної взаємодії в інклюзивній освіті. Інноваційна педагогіка. 2023. № 59. С. 78–81. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.15>
3. Skrypnyk T., Maksymchuk M., Martynchuk O., Suprun H., Pavliuk R. Increasing the competence of teachers in the formation of socio-emotional skills of inclusive classes pupils. The New Educational Review. 2021. Vol. 65 (3). P. 224–235. DOI: <https://doi.org/10.15804/tner.2021.65.3.18>
4. Interprofessional cooperation in inclusive education: perspectives and challenges. Scandinavian Journal of Educational Research. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2026.2623282>

Л. Г. Чепурна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова*

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

Протягом історії розвитку теорії і практики спеціальної освіти, а саме олігофренопедагогіки, питання трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями завжди було в центрі уваги корекційних педагогів. Актуальність цього питання визначається специфікою завдань, які стоять перед спеціальною школою – підготувати учнів до самостійного трудового життя.

Питанням трудового навчання і вихованню присвячено багато наукових праць, як зарубіжних, так і вітчизняних, але є багато нерозв'язаних питань, які потребують досліджень.

Як відомо, процес навчання в спеціальній школі має певну специфіку. Поєднання навчання з корекційно-виховною роботою досить складна справа. Корекційно-розвивальний вплив спрямовується на культурне зростання, в основі якого є розвиток розумової сфери, на формування у дітей усвідомленості, узагальненості, самостійності, стійкості розумової діяльності та індивідуального способу на основі опанування трудовими вміннями та навичками. Не всі предмети, що вивчаються в спеціальній школі, дають змогу здійснити таке поєднання. Уроки трудового навчання в молодших класах спеціальної школи мають в цьому великі переваги. Бо саме на цих уроках учні вивчають новий матеріал у процесі конкретної практичної діяльності. Ручна праця створює можливість для подолання властивої для учнів з інтелектуальними порушеннями інертності, пасивності, безініціативності в навчанні. Нові поняття на уроках трудового навчання формуються в наочно -конкретній ситуації. Трудове

навчання, як навчальний предмет в молодших класах створює можливості для широкого застосування активної і самостійної діяльності учнів, так як матеріал цього предмета дуже конкретний і вивчається в конкретних і практичних формах.

Відомо, що учні з інтелектуальними порушеннями пасивно, з великими труднощами сприймають новий матеріал, часто не розуміють формулювання завдань, внаслідок чого так і не пізнають суті вивчаємого. Знання, уміння і навички учнів значно залежить від особливостей психічного розвитку дітей. У дослідженнях В.Бондаря, В.Синьова, Г.Мерсіянової, К.Турчинської, О.Чеботарьової, О.Хохліної та ін. підкреслено особливості, які зумовлюють труднощі при формуванні знань, вмінь і навичок у учнів з інтелектуальними порушеннями молодших класів, зокрема, при опануванні ручною працею. Вони вказують, що трудова діяльність засвоюється учнями в процесі розв'язання ними практичних завдань, які спрямовуються на одержання готового, виконаного завдання. А його розв'язання передбачає вміння проаналізувати, спланувати, практично виконати завдання [1, 2].

У зв'язку з цим, ми провели дослідження, завданням якого було вивчити результативність трудового навчання в молодших класах спеціальної школи для дітей з інтелектуальними порушеннями і визначити шляхи активізації навчального процесу, що відповідає завданням спеціальної школи. Експериментальне дослідження проводилося в 3 класі НРЦ №17 м. Києва. При проведенні констатуючої частини експерименту, ми вивчили стан трудової підготовки учнів, особливості організації навчального процесу на уроках трудового навчання в молодших класах. Зміст пропонованих дітям робіт визначався спеціальною програмою для 1-3 класів спеціальної школи. Критеріями для визначення рівня підготовленості учнів до праці була самостійність при виконанні завдання, точність, відповідно зразку, якість роботи. Після уроку ми аналізували виконані роботи.

Результати цього дослідження показали, що учні після опрацювання навчального матеріалу з ручної праці в 3 класі недостатньо підготовлені. Отже пропедевтична роль використовувалася недостатньо. Незважаючи на те, що запропоновані роботи виконувалися на уроках трудового навчання, ми запропонували виготовити вироби, які вже виконували діти. Більшість учнів класу не справилися з завданням, бо не вміли користуватися інструментами, не володіли в достатній мірі технікою виконання основних операцій.

