



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРИУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ІННОВАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ  
ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ  
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**МОНОГРАФІЯ**

**Київ –2025**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРИУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІННОВАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ  
В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Монографія**

**Київ – 2025**

**УДК 373.2**

**І66**

**Рецензенти:**

**Гнізділова О. А.**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**Зданевич Л. В.**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Маріупольського державного університету  
Міністерства освіти і науки України  
(протокол № 7 від 26.02.2025 р.)*

**ISBN**

**І66** Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти : монографія [Електронне видання] / [авт.кол. : Ю.О. Демидова, К.Л. Крутій, С.І. Макаренко, О.А. Поповська, О.О. Фунтікова, О.І. Чекан, В.Ф. Яйленко], за заг. ред. Демидової Ю.О.; за наук. ред. К.Л. Крутій, О.А. Фунтікової. – Київ: Маріупольський державний університет, 2025. 307 с.

У монографії «Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти» висвітлено особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти в контексті викликів сьогодення.

Матеріали монографії адресовано викладачам і студентам закладів вищої освіти, викладачам інститутів післядипломної педагогічної освіти, керівникам і педагогічним працівникам освітніх закладів, а також усім, хто цікавиться питаннями професійної підготовки педагогічних кадрів для роботи в закладах дошкільної освіти.

**УДК 373.2**

**© Ю. Демидова, К. Крутій, С. Макаренко,  
О. Поповська, О. Фунтікова, О. Чекан,  
В. Яйленко, 2025**

**© МДУ, 2025**

**ISBN**

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</b> .....	7
1.1. <i>Фунтікова О.О., Яйленко В.Ф.</i> Науковий пошук розв’язання особливих освітніх проблем дітей в інклюзивному середовищі здобувачами вищої освіти.....	7
1.2. <i>Макаренко С.І.</i> Підготовка фахівців до здійснення організаційно- методичного супроводу інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти.....	123
1.3. <i>Демидова Ю.О., Крутій К.Л.</i> Підготовка здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до роботи з дітьми, які мають розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю, за сертифікатною програмою «Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей».....	162
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</b> .....	236
2.1. <i>Поповська О.А.</i> Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до використання логоритміки в корекційно-педагогічній роботі з дітьми з особливими потребами.....	236
2.2. <i>Чекан О.І.</i> Особистісно-зорієнтований підхід у векторі розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями засобами цифровізації.....	274
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	307

## ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку світової спільноти характеризується наявністю яскраво виражених протилежних тенденцій гуманного та антигуманного характеру. Цінність людського життя та здоров'я нівелюється суспільством, але зберігається завдяки прийнятим світовим стандартам і загальним інклюзивним практикам, що розробляються науковцями. Ця тенденція спостерігається щодо інклюзії людей з обмеженими освітніми потребами.

Інвалідизація суспільства, посилена численними екологічними, технологічними та соціальними ризиками, економічними кризами, епідеміями та війнами, призвела до того, що у світі налічується понад мільярд людей з обмеженими можливостями, з яких 80% проживають у країнах, що розвиваються. Кожна людина з проблемами здоров'я (фізичного, психічного, психологічного, соціального, духовного), з вродженою або набутою інвалідністю, яка опинилася в такій ситуації, змушена вирішувати, як включитися в суспільне життя, і кожне суспільство відповідає на питання, що робити з такими дітьми та дорослими людьми, виходячи з власних уявлень і ресурсів.

Зрозуміло, що інклюзія – це процес, що залежить як від рівня економічного добробуту кожної держави та суспільства, так і від його духовного, морального, культурного стану, а ступінь інклюзивності суспільства є маркером для порівняння розвитку. Загальна тенденція уваги до проблеми соціальної та освітньої інклюзії, що спостерігається у всьому світі, свідчить про те, що цей маркер приймається більшістю країн світу, але у кожному конкретному випадку це питання вирішується на рівні уряду та суспільства.

Професійна підготовка майбутнього педагога, який опановує дисципліни інклюзивної спрямованості зумовлюється комплексом об'єктивних чинників, із поміж яких найбільш вагомими є:

посилення дитиноцентричної тенденції в дошкільній освіті й зміна освітньої парадигми в контексті визнання самоцінності особистості кожного учасника освітнього процесу;

зміцнення педагогіки партнерства;

забезпечення академічних прав і свобод закладів вищої освіти, що значно підвищить у подальшому ступінь відповідальності педагогів за надання освітніх послуг;

підвищення соціально-державних, кваліфікаційних, атестаційних вимог до педагогічних кадрів та закладів вищої освіти у цілому;

інтеграція сучасних наукових досягнень (зокрема, в галузі педагогіки та психології раннього та дошкільного дитинства, суспільних та гуманітарних наук) та практики професійної підготовки здобувачів вищої освіти, які навчаються за спеціальністю «Дошкільна освіта. Інклюзія».

З огляду на зазначене розв'язання проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів для закладів дошкільної освіти, які запроваджують

інклюзивне навчання дітей дошкільного віку, набуває особливої значущості й ваги.

У представленій монографії проаналізовано стан проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, формування у майбутніх педагогів навичок використання технологій інклюзивного навчання дітей дошкільного віку, формування компетентностей, необхідних для роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Окремий пласт досліджень представлено розділами монографії, що розкривають підготовку майбутніх педагогів ЗДО до роботи в умовах інклюзивного підходу до навчання дошкільників, до використання інноваційних педагогічних технологій, організації партнерської взаємодії педагога та батьків тощо.

Матеріали пропонованої монографії є результатами досліджень, здійснених викладачами кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету в межах виконання комплексної наукової теми «Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти», а також науковців-партнерів.

**Катерина КРУТІЙ,**

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри дошкільної освіти

Маріупольського державного університету

---

## **РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

### **1.1. НАУКОВИЙ ПОШУК РОЗВ'ЯЗАННЯ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПРОБЛЕМ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Ольга ФУНТІКОВА,**  
*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри дошкільної освіти  
Маріупольського державного університету (м.Київ)*  
**Вікторія ЯЙЛЕНКО,**  
*старший викладач кафедри дошкільної освіти  
Маріупольського державного університету (м.Київ)*

**Анотація.** У статті розглядаються ключові компоненти інклюзії. Здійнюється самостійний пошук студентів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Використані інноваційно-технологічні концепти для вирішення наукових питань. Сутністю дослідження була взаємодія вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід дітей з ОПП, адаптація дітей до інклюзивного середовища закладу дошкільної освіти. Методи дослідження які використовувались: аналіз літератури, розробка структурних компонентів моделі, експеримент. Результат: методичні рекомендації для вихователів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

**Ключові слова:** інклюзія, діти з особливими освітніми потребами, заклад.

**Abstract.** The article examines the key components of inclusion. An independent search for students in working with children with special educational needs in an inclusive environment is carried out. Innovative and technological solutions are used to solve scientific issues. The essence of the study was the interaction of educators and parents of children with special educational needs,

psychological and pedagogical support of children with special educational needs, adaptation of children to the inclusive environment of a preschool education institution. Research methods used: literature analysis, development of structural components of the model, experiment. Result: methodical recommendations for educators in working with children with special educational needs.

**Keywords:** inclusion, children with special educational needs, preschool education institution.

### ***Інтеграція здобувачів у наукову діяльність кафедри***

Інтеграція здобувачів вищої освіти у наукову діяльність починається з кафедральної теми з науково-методичного або дослідницького напрямку, визначений кафедрою вищого навчального закладу для вивчення, розвитку й упровадження принципів інклюзивної освіти. Вона спрямована на поглиблене дослідження аспектів інклюзії, розробку навчальних програм, методик і рекомендацій для практичного впровадження інклюзивного навчання.

#### *Етапи розробки кафедральної теми з інклюзії*

00201. Вибір теми. Визначення пріоритетного напрямку в межах інклюзії: Дошкільна інклюзія. Інклюзія в шкільній освіті. Інклюзія у вищій освіті. Соціальна інтеграція дітей і молоді з особливими освітніми потребами (ООП). Аналіз актуальності обраного напрямку в національному та міжнародному контексті. Приклад теми: «Педагогічні умови формування інклюзивної компетентності вихователів у дошкільних закладах».

2. Формулювання мети та завдань. Мета: Розробка ефективних науково-методичних засад для впровадження інклюзії в освітній процес. Завдання: Вивчити теоретичну базу інклюзивної освіти. Проаналізувати практичний досвід інклюзії.

Розробити навчальні програми, методичні рекомендації, інтерактивні інструменти.



3. Аналіз наукової бази. Вивчення сучасних досліджень і публікацій з тематики інклюзії. Аналіз міжнародного досвіду у сфері інклюзивної освіти (практики ЄС, США, Канади).

4. Планування дослідження. Визначення об'єктів і предметів дослідження. Вибір методів дослідження: Квалітативні (інтерв'ю, спостереження, аналіз документів). Квантитативні (опитування, анкетування, статистичний аналіз).

5. Розробка методичного забезпечення. Створення навчальних планів для підготовки педагогів із питань інклюзії. Розробка методичних рекомендацій для викладачів, вихователів, асистентів. Розробка практичних занять, тренінгів, вебінарів.

6. Впровадження у практику. Проведення пілотних заходів (семінарів, тренінгів) для педагогів. Запуск експериментальних програм у навчальних закладах. Моніторинг результатів і корекція програм.

7. Підготовка наукових публікацій. Публікація статей, монографій, методичних посібників за результатами дослідження. Участь у конференціях для представлення результатів.

8. Оцінка результатів. Аналіз досягнень кафедри за темою: Ступінь впровадження методик у практику. Підвищення кваліфікації педагогів. Рівень задоволеності учасників освітнього процесу.