Результати цієї частини експерименту показали, що не дивлячись на те, що спеціальні школи мають значний досвід з трудового навчання в молодших класах є певні недоречності, які зумовлюють низький рівень знань, умінь і навичок учнів з ручної праці. А саме, що однією з причин є переважання на уроках пасивних форм роботи, які бере на себе вчитель. А саме, вчитель проводить аналіз виробляемого виробу, залишаючи учням функції наслідування.

Отже, в основу роботи з учнями слід брати принцип максимальної активізації розумової діяльності учнів на всіх етапах уроку трудового навчання: при постановці трудового завдання та обговоренні ходу його виконання, в самому процесі виготовлення виробу, при підведенні підсумків уроку, при

оцінюванні виконаної роботи. З реалізацією названого головного принципу побудови системи роботи з трудового навчання в молодших класах спеціальної школи пов'язана робота над свідомим засвоєнням учнями загальних правил виконання певного роду занять з ручної праці, а також окремих вимог, які ставляться до виконання конкретних завдань; забезпечення єдності між загальними та окремими вимогами, що ставляться до завдань і дотримання їх в процесі його виконання; активізація мовленнєвої діяльності учнів, яка формує розумові дії при виконанні виробів; виховання у учнів елементарно-критичного ставлення до результатів власної трудової діяльності, формування у них вмінь адекватно оцінювати ці результати з аргументованим обґрунтуванням оціночних суджень.

Рівень свідомості виконання учнями завдань можна оцінювати за такими показниками: вміння орієнтуватися на модель виробу і вміння самостійно провести аналіз її особливостей, вміння правильно спланувати та пояснити послідовність виконання майбутніх практичних дій; правильність практичного виконання завдань і причинних обґрунтувань власних дій; повнота, адекватність та аргументованість словесних звітів про виконане завдання; вміння правильно оцінити результати власної роботи та логічно пояснити оцінку.

Отже, використання методів навчання, системи засобів та спеціальних прийомів дозволять активізувати навчальну діяльність при виконанні трудових завдань учнями молодших класів спеціальної школи для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Хохліна, Олена. (2006). Корекційна спрямованість трудового навчання в допоміжній школі. Навчально-методичний посібник.
2. Синьов, Віктор. (2017). Психокорекційна педагогіка. Олігофренопедагогіка. Ч.2. Київ: видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.

*Чокнадій А.,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Глухівського НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: Титаренко С.А. – канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології,
Глухівського НПУ ім. О. Довженка*

ВПЛИВ ГАДЖЕТІВ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Сучасне суспільство характеризується активною цифровізацією, що суттєво змінює умови виховання й навчання дітей. Гаджети – смартфони, планшети, комп'ютери – стали звичним елементом повсякденного життя дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, використовуються для розваг, навчання й комунікації. Це формує нове середовище розвитку, у якому дитина проводить значну частину часу, що актуалізує проблему їхнього впливу на

мовлення. Мовлення є ключовим чинником психічного розвитку, формування мислення, соціальної компетентності та навчальної успішності.

У дошкільному віці мовлення виконує пізнавальну й регулятивну функції, забезпечує встановлення соціальних контактів. У молодшому шкільному віці воно стає основою читання, письма та розвитку логічного мислення. Недостатній рівень мовленнєвого розвитку негативно позначається на навчальній успішності й соціальній адаптації, особливо у дітей з мовленнєвими порушеннями [2, с. 58].

Дослідження доводять, що повноцінний розвиток мовлення залежить від активної взаємодії з дорослими та однолітками, емоційного обміну й діалогічного спілкування. Надмірне використання гаджетів часто зменшує кількість живих контактів, заміщуючи їх пасивним сприйманням контенту, що обмежує мовленнєву активність і збагачення словника. У дошкільному віці це може гальмувати формування фонетичного, лексичного, граматичного та комунікативного компонентів мовлення [1, с. 67], а у дітей із порушеннями – посилювати труднощі через недостатність емоційної взаємодії [2, с. 142].

У молодшому шкільному віці надмірна цифрова активність може спричиняти поверхневе засвоєння мовних конструкцій, зниження культури мовлення та труднощі у формулюванні розгорнутих висловлювань [3, с. 104]. Таким чином, безконтрольне використання гаджетів виступає чинником ризику для розвитку зв'язного мовлення.