Зі здобувачами вищої освіти ми заздалегідь обговорювали теми. Приклади кафедральних тем з інклюзії: Дошкільна інклюзія: «Розробка інклюзивного освітнього середовища для дітей дошкільного віку з ООП». «Роль гейміфікації у формуванні соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами». Шкільна інклюзія: «Методологія адаптації навчальних програм для дітей з ООП у загальноосвітніх школах». «Формування толерантності в учнів шкіл із впровадженою інклюзивною освітою». Інклюзія у вищій освіті: «Інклюзивна компетентність викладачів університетів: теорія та практика». «Студентська інклюзія: виклики та можливості для вищих навчальних закладів». Важливість

кафедральної теми з інклюзії. Академічна значущість: Розвиток теоретичних засад інклюзивної освіти. Формування методичної бази для педагогів і викладачів. Соціальна значущість: Підвищення доступності освіти для дітей і молоді з ООП. Формування толерантного суспільства, орієнтованого на різноманіття. Практична значущість: Підготовка педагогів до реальних викликів інклюзії. Створення умов для успішної адаптації дітей з ООП у освітнє середовище. Розробка кафедральної теми з інклюзії є важливим кроком для наукового супроводу впровадження інклюзивної освіти. Вона дозволяє створювати ефективні методики, спрямовані на покращення доступності, якості та результативності навчання для дітей з особливими потребами, але шлях дуже тривалий.

*Дошкільна інклюзія є основним компонентом реформування системи освіти в Україні. Її впровадження відображає прагнення до створення суспільства рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, психологічних чи соціальних особливостей.*

Причини актуальності. З ростання кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП): Поліпшення діагностики: В Україні все частіше використовують сучасні діагностичні методи, які дозволяють на ранніх етапах виявляти потреби дітей. Це стосується як фізичних, так і когнітивних порушень (аутизм, гіперактивність, затримка мовлення тощо).

Обізнаність батьків і педагогів: Інформаційні кампанії, державні програми та громадські ініціативи сприяють підвищенню розуміння важливості своєчасної допомоги дітям з ООП.

Наслідки війни: Через військові дії зростає кількість дітей із травмами (фізичними або психологічними), які потребують спеціального підходу в освіті. Це особливо важливо для переміщених сімей та громад, які постраждали від конфлікту. Законодавча база: Закон «Про освіту» (2017): Гарантує право кожної дитини, незалежно від її особливостей, на якісну освіту. Відповідно до цього закону, інклюзія є одним із ключових принципів державної освітньої політики.

Постанова Кабінету Міністрів № 530: Регламентує створення інклюзивних груп у дошкільних закладах. Це дозволяє дитячим садкам отримувати додаткові ресурси для навчання дітей з ООП.

Державні стандарти дошкільної освіти: Передбачають адаптацію навчальних програм, методик і середовища для задоволення потреб кожної дитини.

Розвиток громади: Формування толерантності: Діти, які зростають у середовищі, де прийняття різноманіття є нормою, стають більш відкритими, емпатійними й готовими до співпраці у майбутньому.

Активна роль батьків: Участь батьків у процесах адаптації дітей з ООП сприяє створенню сильніших зв'язків між сім'єю, освітніми закладами та громадою.

Підтримка громадських організацій: Волонтерські ініціативи допомагають фінансувати та розвивати інфраструктуру для дітей з особливими потребами.

Психологічний аспект: Розвиток дітей з ООП: Інклюзивна освіта дозволяє дітям з особливими потребами зберігати та розвивати свою індивідуальність, долати ізоляцію та бар'єри спілкування.

Вплив на здорових дітей: Дошкільнята в інклюзивних групах з раннього віку розвивають емпатію, вчаться взаємодопомоги та соціальної відповідальності.

*Виклики.* Фінансування: Бюджети багатьох дитячих садків не передбачають коштів на створення інклюзивного середовища. Необхідно фінансувати підготовку спеціалістів (асистентів вихователів, психологів, логопедів) та обладнання (ресурсні кімнати, спеціалізовані навчальні матеріали).

Кадровий дефіцит: У дитячих садках часто бракує кваліфікованих вихователів та асистентів, які мають досвід роботи з дітьми з ООП.

Необхідність регулярного підвищення кваліфікації педагогів.

Інфраструктура: багато дошкільних закладів не мають адаптованих приміщень для дітей з фізичними порушеннями. Недостатня кількість ресурсних кімнат, де можна проводити індивідуальні заняття.

Розвиток дошкільної інклюзії в Україні є необхідним кроком для забезпечення якісної освіти для всіх дітей. Вона не лише підтримує дітей з ООП, а й сприяє формуванню толерантного суспільства, у якому кожна дитина має право на розвиток свого потенціалу. Інтеграція інклюзії в дошкільні заклади потребує комплексного підходу, який охоплює підтримку педагогів, адаптацію середовища та розвиток законодавчих механізмів.

*Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти є актуалізованим аспектом сучасної освіти.* Вони охоплюють різні спеціальні методи, технології та підходи у психолого-педагогічному супроводі дошкільників, допомагають створити толерантні і адаптивні умови для дітей з особливими освітніми потребами. Охоплюють кілька ключових аспектів: включають розвиток спеціальних педагогічних компетенцій фахівців, застосування сучасних технологій та освітніх методик у інклюзивному освітньому середовищі та багато інших.

*Кафедральна тема є важливою складовою науково-дослідницької діяльності викладачів вищих навчальних закладів.* Її значення суттєво впливають на освітній процес та професійний розвиток науково-педагогічного складу. Перш за все, кафедральна тема об'єднує наукову роботу викладачів, надаючи їм можливість спільно працювати над певним дослідницьким напрямом. Це дозволяє накопичувати і систематизувати знання, обмінюватися досвідом і результатами досліджень. Крім того, кафедральна тема відіграє важливу роль у освітньому процесі. *Результати наукових досліджень, проведених викладачами, впроваджуються в навчальні програми.* Це підвищує якість освіти і забезпечує підготовку висококваліфікованих фахівців, які відповідають вимогам сучасного ринку праці. Також варто зазначити, що кафедральна тема сприяє залученню здобувачів ВО до науково-дослідницької діяльності.

Викладачі залучають студентів до роботи над проектами, що дозволяє молодим дослідникам отримувати перший досвід у науковій діяльності, розвивати критичне мислення та аналітичні навички. Тема об'єднує зусилля викладачів і здобувачів ВО, сприяючи їхньому спільному внеску у розвиток науки. З використанням активної англомовної термінології з інклюзії, можна казати, що здобувачі вищої освіти просунулися уперед в розумінні теми.

*Наприклад:* Emotional Tax – вплив упередженого ставлення на здоров'я, благополуччя та успіх людини, змушеної постійно захищатися від дискримінації(14 сайтів) Neurodiversity – термін, який визнає, що розбіжності у функціонуванні мозку (наприклад, аутизм, дислексія) є частиною природного розмаїття людини(15 сайтів). Intersectionality – концепція, що описує перетин різних форм дискримінації (наприклад, за статтю та расою) та їх кумулятивний вплив (9 сайтів). Enby – скорочення для позначення небінарних гендерних ідентичностей (8 сайтів). EDIB – аббревіатура, що поєднує принципи рівності, різноманітності, інклюзії та приналежності (equality, diversity, inclusion, belonging) (10 сайтів). Misogynoir – унікальна форма дискримінації, що поєднує сексизм і расизм, спрямована проти чорношкірих жінок (7 сайтів). Psychological Safety – почуття, що вираження ідей і помилок не призведе до покарання чи приниження (15 сайтів). Deadnaming - використання колишнього імені людини, яка змінила його після переходу або зміни гендерної ідентичності, вважається неповажним (18). Differbility/Diffability – заміна слова «disability» (інвалідність) для усунення негативних конотацій та підкреслення відмінностей у здібностях (18). Diversity Fatigue – втома чи вигорання співробітників від постійного обговорення тем різноманітності та інклюзії (34 сайта). Equity Audit – аудит справедливості, спрямований на виявлення бар'єрів, що перешкоджають рівному доступу до ресурсів та можливостей (19 сайтів). Gender Modality – термін, що описує досвід гендерної ідентичності, що не вписується в бінарні рамки (39 сайтів).. Inclusive Leadership – підхід до управління, який наголошує на важливості рівної участі всіх співробітників незалежно від їх походження чи здібностей (36 сайтів).