Водночас сучасні дослідження підкреслюють і позитивний потенціал цифрових засобів. Педагогічно обґрунтоване використання інтерактивних вправ, мультимедійних завдань і спеціалізованих програм сприяє повторенню мовного матеріалу, забезпечує наочність і поетапність засвоєння, підвищує мотивацію до мовленнєвої діяльності та створює умови для індивідуалізації навчання. Це особливо значуще у спеціальній педагогіці, де враховуються індивідуальні мовленнєві потреби дитини [4, с. 66].

Вагому роль у забезпеченні балансу між ризиками й можливостями відіграє спеціальний педагог. Він визначає доцільність використання гаджетів, контролює тривалість і зміст цифрової діяльності, організовує мовленнєвий супровід та поєднує цифрові ресурси з традиційними методами розвитку мовлення (бесіда, сюжетно-рольова гра, артикуляційна гімнастика). Такий підхід мінімізує негативні наслідки та посилює корекційний і розвивальний ефект.

Важливою умовою є співпраця з батьками. Консультування щодо вікових норм користування гаджетами, необхідності живого спілкування та спільної діяльності з дитиною забезпечує підтримку мовленнєвої активності та формування комунікативних навичок.

Отже, вплив гаджетів на мовленнєвий розвиток дітей визначається не самим фактом їх використання, а умовами педагогічного контролю, змістом контенту та активною участю дорослих. За відсутності супроводу гаджети можуть бути чинником ризику, натомість за професійно організованого використання – ефективним засобом підтримки й корекції мовлення, що сприяє повноцінному психолого-педагогічному розвитку дитини в сучасному цифровому середовищі.

Список використаних джерел

1. Бутузова Л. А., Дмитрієва С. М. Психолого-педагогічні умови використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей із мовленнєвими порушеннями Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. 2023. № 2 (53). С. 85–92. URL: <https://herald.kibit.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/1826> (дата звернення: 28.02.2026).
2. Лопатинська Н. А., Коломієць Є. М. Розвиток монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. № 25. С. 141–155. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50849> (дата звернення: 28.02.2026).
3. Маліновська Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасного освітнього середовища *Нова педагогічна думка*. 2023. № 1 (113). С. 97–103. URL: <https://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/523> (дата звернення: 28.02.2026).
4. Чекан О. І. Цифровізація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2024. № 3 (148). С. 122–131. URL: <https://doaj.org/article/65493865022e478eb94d196b52969ccf> (дата звернення: 28.02.2026).
5. Бабич Н. М., Дробович В. Д. Розвиток словникового запасу дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики : матеріали наук.-практ. конф.* Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2025. С. 64–69. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55146> (дата звернення: 28.02.2026).

Шевченко В.М.

*доктор педагогічних наук, професор
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова*

ВНЕСОК ІВАНА ПАНТЕЛІЙОВИЧА КОЛЕСНИКА У РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Розвиток спеціальної освіти в Україні у другій половині ХХ - на початку ХХІ століття пов'язаний із діяльністю науковців, які не лише формували її теоретичні засади, але й активно впливали на становлення системи професійної підготовки педагогів-дефектологів. Однією з ключових постатей у цьому процесі став Іван Пантелійович Колесник - вчений, педагог і організатор освіти, чия багаторічна діяльність на посаді декана дефектологічного факультету сприяла модернізації змісту спеціальної освіти, розвитку науково-методичного забезпечення підготовки фахівців та утвердженню гуманістичних орієнтирів у роботі з особами з різними порушеннями.

Формування професійного світогляду Івана Пантелійовича відбувалося у тісному зв'язку з практикою навчання дітей з порушеннями слуху. Перші роки педагогічної діяльності у спеціальних школах стали для нього важливими для розуміння реальних потреб дітей, які потребують особливої підтримки у процесі навчання і соціалізації. Робота в освітньому середовищі дала змогу глибоко усвідомити складність педагогічних завдань, що постають перед сурдопедагогом, а також необхідність системного поєднання навчальних і виховних впливів [2, с. 306].

Подальша науково-педагогічна діяльність І.П. Колесника була пов'язана з підготовкою фахівців у галузі спеціальної освіти. Його робота в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова (сучасна назва) стала важливим чинником формування нової генерації сурдопедагогів та інших фахівців спеціальної освіти, здатних працювати в умовах різноманітності освітніх потреб. Він приділяв особливу увагу професійній підготовці майбутніх сурдопедагогів, олігофренопедагогів, логопедів і тифлопедагогів, наголошуючи на необхідності поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом [1, с. 319].