Procedural Equity – забезпечення справедливості у процесах прийняття рішень, включаючи участь усіх заінтересованих сторін (19 сайтів). Cultural Sensitivity Training – навчання, що допомагає співробітникам розуміти та поважати культурні відмінності для підвищення ефективності взаємодії (39 сайтів). Інклюзія та рівність. Two-Spirit – термін, який використовується корінними народами Північної Америки для опису людей, що поєднують у собі елементи чоловічої та жіночої ідентичності. Cultural Intelligence – здатність розуміти та адаптуватися до різних культурних норм, що особливо важливо у глобалізованому світі. Digital Divide – розрив у доступі до технологій між різними соціальними групами (26 сайтів). Transfeminine/Transmasculine – описує трансгендерних людей із жіночною чи мужньою гендерною експресією(29 сайтів). Workforce Diversity – різноманітність співробітників за віком, культурними особливостями, здібностями, статтю та іншими параметрами( 29 сайтів). Procedural Equity – забезпечення справедливості у процесах прийняття рішень всім груп суспільства (27сайтів). Environmental Justice – рівний доступ до безпечного та чистого навколишнього середовища без дискримінації(27 сайтів ). Neurodiversity – ідея, що розбіжності у мозкових функціях (наприклад, аутизм, ADHD) – це частина нормального спектра людської різноманітності(27 сайтів). Othering – практика, коли групи чи люди сприймаються як чужі і відмінні від «своїх»(27сайтів).. Wimmin/Womxn – альтернативні написання слова «women» для відображення гендерної інклюзивності та уникнення патріархального підтексту(29 сайтів). BAME/BIPOC – акроніми, що використовуються для позначення «Black, Asian, and Minority Ethnic» (в основному у Великій Британії) і «Black, Indigenous, People of Color» (у США). Ці терміни підкреслюють значущість видимості та підтримки цих груп (73 сайта). Cultural Appropriation – використання елементів іншої культури без поваги до її контексту та значення, що часто веде до стереотипів (40сайтів). Gaslighting - маніпуляція з метою підриву впевненості людини в реальності її сприйняття, часто зустрічається в робочих відносинах (40 сайтів). Microaffirmations – невеликі жести включення,

підтримки та доброзичливості, наприклад, активне слухання та визнання внеску інших (40 сайтів). Intersectional Discrimination – форми дискримінації, що діють одночасно на основі перетину кількох ідентичностей, наприклад, статі та інвалідності(38 сайтів). Latinx - гендерно-нейтральний термін для позначення людей латиноамериканського походження(40 сайтів). Neurodiversity - визнання відмінностей у роботі мозку (аутизм, дислексія та ін) як природної частини людського розмаїття (40 сайтів). Belonging – почуття приналежності та соціального зв'язку в організації чи спільноті(77 сайтів). Implicit Bias – неусвідомлені переваги, що формуються через особистий досвід, культуру та стереотипи, що впливають на поведінку та рішення (78 сайтів). Health at Every Size (HAES) – рух за прийняття тіла та здоров'я без дискримінації за вагою або формою (40 сайтів).

*Починаючи роботу над науковою темою «Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти» (2020) за державним реєстраційним номером № 0120U102548 на акмеологічних, аксіологічних та системно-структурних засадах, викладачі кафедри дошкільної освіти зробили аналіз протиріч, які стримують успішне опанування кафедральної теми.*

Розробка категоріальної основи кафедрального дослідження виявило наявну суперечність, що вимагає своєчасного розв'язання, а саме: між процесами стрімкого зростання професійно-законодавчих вимог до фахівця, який буде працювати в сучасних умовах інклюзивної дошкільної освіти та недостатністю обґрунтування нової філософії освіти щодо його підготовки до роботи в інклюзивних середовищах з дітьми з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти.

*Зробимо аналіз цього протиріччя. Воно висвітлює дві основні проблеми, з якими стикаються сучасні фахівці у сфері інклюзивної дошкільної освіти.*

По-перше, це означає, що існує потреба у підвищенні кваліфікації, вдосконаленні професійних навичок та знань фахівців для відповідності новим

стандартам та вимогам законодавства у сфері інклюзивної освіти.

По-друге, підкреслюється недостатність наукового обґрунтування нової філософії освіти, яка б забезпечувала підготовку фахівців до роботи в інклюзивних середовищах з дітьми з особливими освітніми потребами. Це вказує на потребу у розробці та впровадженні нових освітніх підходів, методик та програм, які б сприяли якісній підготовці педагогів до ефективної роботи в інклюзивних дошкільних закладах. Отже, проблема полягає у підвищенні вимог до професійної підготовки фахівців у сфері інклюзивної освіти та водночас у недостатньо обґрунтованій філософії освіти, яка б сприяла формуванню таких фахівців, здатних працювати з дітьми з особливими освітніми потребами у дошкільних закладах.

А це означає, що необхідно переглянути та модернізувати навчальні дисципліни підготовки фахівців дошкільної освіти в університеті. Також, необхідно підсилити міждисциплінарний підхід у підготовці фахівців. Інклюзивна освіта вимагає співпраці педагогів, психологів, логопедів, дефектологів та інших спеціалістів. Тому важливо, щоб у процесі підготовки фахівців значну увагу приділяли роботі в команді та взаємодії з різними фахівцями. Слід підтримувати розвиток наукових досліджень у галузі інклюзивної освіти: розробити систему курсових та кваліфікаційних робіт. Це допоможе створити науково обґрунтовану базу для підготовки фахівців, а також розробити нові методики та підходи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Отже, комплексний підхід, що охоплює модернізацію навчальних дисциплін, розробку наукового дослідження викладачів сумісно зі здобувачами ВО, дозволить вирішити протиріччя між зростаючими професійно-законодавчими вимогами та недостатністю обґрунтування нової філософії освіти для підготовки фахівців до роботи в інклюзивних середовищах.

Щоб зняти протиріччя у вирішенні соціального замовлення ми проаналізували цикл навчальних дисциплін. «Педагогіка і психологія інклюзивної освіти», «Практикум з фізичної культури в інклюзивному



середовищі», «Юридичне і правове забезпечення дошкільної освіти», «Основи дефектології та логопедії», «Актуальні проблеми організації освітнього процесу у ЗДО», «Логопедичний практикум», «Логопсихологія», «Нормативно-правові засади організації дошкільної освіти в Україні», «Психолого-педагогічний супровід сім'ї дитини з особливими освітніми потребами», «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки», «Основи логопедії та дефектології з практикумом», «Теорія і спеціальна методика з виховання дітей з вадами мовлення».

Наводимо приклади обґрунтування нових навчальних тем за такими дисциплінами, наприклад, як: «Основи спецдидактики». Спеціальна дидактика – це важлива навчальна дисципліна, яка займається питаннями навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Однією з найважливіших тем є інклюзивна освіта. Це дозволяє дітям з особливими освітніми потребами навчатися разом зі своїми однолітками. У цьому контексті студенти вивчають різні моделі інклюзивної освіти, методи адаптації навчальних матеріалів і процесів, а також питання взаємодії між дітьми з особливими потребами та їхніми однолітками. Ще однією актуальною темою є методи діагностики та оцінювання розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Це охоплює використання різних тестів і методик для визначення рівня розвитку дитини, а також моніторинг її прогресу. Студенти вивчають, як правильно підбирати інструменти оцінювання і як інтерпретувати отримані результати.

Інша важлива тема – розробка індивідуальних навчальних планів (ІНП) для дітей з особливими потребами. ІНП враховує індивідуальні особливості та потреби кожної дитини і є основним інструментом планування освітнього процесу. Студенти вчаться складати ІНП, визначати короткострокові та довгострокові цілі навчання, а також підбирати відповідні методи та засоби навчання. Соціально-емоційний розвиток дітей з особливими потребами також є ключовою темою. Це охоплює розвиток навичок соціальної взаємодії, емоційної саморегуляції, а також підтримку позитивної самооцінки та самоповаги.

Студенти вивчають різні програми і методи, що сприяють соціально-емоційному розвитку, а також питання профілактики і корекції поведінкових проблем. Технології в спеціальній освіті – ще одна сучасна тема, яка стає все більш актуальною. Використання цифрових технологій, спеціального програмного забезпечення та допоміжних засобів може значно полегшити навчальний процес для дітей з особливими потребами. Студенти знайомляться з різними технологічними інструментами, вивчають їх можливості та обмеження, а також способи інтеграції технологій у навчальний процес. Вивчення цих тем дозволяє майбутнім педагогам надавати якісну освіту і підтримку дітям, сприяючи їхньому всебічному розвитку та інтеграції в суспільство.

*Альтернативні комунікація (АК)* – це методи і технології для тимчасової або довготривалої підтримки, які забезпечують можливість спілкування для дітей, що мають труднощі у використанні звичайного мовлення. Це може включати як тимчасову підтримку (наприклад, у випадку відновлення після травми), так і довготривале рішення для дітей із порушеннями мовлення чи іншими обмеженнями.

Альтернативна комунікація це будь-який спосіб спілкування, який використовується замість або додатково до традиційної мови. Це можуть бути різноманітні системи, жести, символи або технології, що дозволяють людям виражати свої думки, почуття та потреби. Види альтернативної комунікації :

Жестикуляція: Використання рухів рук, тіла та міміки для передачі інформації.

Міміка: Вираження емоцій за допомогою обличчя.

Картки з картинками: Набір картинок, що представляють різні предмети, дії або поняття.

Комунікатори: Спеціальні пристрої з кнопками або сенсорним екраном, які дозволяють складати слова та фрази.

Комп'ютерні програми: Програми, що перетворюють рухи очей, міміку або інші фізичні сигнали на текст або мову.

Асистивні технології спрямовані на створення комфортного середовища для розвитку, навчання та комунікації. Вони допомагають компенсувати або мінімізувати

обмеження, пов'язані з фізичними, когнітивними чи сенсорними порушеннями.

### *Основні категорії технологій*

*Комунікативні засоби:* альтернативна та додаткова комунікація (AAC): таблиці з картинками або піктограмами (наприклад, PECS – система обміну зображеннями); електронні пристрої для синтезу мови, наприклад, додатки для планшетів (Speechify, Proloquo2Go); кнопки для запису та відтворення голосових повідомлень: діти можуть натискати кнопки для висловлення потреб; *навчальні інструменти:* електронні планшети з навчальними програмами: адаптовані додатки для розвитку навичок читання, рахунку та моторики («Speech Blubs» (розвиток мовлення), «ABCmouse» (загальний розвиток)); *смарт-дошки та інтерактивні екрани:* для спільної роботи у групі, адаптовані для дітей з ООП. Асистивні технології для логопедів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), спрямовані на покращення мовлення, комунікації та когнітивних навичок. Інструменти.

*Програмне забезпечення для мовної терапії* ( програми, що моделюють правильну вимову звуків); комунікативні пристрої (AAC) (таблиці або гаджети для альтернативної комунікації); *мобільні додатки* (LinguaLeo Kids, ArtikPix для тренування артикуляції); *ігрові терапевтичні платформи* ( інтерактивні планшети); *сенсорні дошки та панелі* ( розвиток моторики й мовлення); *електронні книги з аудіо* (для розуміння тексту та розвитку лексики); *інтерактивні ігри* ( логопедичні пазли); *3D-друковані моделі* ( пояснення артикуляції); *роботи-помічники* ( роботи, які моделюють комунікацію); *технології розширеної реальності (AR)* ( інтерактивні заняття).

Корекційна-розвивальна робота з дітьми. Інструменти, їх перелік. Програмне забезпечення для навчання ( KidInspiration:логіка, увага). Комунікативні пристрої (AAC): (Grid, Tobii Dynavox). Мобільні додатки («Розмовляймо разом»: мовлення, читання, письмо). Інтерактивні дошки (для залучення дітей у освітній процес за допомогою ігор і вправ). Сенсорні панелі та іграшки (зниження тривожності, сенсорної інтеграції, розвиток моторики).

Спеціальні клавіатури та миші (моторні порушення). Роботи-асистенти (робот NAO, який допомагає навчати соціальним навичкам). Інструменти віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR) (моделювання ситуацій у реальному житті). Електронні книги з адаптивними функціями (тренування читання та розуміння тексту). Технології відстеження погляду (Eye-Tracking) (для дітей із обмеженою рухливістю).

Асистивні технології для дефектологів, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), забезпечують підтримку розвитку мовлення, когнітивних, сенсорних і соціальних навичок. Інструменти.

*Програмне забезпечення для навчання:* ресурси для розвитку мовлення, логіки та уваги (KidInspiration); **комунікативні пристрої (AAC):** гаджети або додатки для альтернативної та додаткової комунікації (Grid, Tobii Dynavox; *мобільні додатки:* для розвитку навичок читання, письма і мовлення («Розмовляймо разом»); **інтерактивні дошки:** для залучення дітей у навчальний процес за допомогою ігор і вправ; **сенсорні панелі та іграшки:** для розвитку моторики, зниження тривожності та сенсорної інтеграції; **спеціальні клавіатури та миші:** полегшують роботу з комп'ютером для дітей з моторними порушеннями; **інструменти віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR):** для моделювання ситуацій у реальному житті; **електронні книги з адаптивними функціями:** для тренування читання та розуміння тексту; **технології відстеження погляду (Eye-Tracking):** для дітей із обмеженою рухливістю. Такі технології не лише сприяють корекційно-розвивальній роботі, а й допомагають дітям соціалізуватися та долати бар'єри у навчанні.

Асистивні технології для психологів спрямовані на підтримку емоційного, когнітивного і соціального розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

*Основні інструменти. Віртуальна реальність (VR):* Для терапії тривожності, страхів, аутизму та соціальних навичок (наприклад, програми для моделювання

соціальних ситуацій). *Додатки для емоційної саморегуляції:* Calm, Moodpath, Headspace допомагають знижувати тривожність і розвивати усвідомленість.

*Сенсорні кімнати та інтерактивні панелі:* Для роботи з гіперчутливими дітьми, допомагають у релаксації та сенсорній інтеграції.

*Роботи-асистенти:* Наприклад, робот Кеерон, який допомагає дітям із РАС (розладами аутистичного спектру) в комунікації та емоційному розумінні. *Електронні щоденники настрою:* Інструменти для відстеження емоційного стану та аналізу змін. *Ігрові платформи для когнітивного тренінгу:* Lumosity, CogniFit, Brain HQ допомагають розвивати пам'ять, увагу та мислення. *Біологічний зворотний зв'язок (Biofeedback):* Пристрої для моніторингу та регуляції фізіологічних показників (пульс, дихання) під час стресу. *Інтерактивні ігри для розвитку соціальних навичок:* Наприклад, Minecraft Education Edition із терапевтичними сценаріями. *Мобільні додатки для арт-терапії:* Ресурси для створення малюнків, колажів та роботи з емоціями. *Платформи для телемедицини:* Zoom, TheraNest, BetterHelp для проведення дистанційних консультацій. Ці технології допомагають психологам створювати індивідуальні програми розвитку, роблять процес терапії гнучким і сучасним.

Асистивні технології для асистента вихователя допомагають у створенні комфортного, інклюзивного та ефективного навчального середовища для дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

*Основні інструменти.* Комунікативні пристрої (ААС): таблиці, додатки або пристрої, які допомагають дітям із труднощами мовлення виражати свої думки. *Сенсорні панелі та інтерактивні іграшки:* для стимуляції сенсорного сприйняття, зниження тривожності та розвитку моторики. *Адаптивні інструменти для навчання:* маркери, олівці з ергономічним дизайном для дітей із моторними порушеннями. *Інтерактивні дошки:* для залучення до занять за допомогою візуальних і аудіо матеріалів. *Програмне забезпечення для навчання:* додатки для розвитку мовлення, соціальних навичок і уваги (ClassDojo, «Розумники»). *Мобільні додатки для підтримки поведінки:* включаючи таймери, графіки

діяльності, нагадування (Choiceworks, Visual Timer). *Ігрові платформи для навчання*: електронні ресурси, що інтегрують ігровий процес у освітню діяльність. *Спеціалізовані меблі та обладнання*: стільці для правильної посадки або столи з регульованою висотою. *Аудіовізуальні матеріали*: використання аудіокниг, мультимедійних презентацій для підтримки візуального та слухового сприйняття. *Технології відстеження прогресу*: додатки, що допомагають документувати досягнення та потреби дитини. Ці технології сприяють ефективній взаємодії між вихователем, дитиною та групою, допомагаючи дітям з ООП почуватися комфортніше і впевненіше в освітньому процесі.

Наступна навчальна дисципліна «Асистент вихователя в системі інклюзивної освіти» є важливою для підготовки фахівців, які працюватимуть з дітьми з особливими освітніми потребами. Актуальні теми для студентів з цієї дисципліни охоплюють широкий спектр питань, пов'язаних з організацією інклюзивного освітнього процесу, методиками роботи з дітьми, взаємодією з батьками та спеціалістами, а також питаннями емоційної підтримки та розвитку. Однією з ключових тем є розуміння та впровадження принципів інклюзивної освіти. Студенти повинні знати, як створювати інклюзивне середовище, що підтримує дітей незалежно від їхніх особливостей та потреб. Це охоплює адаптацію навчальних програм, використання різноманітних методик навчання, які сприяють включенню всіх дітей у навчальний процес.

Важливою темою є розробка та впровадження індивідуальних програм розвитку для дітей з особливими освітніми потребами. Це вимагає глибокого розуміння різних типів порушень та потреб дітей, а також навичок у створенні адаптованих навчальних матеріалів і стратегій.

*Методи роботи з дітьми з різними типами особливих потреб є ще однією критичною темою.* Здобувачі ВО повинні знати, як використовувати спеціальні методики та інструменти для навчання дітей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, розумової відсталості, аутистичного спектра та інших особливостей. Це охоплює використання спеціальних дидактичних матеріалів,

технологій та пристосувань, що полегшують навчання та розвиток. Не менш важливою є тема комунікації та співпраці з батьками та іншими фахівцями, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Асистент вихователя повинен вміти налагоджувати конструктивний діалог з батьками, розуміти їхні потреби та очікування, а також знати, як залучати їх до освітнього процесу. Важливим аспектом є також співпраця з психологами, логопедами, дефектологами та іншими спеціалістами. Тема емоційної підтримки дітей є надзвичайно важливою в системі інклюзивної освіти.

Асистент вихователя повинен знати, як створити психологічно комфортне середовище для дітей, як допомогти їм долати стрес та тривожність, як підтримувати їхню самооцінку та мотивацію до навчання. І, нарешті, тема професійного розвитку та самовдосконалення асистентів вихователів є не менш важливою. Студенти повинні бути готові до постійного навчання, участі в семінарах, тренінгах та курсах підвищення кваліфікації, щоб завжди бути в курсі нових методик та підходів в інклюзивній освіті.

Ці теми допомогли студентам отримати необхідні знання та навички для ефективної роботи в системі інклюзивної освіти, сприяючи розвитку та успішній соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. асистент дитини в інклюзивному закладі дошкільної освіти системна допомога у спілкуванні та взаємодії з дітьми, вихователями та іншими людьми; організація харчування та годування дитини за потреби; моніторинг стану здоров'я; організація денного сну під час перебування у ЗДО; допомога під час рухової активності у дошкільній групі.

Починаючи з 2021 року стали планувати на кафедрі дошкільної освіти виконання курсових робіт здобувачами ВО за ключовими поняттями: «інклюзія», «інклюзивна освіта» «дитина з особливими освітніми потребами», «інклюзивне середовище закладу дошкільної освіти», «інлюзивні групи закладу дошкільної освіти», «толерантність», «адаптація», «супровід дитини з ООП» і т.д.

Наводимо приклади здобувачів ВО та їхні міркування, які навчаються за спеціальністю 012 Дошкільна освіта.

Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, тобто передбачається здійснення змін освітньої системи, а не дитини; тобто вона гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти за місцем проживання, відбувається за індивідуальними планами та забезпечується медикосоціальним та психолого-педагогічним супроводом (здобувач ВО: Ю. Тищенко). Це визнає, що всі діти різні, а освітня система повинні підлаштовуватись під індивідуальні потреби всіх дітей. Головна ознака і компонент інклюзивності – гнучкість, тобто врахування особистісних характеристик дитини з особливими освітніми потребами (здобувач ВО: П. Самохіна).