Вагомим внеском вченого стало його активне залучення до розроблення державних стандартів вищої освіти у сфері дефектологічних спеціальностей. Ця робота мала стратегічне значення для розвитку спеціальної освіти, оскільки забезпечила єдині підходи до підготовки фахівців, сприяла підвищенню якості освіти та відповідності підготовки сучасним соціальним запитам. Участь у створенні стандартів для різних напрямів спеціальної освіти свідчить про системність його наукового мислення та прагнення забезпечити цілісність підготовки кадрів. Особливе місце у наукових інтересах І.П. Колесника посідала проблема соціалізації осіб з особливостями психофізичного розвитку. Він розглядав її не лише як результат педагогічного впливу, а як багатовимірний процес становлення особистості, що передбачає формування комунікативних, когнітивних та соціальних компетентностей. У цьому контексті освіта виступає засобом інтеграції особистості у соціальне середовище, що дозволяє їй реалізувати власний потенціал [3, с. 87].

Важливим напрямом його діяльності стало вдосконалення методики викладання української мови у школах для глухих і слабочуючих дітей. Він підкреслював, що мовлення є ключовим чинником розвитку мислення, самосвідомості та соціальної взаємодії. У своїх підходах Іван Пантелійович наголошував на необхідності адаптації навчального змісту до специфіки мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху, що забезпечує ефективність освітнього процесу [4, с. 344].

У педагогічній діяльності І.П. Колесник приділяв значну увагу формуванню професійної культури майбутніх педагогів. Він розглядав її як інтегративну характеристику, що включає не лише знання і вміння, але й ціннісні орієнтації, етичні принципи та готовність до відповідальної взаємодії з учнями. Такий підхід відповідає сучасним гуманістичним тенденціям у спеціальній освіті, у якій центральною фігурою освітнього процесу виступає особистість дитини.

Таким чином, внесок Івана Пантелійовича Колесника у розвиток спеціальної освіти в Україні є багатограним і системним. Його діяльність охоплювала наукову, педагогічну та організаційну сфери, що дозволило суттєво вплинути на становлення сучасної моделі підготовки педагогів-дефектологів. Його наукова спадщина зберігає актуальність у контексті сучасних освітніх реформ, оскільки спрямована на утвердження гуманістичних цінностей та забезпечення рівних можливостей для осіб з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Наш університет. К. 2009. 319 с.
2. Внесок викладачів кафедри психокорекційної педагогіки у розвиток історії вітчизняної корекційної освіти. І.П. Колесник, Г.С. Піонтківська. К. НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 306 с.
3. Гладченко І.В., Супрун М.О. До 75-річчя від дня народження професора І. П. Колесника. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 1. С. 87–88.
4. Супрун М.О. Мої науково-педагогічні стежки: вибрані публікації. Збірник праць. К. КДАіС. 2023. 344 с.

Якуба Л С.
*доктор філософії,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
ХНПУ ім. Г.С.Сковороди*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОДИН, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ СЕНСОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

У контексті сучасної трансформації системи спеціальної освіти в Україні особливої ваги набуває перехід від інституційного виховання до підтримки дитини в сімейному середовищі. Поява дитини з порушеннями зору чи слуху докорінно змінює життєдіяльність родини, висуваючи специфічні вимоги до батьківської компетенції. Проблема полягає у тому, що традиційна система допомоги часто фокусується лише на дитині, ігноруючи психосоціальні потреби батьків, які перебувають у стані тривалого стресу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розробки цілісного алгоритму супроводу, який би забезпечив гармонізацію сімейних взаємин та ефективну абілітацію.

Теоретичним підґрунтям дослідження стали праці провідних українських учених, які присвячені вивченню проблеми функціонування родини дитини, що мають порушення сенсорного сприйняття - зору чи слуху. У наукових працях широко висвітлено аспекти підтримки родин дітей раннього віку (І. Макаренко, Т. Соловйова), особливості роботи в умовах реабілітаційних центрів (Н. Грабовенко) та спеціальних дошкільних закладів (М. Тютюнник)[3, с.20].

Важливим аспектом також є вплив умов виховання та розвитку на становлення особистості дитини. Підтримуємо думку В. Кобильченко, який зазначає, що будь-яке порушення розвитку викликає формування психологічної інвалідизації, своєрідної особистісної ідентичності, що відбивається на розвитку дитини і її становленні як особистості, ідентифікації себе як повноправного члена цього суспільства [1, с.15]. І саме соціально-педагогічний супровід може стати підґрунтям для створення необхідного розвивального середовища для дитини з порушеннями слуху або зору.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування змісту та структури соціально-педагогічного супроводу родини як умови успішної соціалізації дитини із сенсорними порушеннями.