Діти з особливими освітніми потребами (ООП) є невід'ємною складовою інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта забезпечує рівний доступ до освіти для всіх дітей, незалежно від їх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних або інших особливостей. Індивідуальний підхід до дитини з особливими освітніми потребами означає адаптацію освітнього процесу до унікальних можливостей і потреб цієї дитини. Адаптація охоплює персоналізоване навчання, а значить розробку індивідуальних навчальних планів, що відповідають здібностям і інтересам дитини.

*Наводимо приклади документації яку вивчав здобувач вищої освіти на практиці. Річний план роботи асистента. Визначає цілі, завдання та напрямки роботи на навчальний рік. Охоплює розподіл відповідальності, графік роботи, форми звітності. Корелюється з індивідуальною програмою розвитку дитини (ІПР) та загальним планом роботи закладу. Індивідуальна програма розвитку (ІПР). Розробляється на підставі комплексної психолого-педагогічної оцінки дитини. Визначає індивідуальні цілі навчання та розвитку дитини. Описує*



конкретні завдання, методи та засоби навчання. Регулярно оновлюється та коригується. Щоденник спостережень. Фіксує щоденні досягнення та труднощі дитини. Дозволяє відстежувати динаміку розвитку та коригувати ІПР. Містить інформацію про поведінку дитини, її емоційний стан, реакцію на різні види діяльності. Журнал обліку консультацій та просвітницьких заходів. Фіксує проведені консультації з батьками, вчителями та іншими фахівцями. Документує участь у тренінгах, семінарах та інших заходах підвищення кваліфікації. Таблиця обліку методичної роботи. Фіксує розроблені та використані дидактичні матеріали, методики, технології. Дозволяє систематизувати досвід роботи та обмінюватися ним з колегами. Характеристика дитини з ООП. Містить інформацію про особливості розвитку дитини, її сильні сторони та труднощі. Використовується для складання ІПР та для обміну інформацією з іншими фахівцями.

Річний звіт асистента. Підсумовує результати роботи за навчальний рік. Оцінює досягнення дитини та ефективність застосованих методів. Пропонує рекомендації щодо подальшої роботи. Інші можливі документи: Програми корекційно-розвивальних занять. Матеріали для індивідуальної роботи з дитиною. Фотографії та відеоматеріали, що відображають досягнення дитини за датами і роками. Листи спостережень за поведінкою дитини в різних ситуаціях. Весь пакет документів має бути оформлений чітко, систематично та зберігатися в доступному місці. Документація має бути актуальна та регулярно оновлюватися. Асистент повинен мати доступ до всіх необхідних документів для ефективної роботи. Чому важлива документація: Систематизація роботи: Документація допомагає структурувати роботу асистента, відстежувати прогрес дитини та планувати подальші дії. Комунікація: Документи є основою для обміну інформацією між асистентом, вихователем, батьками та іншими фахівцями. Облік результатів: Документація дозволяє оцінити ефективність роботи асистента та внести необхідні корективи. Захист інтересів дитини:

Документація є доказом того, що дитина отримує необхідну підтримку та допомогу.

Під час проведення педагогічної практики були ознайомлені з журналом спостережень та його заповнювали. *Загальна інформація про дитину* (Прізвище, ім'я, по батькові дитини, дата народження, діагноз (якщо є), особливості розвитку, індивідуальні навчальні потреби). *Сильні сторони* (У чому дитина досягає успіхів? Які в неї здібності? Які предмети дитині подобаються найбільше?) *Труднощі* (З якими завданнями дитина стикається? Які у неї є труднощі в дитячих видах діяльності? Які емоційні або поведінкові проблеми виникають?). *Інтереси* (Чим дитина цікавиться? Які хобі у дитини? Які дитячі діяльності її захоплюють?). *Способи навчання* (Які методи навчання є найбільш ефективними для дитини? Які матеріали та ресурси допомагають дитині краще засвоювати інформацію? Які адаптації необхідні для навчання?). *Соціальні взаємодії* (Як дитина взаємодіє з однолітками? Як дитина взаємодіє з дорослими? Чи є у дитини друзі?). *Поведінка* (Яка загальна поведінка дитини? Чи є у дитини якісь особливості поведінки, які впливають на навчання? Чи спостерігаються зміни в поведінці? *Емоційний стан* (Який настрій дитини переважає? Чи є у дитини тривожність, депресія або інші емоційні проблеми? *Здоров'я* (Чи є у дитини хронічні захворювання? Які ліки дитина приймає? Чи впливає здоров'я на навчання дитини? *Прогрес* (Які досягнення дитини були зафіксовані? Які труднощі були подолані? Які цілі досягнуті? *Плани на майбутнє* (Які цілі поставлені перед дитиною на наступний період? Які заходи будуть вжиті для досягнення цих цілей?). Використання журналу спостережень дозволяє краще зрозуміти потреби дитини і створити індивідуальну програму навчання, відстежувати прогрес дитини у контексті співпраці педагогів, батьків та іншими фахівцями. Інформація в журналі спостережень є конфіденційною і має бути доступна лише особам, які безпосередньо працюють з дитиною.

Надання спеціальних корекційних засобів, таких як логопедичні заняття або фізична терапія, для допомоги у подоланні специфічних труднощів.

Використання різних методів і стратегій для покращення засвоєння матеріалу, наприклад, візуальні допоміжні засоби для дітей з труднощами у сприйнятті тексту. Модифікація навчального середовища або графіка занять, щоб задовольнити особливі потреби дитини, наприклад, організація навчання в спокійному просторі або надання додаткового часу на виконання завдань. Труднощі у роботі з дитиною з особливими освітніми потребами можуть мати різний характер. Діти можуть мати труднощі у вербальному чи невербальному спілкуванні, що ускладнює їхню здатність висловлювати свої потреби та розуміти інструкції. Вони можуть мати проблеми з розумінням матеріалу, концентрацією або виконанням завдань. Можуть виникати труднощі у взаємодії з однолітками або в соціальних ситуаціях, мати проблеми з контролем своїх емоцій, що може проявлятися у вигляді агресії, тривоги або депресії; можуть бути проблеми з моторними навичками або фізичним здоров'ям, що ускладнює участь у різних активностях, труднощі в адаптації до нового навчального середовища або зміни у звичайному розпорядку. Залежно від конкретних потреб дитини, може знадобитися спеціально адаптований підхід, індивідуальні методи навчання та підтримка з боку фахівців.

Здобувачі вищої освіти засвоїли проблеми, пов'язані з емоційним станом вихователів Емоційне виснаження: постійна психологічна напруга через роботу з дітьми, які потребують індивідуального підходу. Високий рівень відповідальності за розвиток і адаптацію дітей з ООП. Недостатня підтримка зі сторони керівництва та батьків. Результат: вигорання, втрата професійної мотивації до роботи з дошкільниками та з дітьми з ООП, зниження якості навчально-виховного процесу. Недостатність професійної підготовки: вихователі часто не мають достатнього досвіду чи знань для роботи з дітьми з ООП. Це викликає стрес і невпевненість у своїх діях. Велике навантаження: Робота вихователя охоплює догляд за дітьми, освітній процес і спілкування з батьками, що посилюється додатковими завданнями, пов'язаними з інклюзією. Відсутність

емоційної підтримки: брак колективної взаємодії та простору для обміну досвідом погіршує загальний психологічний клімат у закладі.

*Рішення для підтримки емоційного стану вихователів.* Організація психологічної підтримки: Індивідуальні консультації: Залучення психологів до регулярних сесій з вихователями для вирішення професійних та особистісних труднощів. Групові обговорення: Формування груп підтримки серед вихователів для обміну досвідом і зняття стресу. Релаксаційні програми: Йога, арт-терапія, медитації як частина корпоративної культури закладу. Проведення тренінгів з емоційної компетентності: Тематика: Управління стресом і профілактика емоційного вигорання. Розвиток навичок емоційного інтелекту (емпатія, саморегуляція, взаємодія в колективі). Стратегії ефективного спілкування з дітьми з ООП та їхніми батьками. Регулярність: Організація таких тренінгів хоча б раз на пів року для підтримки та оновлення навичок. Розробка програм наставництва: Менторство: Призначення досвідчених вихователів як наставників для молодших колег. Забезпечення можливості отримувати поради та підтримку у складних ситуаціях. Супервізія: Залучення професійних супервізорів (фахівців із підтримки педагогів) для аналізу складних випадків і вирішення конфліктів. Зменшення навантаження та оптимізація умов праці: Асистенти вихователя: Залучення додаткових працівників для роботи з дітьми з ООП. Гнучкий графік: Запровадження режиму чергування або адаптація робочого графіка з урахуванням потреб вихователів. Додаткові ресурси: Забезпечення закладів необхідними матеріалами та обладнанням для полегшення роботи з дітьми. Стимулювання професійного розвитку: Організація курсів підвищення кваліфікації, семінарів, онлайн-лекцій. Участь у конференціях та обмін досвідом із фахівцями інших закладів. Соціальна підтримка: Визнання важливості роботи вихователів через публічні подяки, премії або нагороди. Створення умов для позапрофесійного спілкування вихователів (корпоративи, екскурсії).

Висновок. Емоційна інклюзія вихователів – це ключ до успішного впровадження інклюзивної освіти. Забезпечення їхньої психологічної

стабільності та професійного зростання сприяє створенню сприятливого середовища для дітей з ООП і позитивно впливає на загальну атмосферу в дошкільному закладі.

Етичні засади є основою для створення інклюзивного середовища в дошкільних закладах. Вони визначають взаємодію між дітьми, вихователями, батьками та адміністрацією, забезпечуючи рівність, толерантність і повагу до особливостей кожної дитини.

Основні принципи етичної поведінки в інклюзивному середовищі: Рівність і недискримінація: Усі діти мають однакові права на доступ до освіти, незалежно від їхніх фізичних, психічних, культурних чи соціальних особливостей. Не допускається виділення дитини з особливими освітніми потребами (ООП) як «особливої» у негативному сенсі чи ігнорування її потреб. Толерантність і повага до різноманіття: Прийняття кожної дитини такою, якою вона є. Виховання дітей у дусі поваги до інших, формування позитивного ставлення до різноманіття. Конфіденційність: Інформація про стан здоров'я, діагнози чи особливості розвитку дитини зберігається конфіденційно та використовується лише для створення умов, які відповідають її потребам. Особистісний підхід: Урахування індивідуальних потреб, можливостей і особливостей кожної дитини. Повага до права дитини на власний темп розвитку та навчання. Співпраця з батьками: Батьки є партнерами вихователя у формуванні інклюзивного середовища. Повага до поглядів і думок батьків, їхня активна залученість до процесу адаптації та навчання дитини. Гуманність і емпатія: Дії вихователя мають бути спрямовані на підтримку дитини, її комфорт і безпеку. Уникнення агресивної чи осудливої поведінки, навіть у складних ситуаціях. Етичні виклики в дошкільній інклюзії. Стигматизація дітей з ООП: Ризик виділення дитини серед інших через її особливості. Проблема неприйняття з боку інших дітей або батьків.

Професійна етика вихователя: Недостатній рівень розуміння етичних принципів або емоційне вигорання можуть призводити до некоректної поведінки вихователя. Конфлікти з батьками : Батьки можуть мати різні погляди

на освітній процес, що створює напруження в комунікації. Недостатність ресурсів: Відсутність необхідних умов чи спеціалістів може впливати на якість підтримки дітей з ООП.

Практичні шляхи впровадження етичних засад. Підготовка педагогів: Організація тренінгів із питань етики та комунікації. Навчання вихователів працювати з дітьми з ООП, враховуючи їхні потреби. Створення інклюзивної культури: Проведення тематичних занять для всіх дітей, які сприяють формуванню толерантного ставлення. Залучення дітей до спільних заходів, де кожен може розкрити свій потенціал. Взаємодія з батьками: Постійна комунікація з батьками про особливості освітнього процесу. Консультації для батьків щодо підтримки інклюзивного середовища вдома. Етичний кодекс закладу: Розробка етичного кодексу для вихователів, який регулює основні принципи поведінки в інклюзивному середовищі. Забезпечення моніторингу дотримання етичних норм. Етичні засади в дошкільній інклюзії є основою для побудови гармонійного середовища, яке сприяє розвитку кожної дитини. Дотримання етичних принципів допомагає уникати конфліктів, створює умови для соціальної інтеграції дітей і формує позитивну атмосферу в освітньому процесі. Етичні сети – це набір моральних принципів і правил, які спрямовані на створення справедливого, безпечного і комфортного середовища для дітей з особливими освітніми потребами (ОПП) у дошкільних закладах. Вони допомагають уникати дискримінації, забезпечують повагу до індивідуальних потреб та сприяють гармонійному розвитку кожної дитини.: Усі діти мають рівне право на освіту, незалежно від фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей. Забезпечення однакового доступу до освітніх ресурсів, програм та інфраструктури. Визнання унікальності кожної дитини, врахування її потреб, інтересів і можливостей. Захист особистої гідності дитини в будь-яких обставинах. Захист особистої інформації про стан здоров'я, потреби чи особливості розвитку дитини. Уникнення розголошення деталей, які можуть вплинути на ставлення до дитини в колективі. Усі рішення повинні прийматися з

урахуванням добробуту, безпеки та розвитку дитини.Орієнтація на створення умов, які сприяють розвитку потенціалу кожної дитини. Повага до думки батьків як основних партнерів у вихованні дитини.Забезпечення відкритого діалогу з родинами для досягнення спільних цілей у навчанні та вихованні.Відповідальність педагогів:Постійний професійний розвиток у сфері інклюзії.Забезпечення підтримки дітей із ОПП без створення дискримінаційного середовища для інших дітей.Сприяння соціалізації:Заохочення інтеграції дітей із ОПП у колектив, з урахуванням їхніх можливостей.Формування толерантного ставлення до різноманітності серед дітей і дорослих.Приклади етичних сетів:не допускати дискримінації у ставленні до дітей із ОПП.Не використовувати негативні порівняння між дітьми.Сприяти розвитку самостійності та впевненості дитини.Для адміністрації:забезпечувати інфраструктуру, адаптовану до потреб усіх дітей.Підтримувати педагогів через навчання та консультування щодо етики роботи з дітьми з ОПП.Для батьків:приймати особливості інших дітей у групі.Брати участь у освітньому процесі та виховних заходах.Виклики в реалізації етичних сетів:нестача ресурсів або знань для забезпечення дотримання етичних принципів.Неоднозначність у тлумаченні окремих етичних питань, зокрема щодо рівноваги між потребами дітей із ОПП і без них.Вплив суспільних упереджень на ставлення до інклюзії.Значення етичних сетів:забезпечення гармонійного розвитку кожної дитини.Створення толерантного і відкритого до різноманітності суспільства.Формування довіри між дітьми, педагогами та батьками.Етичні сети є ключовим елементом успішної реалізації інклюзії, оскільки вони визначають правила взаємодії та сприяють створенню доброзичливого середовища.

Наші здобувачі ВО були ознайомлені з дітьми с ОПП та типами їхніх порушень [2]. Головні захворювання дітей дошкільного віку в Україні досить різноманітні, але серед них можна виділити деякі найбільш поширені.

За даними Міністерства охорони здоров'я України, серед дітей дошкільного віку найчастіше трапляються такі захворювання:

1. Респіраторні захворювання: грип, гострий бронхіт, пневмонія тощо. Це найбільш розповсюджені захворювання серед дітей дошкільного віку в Україні.

2. Інфекційні захворювання: вітрянка, щелковий кашель, скарлатина тощо. Ці захворювання можуть залишити серйозні наслідки для дітей, якщо не надається своєчасна допомога.

3. Алергічні захворювання: алергічний дерматит, алергічний риніт, алергічний бронхіт тощо. Ці захворювання можуть бути спричинені різними причинами, у тому числі харчовими алергіями.

4. Захворювання органів травлення: гострий гастроентерит, харчова токсикоінфекція тощо. Ці захворювання можуть бути спричинені поганим їжею або питною водою. 5. Психологічні захворювання: стрес, тривога, депресія тощо. Ці захворювання можуть виникнути внаслідок психологічних впливів на дитину, зокрема у випадку сімейної травми або соціальної ізоляції. Захворювання дітей дошкільного віку в Україні можуть бути викликані різними причинами, зокрема: Недостатнє спостереження батьків засобами охорони здоров'я дитини; Недостатнє лікування захворювань; Погана якість харчування і середовища життя дитини; Тісний контакт із інфікованими особами тощо.

Щоб уникнути захворювань дітей дошкільного віку, необхідно дотримуватися деяких правил: регулярно відвідувати лікарів для огляду дитини, дотримуватися рекомендацій лікарів щодо профілактичних заходів, зберігати чистоту і порядок в будинку тощо. Здоров'я дитини є одним із ключових пріоритетів державної політики в Україні. Стан здоров'я дітей визначається багатьма факторами, такими як екологія, доступ до якісної медичної допомоги, правильне харчування, фізична активність, соціальні умови та рівень освіти. Ось основні аспекти, що стосуються здоров'я дітей в Україні:

1. Медична допомога. В Україні діє система дитячої охорони здоров'я, яка охоплює: первинну медичну допомогу. Педіатри та сімейні лікарі забезпечують регулярні огляди, вакцинацію та базове лікування. Спеціалізовану допомогу. Лікування складних захворювань здійснюється у спеціалізованих дитячих



лікарнях. Програма вакцинації. Згідно з Національним календарем щеплень, вакцинація є обов'язковою для профілактики небезпечних захворювань.

2. Вплив війни на здоров'я дітей. Основні проблеми: Травми і поранення. Через обстріли багато дітей отримали фізичні ушкодження. Психологічні травми. Діти, які пережили військові дії або втратили рідних, часто страждають від посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Недоступність медичних послуг. У зонах бойових дій складно отримати необхідну медичну допомогу.

3. Програми підтримки. Держава та міжнародні організації впроваджують програми для покращення здоров'я дітей: Реабілітаційні центри. Створюються для допомоги дітям з фізичними та психологічними травмами. Гуманітарна допомога. Забезпечується медикаментами, продуктами харчування та психологічною підтримкою. Освітні програми. Навчання щодо здорового способу життя та профілактики хвороб.

4. Харчування та фізична активність. Проблеми зі здоров'ям часто пов'язані з незбалансованим харчуванням. Діти споживають надмірну кількість солодощів та напівфабрикатів, що призводить до ожиріння або дефіциту корисних речовин. У школах запроваджуються програми здорового харчування, а також заохочується фізична активність.

5. Виклики та перспективи Екологічні проблеми. Забруднення повітря та води негативно впливає на стан здоров'я.

Недостатнє фінансування. Система охорони здоров'я часто потребує модернізації та додаткових ресурсів. Покращення профілактики. Інформаційні кампанії щодо вакцинації та здорового способу життя активно впроваджуються. Україна наразі спрямовує зусилля на подолання цих викликів, залучаючи міжнародну підтримку та впроваджуючи новітні методики в охороні здоров'я дітей. Чисельність дитячого населення зменшилася з 8 003 281 дітей 0–17 років у 2011 р. до 7 185 122 у 2015 р., а рівні захворюваності (1 980,54 у 2011 р. і 1 742,3 у 2015 р на 1 000 дітей) і поширеності хвороб (1 440,09 та 1 274,76 відповідно) залишаються високими. Погіршення інших показників пов'язане з війною на

Сході України, із зубожінням населення, а також з реформуванням педіатричної служби, зі зниженням рівня доступності медичної допомоги, особливо у сільській місцевості. З 2010 р. скорочено 3 630 посад лікарів-педіатрів, в основному дільничних, при цьому ще 905 посад лікарів-педіатрів є вакантними.