На початковому етапі спільна робота спрямовується на визначення виховних ресурсів сім'ї та нівелювання негативних психологічних станів батьків. Основою є діагностично-прогностичний супровід, де соціальний працівник аналізує соціальний статус сім'ї, її матеріальні ресурси та

психологічний клімат, тоді як спеціальний педагог визначає рівень психофізичного розвитку дитини та її потенційні можливості до компенсації сенсорного порушення. Тільки через поєднання цих даних можливо вибудувати індивідуальну програму розвитку, яка б враховувала не лише освітні потреби дитини, а й реальні можливості батьків брати участь у абілітаційно-розвитковому процесі. [2,с.181].

Важливим складником консультативної роботи є інформаційно-просвітницький блок. Фахівець із соціальної роботи забезпечує родину знаннями щодо правових гарантій, пільг та доступу до соціальних послуг, тоді як спеціальний педагог проводить глибинне консультування з питань функціонування та абілітації дитини. Взаємодія тут виявляється у спільній підготовці батьків до ролі активних учасників розвитку та навчання дитини, де соціальна підтримка знімає базову тривожність сім'ї, дозволяючи їй сфокусуватися на оволодінні специфічними навичками комунікації, орієнтування у просторі за допомогою залишкового зору та дотику тощо. Результатом супроводу стає формування у батьків адекватної оцінки можливостей дитини та оволодіння ними практичними навичками щоденної розвиваючої роботи, що мінімізує явища сенсорної депривації та сприяє інтеграції дитини в суспільство [2,с.182].

Технологічна сфера взаємодії передбачає спільне впровадження програм. Родині необхідна допомога з адаптацією домашнього середовища дитини, і на перший план тут виступає сприяння організації життєвого простору, що стимулює розвиток збережених аналізаторів дитини. Соціальний працівник допомагає у вирішенні питань придбання спеціального обладнання (слухових апаратів, тифлотехнічних засобів), а педагог навчає родину ефективно використовувати ці засоби у щоденному побуті. Таким чином, соціально-педагогічний супровід перетворюється на цілісну систему, де соціальна робота створює підґрунтя для реалізації освітніх і корекційних завдань, а спеціальна освіта надає змістовне наповнення процесу розвитку дитини.

Ще однією сферою взаємодії, на нашу думку, є моніторинг динаміки розвитку та абілітації дитини, соціально-психологічна підтримка «батьківського ресурсу». Спільні зусилля фахівців спрямовуються на запобігання емоційному вигоранню батьків та їхню активізацію у межах громадських організацій чи груп взаємодопомоги. Такий комплексний підхід дозволяє трансформувати родину з об'єкта допомоги на повноцінного суб'єкта абілітаційного процесу, що є ключовою умовою успішної соціалізації особистості із сенсорними порушеннями.

Таким чином, можна стверджувати, що ефективний соціально-педагогічний супровід має бути системним та безперервним, заснованим на синергетичній міждисциплінарній взаємодії соціальних працівників та фахівців спеціальної освіти (психологів, тифлопедагогів, сурдопедагогів та логопедів).

Список використаних джерел

1. Кобильченко В.В. Проблема психологічної інвалідизації особистості. *Психологічно-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору* Мат-ли всеукр. науково-практ. конф. (12 березня 2019 року м. Київ) Київ: Інтерсервіс, 2019. 52 с.

2. Колодна Н.А. Соціально-педагогічний супровід дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна освіта. Київ, 2020. 241 с.
3. Чечко Т.М. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка. Київ, 2018. 353 с.

Наукове видання

Підготовка фахівців зі спеціальної освіти: від традицій до інновацій

**Збірник матеріалів круглого столу
присвяченого пам'яті професора
Івана Пантелійовича Колесника**

4 березня 2026 року

за редакцією С.І. Геращенко, Н.В. Бондар

Електронне видання



Підписано до друку 28.05.2026 р. Формат 60x84

Гарнітура Times.

Облік.видав.арк. 5,89

Зам. № 035

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова.

01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9

Свідоцтво про реєстрацію ДК 7896 від 25.07.2023.

(044) 239-30-26.