Багато здобувачів вищої освіти зрозуміло у процесі виконання курсових робіт, що на сучасному етапі розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами пріоритетного значення набуває створення інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти. У такому освітньому середовищі всі діти навчаються разом у системі масової освіти за загальноосвітніми навчальними програмами, що пристосовані до індивідуальних потреб особливої дитини. Визначено здобувачами ВО, що *інклюзивне освітнє середовище* – це простір, де всі діти незалежно від своїх освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною спільноти. Кожна дитина – особлива, але є діти, про яких говорять «особливі» не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а задля того, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна людина має право на повноцінне життя, освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти решти людей. Саме цей принцип є основним в організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (здобувач ВО: Т.Акимова).

Здобувачі узнали про «безбар'єрність». Безбар'єрне середовище, їх види і класифікації, що зазначали у курсових роботах.

*Безбар'єрність фізичного середовища* – це створення таких умов у фізичному просторі, які забезпечують комфортний, безпечний та рівний доступ до об'єктів і послуг для всіх людей, включаючи осіб з обмеженими фізичними можливостями, дітей, батьків із дитячими колясками тощо. Основні принципи безбар'єрності фізичного середовища. Доступність для всіхПростір має бути

організований отже, щоб людина з будь-якими фізичними обмеженнями могла безперешкодно пересуватися та користуватися послугами.

*Універсальний дизайн.* Інфраструктура має відповідати потребам якомога ширшого кола людей без необхідності спеціальної адаптації. Безпечність Елементи середовища повинні бути спроектовані з урахуванням безпеки для користувачів усіх вікових категорій та фізичних можливостей. Елементи безбар'єрного фізичного середовища: Будівлі та споруди. Пандуси та ліфти: нахил пандусів має відповідати стандартам, а ліфти повинні бути оснащені кнопками з написами шрифтом Брайля. Широкі дверні отвори: двері повинні дозволяти безперешкодний прохід для інвалідних візків. Санвузли: обладнані поручнями, широкими кабінами та пристосуваннями для людей із обмеженою мобільністю. Транспортна інфраструктура: Низькопідлогові автобуси та вагони громадського транспорту. Тактильні плитки на тротуарах і зупинках для людей із вадами зору. Спеціально відведені місця для людей з інвалідністю в громадському транспорті. Міський простір. Тротуари: широкі, рівні, з тактильними напрямними. Пішохідні переходи: обладнані звуковими сигналами для людей із вадами зору. Парковки: наявність місць для автомобілів осіб з інвалідністю. Об'єкти дозвілля: Доступні парки, дитячі майданчики, спортивні зони з інклюзивним обладнанням. Культурні установи (музеї, театри) із пристосованими зонами доступу. Переваги безбар'єрності фізичного середовища: Підвищення якості життя для осіб з інвалідністю. Зручність для всіх груп населення, включаючи батьків із колясками, літніх людей та туристів. Створення позитивного іміджу суспільства, орієнтованого на рівність. Безбар'єрність фізичного середовища – важливий крок до інклюзивного та справедливого суспільства, де кожна людина може жити, пересуватися та працювати без обмежень. Безбар'єрність інформаційного середовища – це створення умов, за яких кожна дитина, може отримувати, сприймати та використовувати інформацію без перешкод. Основні аспекти безбар'єрності інформаційного середовища: Доступність інформації у різних форматах Візуальна

**інформація:** використання великих шрифтів, висококонтрастних кольорів, спрощених графічних елементів для дітей із порушеннями зору чи сприйняття. **Аудіоформати:** озвучування текстів, аудіогіди, подкасти, зручні для дітей із порушеннями зору. **Жестова мова та субтитри:** додавання жестової мови та субтитрів до відеоматеріалів для дітей із порушеннями слуху.

Універсальний дизайн інформації. Інформація має бути зрозумілою для дітей з різними когнітивними та мовними можливостями. Наприклад, використання простих формулювань, ілюстрацій, графіків. Технологічна підтримка. Використання адаптивних технологій, таких як екранні читачі, програми для перетворення тексту в мову або мови в текст. Інтерактивні платформи, які дозволяють змінювати розмір шрифту, колір тла, додавати підказки або звуковий супровід.

Створення інклюзивного цифрового простору. Сайти, навчальні платформи та додатки повинні відповідати стандартам доступності (наприклад, WCAG). Забезпечення інтуїтивного інтерфейсу, адаптованого для дітей різного віку та рівня розвитку.

Інформування через ігрові форми. Інтерактивні навчальні ігри, мультиплікаційні ролики, аудіо-казки, які сприяють кращому засвоєнню матеріалу. Інструменти гейміфікації, які мотивують до навчання та освоєння інформації.

Особистісна орієнтація. Надання дитині можливості обирати спосіб отримання інформації відповідно до її індивідуальних потреб та можливостей. Використання підходів, які враховують особливості кожної дитини (наприклад, створення спеціалізованих підручників для дітей з порушеннями зору або слуху).

Навчання навичок роботи з інформацією. Розвиток навичок пошуку, обробки та аналізу інформації в доступних для дитини формах. Використання адаптованих навчальних програм для формування інформаційної грамотності. Переваги створення безбар'єрного інформаційного середовища: Забезпечення рівного доступу до освіти та знань для дітей з ООП. Підвищення

рівня самостійності та впевненості у дітей. Формування інклюзивного суспільства, де кожна дитина має рівні можливості для розвитку та самореалізації. Безбар'єрне інформаційне середовище є важливою складовою інклюзивної освіти та сприяє гармонійному розвитку дітей з ООП. Безбар'єрність освітнього дошкільного середовища як впровадження адаптованих освітніх програм. Адаптовані освітні програми створюються для врахування індивідуальних потреб кожної дитини, особливо тих, які мають особливі освітні потреби (ООП).

Особливості: індивідуалізація навчання: розробка індивідуальних планів розвитку для кожної дитини. Мультисенсорний підхід: використання різних каналів сприйняття інформації (зорового, слухового, тактильного).

Рівні складності: програми, що враховують різні рівні фізичних, когнітивних і соціальних можливостей дітей. Приклади: використання наочності (плакати, картинки, моделі), яка полегшує розуміння матеріалу. Освітні ігри для розвитку когнітивних і соціальних навичок. Програми, що сприяють розвитку мовлення, моторики та соціальної взаємодії.

*2. Організація ігрових зон для різних рівнів можливостей* Ігрові зони – важливий елемент освітнього середовища, особливо для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Підходи: інклюзивні ігрові майданчики, спеціальне обладнання (гойдалки, гірки, каруселі), пристосоване для дітей з обмеженою мобільністю. Зони тихих ігор: місця для дітей, які потребують зниження сенсорного навантаження або комфортного простору для індивідуальної гри. Спільні ігрові активності: розвивають соціалізацію та сприяють взаємодії дітей із різними можливостями.

Приклади: настільні ігри з великими деталями для дітей з порушеннями зору чи моторики. Конструктори з тактильними елементами, що сприяють розвитку дрібної моторики.

*3. Проведення інклюзивних заходів і свят.* Інклюзивні заходи створюють атмосферу прийняття, сприяють формуванню толерантності та об'єднують дітей незалежно від їхніх можливостей.

Організація: Творчі заходи: майстер-класи, театральні вистави, музичні виступи, у яких можуть брати участь усі діти. Спортивні ігри: адаптовані змагання, що враховують різні рівні фізичної підготовки. Свята: інтерактивні сценарії, які дозволяють кожній дитині знайти свою роль. Переваги: покращення соціальних навичок. Формування позитивного сприйняття себе та інших. Розвиток командної роботи та емпатії.

4. Використання сучасних технологій. Сучасні технології допомагають зробити освіту доступною та цікавою для дітей із різними можливостями. Інструменти: інтерактивні дошки- дозволяють використовувати яскраві візуальні матеріали, інтерактивні вправи та ігри. Планшети: навчальні програми, які адаптуються до рівня дитини, включають мультимедійні завдання та інтерактивні уроки. Допоміжні технології: програми для розпізнавання мови, тексту чи створення аудіоматеріалів. Приклади: навчальні додатки для вивчення мов, математики чи логіки. Програми з додатковою реальністю, які допомагають зрозуміти складні концепції. Загальний ефект від реалізації: підвищення якості освіти для дітей із різними потребами. Формування інклюзивного освітнього простору, де кожна дитина почувається комфортно. Зростання рівня толерантності та розуміння серед дітей і дорослих.

Безбар'єрність соціальна. Рівність у доступі до ресурсів і послуг. Створення умов, за яких кожна людина має доступ до освіти, медицини, транспорту, роботи та дозвілля без дискримінації. Надання спеціалізованих послуг для підтримки людей із різними потребами (наприклад, соціальний супровід для людей з інвалідністю). Інклюзія та прийняття. Формування у суспільстві культури толерантності та поваги до різноманітності. Виключення дискримінації та упереджень щодо будь-яких груп населення. Соціальна інтеграція. Сприяння участі всіх людей у громадському житті через спільні заходи, проєкти, волонтерство. Підтримка взаємодії між різними соціальними групами (наприклад, інтеграція дітей із ООП у загальноосвітні школи). *Доступність інформації та комунікації*. Використання універсальних форматів для передачі

інформації, зрозумілих для всіх (наприклад, мова жестів, субтитри, адаптовані тексти). Забезпечення можливості для людей з порушеннями зору, слуху чи мовлення брати участь у комунікації. *Захист прав і свобод.* Створення правових механізмів для захисту людей від дискримінації за ознакою інвалідності, віку, статі чи соціального статусу. Гарантії реалізації прав на працю, освіту, соціальний захист. *Заходи для реалізації соціальної безбар'єрності: підготовка суспільства до інклюзії.* Проведення освітніх кампаній, тренінгів, лекцій щодо важливості прийняття та підтримки різноманітності. Популяризація історій успіху людей із різними можливостями, що мотивують до змін у суспільному сприйнятті. *Інклюзивне планування заходів.* Організація подій, у яких можуть брати участь усі, з урахуванням фізичних і соціальних бар'єрів. Забезпечення спеціальних умов для участі людей із порушеннями здоров'я (наприклад, сурдопереклад на конференціях). *Соціальна підтримка та інтеграція.* Розвиток програм соціальної допомоги та реабілітації для людей із вразливих груп. Забезпечення умов для залучення до праці, волонтерства чи громадських проєктів. *Приклади соціальної безбар'єрності:* інклюзивні робочі місця, де враховуються потреби людей із інвалідністю. Волонтерські програми, спрямовані на підтримку літніх людей або соціально вразливих груп. Загальнодоступні культурні заходи з урахуванням особливих потреб різних груп (наприклад, театральні вистави з аудіоописом для незрячих). Переваги соціальної безбар'єрності: Покращення якості життя для всіх членів суспільства. Формування толерантного та справедливого суспільства. Розвиток взаєморозуміння та співпраці між людьми з різними можливостями. Соціальна безбар'єрність є ключовим елементом інклюзивного суспільства, яке забезпечує рівні можливості та права для всіх громадян. Безбар'єрність економічна – це створення умов для рівного доступу всіх громадян до економічних ресурсів, послуг, працевлаштування, підприємницької діяльності та фінансових можливостей незалежно від їхнього соціального статусу, фізичних, когнітивних чи інших особливостей. Мета економічної безбар'єрності – забезпечення рівних можливостей для участі у виробництві,

розподілі та споживанні матеріальних і нематеріальних благ. *Основні аспекти економічної безбар'єрності: доступ до працевлаштування.* Забезпечення рівних можливостей для працевлаштування осіб із обмеженими можливостями, літніх людей, жінок, молоді та інших вразливих груп. Адаптація робочих місць до потреб працівників із особливими потребами. Програми підтримки професійної освіти та перекваліфікації для осіб, які стикаються з труднощами на ринку праці. *Фінансова доступність.* Можливість отримання кредитів, субсидій, грантів незалежно від соціального чи економічного статусу. Спрощення процедур для отримання фінансових послуг особами з обмеженими можливостями чи жителями сільських регіонів. Програми мікрофінансування для підтримки підприємницької діяльності малозабезпечених груп. *Підтримка підприємництва.* Заохочення підприємництва серед осіб із різними можливостями через навчання, менторство, грантові програми. Створення платформ для продажу товарів і послуг, вироблених представниками вразливих груп. *Соціальна допомога та захист.* Надання соціальної допомоги для осіб із низькими доходами, безробітних, людей з інвалідністю. Підтримка програм, спрямованих на усунення економічних бар'єрів для сімей з дітьми, багатодітних родин чи тих, хто виховує дітей із особливими потребами. *Економічна грамотність.* Освітні програми з фінансової грамотності для всіх вікових груп, включаючи осіб з обмеженими можливостями. Навчання управлінню фінансами, інвестуванню, плануванню бюджету для соціально вразливих категорій населення. *Інструменти реалізації економічної безбар'єрності: правове регулювання.* Законодавчі ініціативи щодо захисту прав на працю, соціальну підтримку, доступ до фінансових послуг. Механізми протидії дискримінації за віком, статтю, фізичними чи іншими характеристиками. *Державна підтримка.* Програми працевлаштування та субсидії для вразливих груп. Фінансування ініціатив зі створення доступних робочих місць і навчальних програм. *Співпраця бізнесу та суспільства.* Мотивування компаній до найму осіб із обмеженими можливостями через податкові пільги чи інші стимули. Підтримка соціального підприємництва,



орієнтованого на інтеграцію вразливих груп. *Технологічні рішення.* Використання онлайн-платформ для пошуку роботи, доступних для всіх громадян, незалежно від їхніх можливостей. Впровадження фінансових технологій, які спрощують доступ до банківських послуг. *Переваги економічної безбар'єрності:* зменшення рівня бідності та соціальної нерівності. Збільшення зайнятості серед різних соціальних груп. Розвиток економіки за рахунок активної участі всіх громадян у її процесах. Підвищення рівня життя всього населення. Економічна безбар'єрність сприяє створенню справедливого суспільства, де кожен має можливість реалізувати свій потенціал. *Мовленнєва безбар'єрність* – це створення умов для комфортного та рівного спілкування всіх людей незалежно від їхніх мовленнєвих, когнітивних чи фізичних особливостей. Вона забезпечує доступ до інформації, комунікації та взаємодії для осіб із мовленнєвими порушеннями, людей, які використовують інші способи комунікації (наприклад, жестову мову або альтернативні засоби), а також для тих, хто говорить різними мовами. *Основні аспекти мовленнєвої безбар'єрності:* *рівний доступ до комунікації.* Використання різних способів передачі інформації: усної, письмової, візуальної, жестової. Підтримка багатомовності для забезпечення доступу до інформації людей різних мовних груп. *Альтернативні та додаткові засоби комунікації (ААС).* Впровадження засобів комунікації для людей, які мають труднощі з мовленням (картки зі словами, електронні пристрої для комунікації). Використання спеціальних додатків для спілкування, які дозволяють синтезувати або відтворювати мову. *Підтримка людей із мовленнєвими порушеннями.* Навчання методам ефективного спілкування з людьми, які мають мовленнєві труднощі (логопедична підтримка, адаптовані тренінги). Застосування технологій, що полегшують мовленнєве спілкування (синтезатори мови, програми для перекладу жестової мови). *Інклюзивне середовище для комунікації.* Використання жестової мови та забезпечення її перекладу на публічних заходах, у закладах освіти, у медичних та інших установах. Забезпечення доступу до субтитрів у відеоматеріалах для людей із

порушеннями слуху або тих, хто не розуміє усної мови. *Освітні та культурні ініціативи.* Навчання жестовій мові в освітніх закладах для широкого загалу. Популяризація інклюзивних комунікаційних практик через заходи, медіа, культурні ініціативи. *Повага до індивідуальних особливостей мовлення.* Створення толерантної атмосфери, де людина може спілкуватися на власний темп і у зручний спосіб. Виключення упередженості або стереотипів щодо людей із мовленнєвими порушеннями. *Заходи для забезпечення мовленнєвої безбар'єрності: адаптація публічних і освітніх просторів.* Оснащення закладів перекладачами жестової мови. Використання інформаційних матеріалів у спрощеній та доступній формі. *Технологічні рішення.* Мобільні додатки для перекладу тексту в мовлення або жестової мови в текст. Пристрої з функціями синтезу голосу для людей, які не можуть говорити. Підготовка фахівців. Підготовка логопедів, сурдоперекладачів, фахівців із альтернативної комунікації. Навчання працівників у сфері обслуговування основам жестової мови та принципам інклюзивної комунікації. *Освіта і просвітництво.* Навчальні програми для дітей і дорослих з основ інклюзивної комунікації. Кампанії, спрямовані на популяризацію толерантного ставлення до людей із мовленнєвими особливостями. *Приклади мовленнєвої безбар'єрності:* використання жестової мови у телевізійних новинах. Адаптовані освітні матеріали з використанням малюнків і символів для дітей з порушеннями мовлення. Онлайн-інструменти для комунікації, які дозволяють створювати текстові або голосові повідомлення для тих, хто не може говорити. *Переваги мовленнєвої безбар'єрності:* підвищення якості комунікації між різними групами населення. Забезпечення доступу до інформації та послуг для всіх. Зниження соціальної ізоляції осіб із мовленнєвими порушеннями. Мовленнєва безбар'єрність сприяє створенню інклюзивного суспільства, де кожна людина має можливість висловити свої думки та бути почутою. Мовна безбар'єрність – це принцип створення умов для ефективного спілкування, доступу до інформації та участі в суспільному житті людей із різними мовними можливостями або тих,

хто розмовляє різними мовами. Вона спрямована на забезпечення рівного доступу до освіти, послуг, правосуддя, культури та соціального середовища для всіх, незалежно від рідної мови, рівня володіння державною мовою чи наявності мовних порушень. *Основні аспекти мовної безбар'єрності: багатомовність.* Визнання та підтримка використання різних мов, включаючи регіональні, національні та мови національних меншин. Створення умов для взаєморозуміння між носіями різних мов через переклади, субтитри та багатомовні платформи. *Доступ до інформації.* Переклад офіційних документів, інструкцій та інших матеріалів на кілька мов для забезпечення розуміння. Адаптація освітніх, медійних та правових матеріалів для людей, які не володіють державною мовою на достатньому рівні. *Мовна інклюзія.* Забезпечення можливості для вивчення державної мови у доступній та адаптованій формі. Підтримка людей, які використовують мову жестів або альтернативні засоби комунікації. *Інклюзивність для людей із мовними порушеннями.* Використання технологій і методик для підтримки людей із мовними труднощами. Адаптація мовного середовища для людей із порушеннями мовлення через альтернативні комунікаційні засоби.

*Освіта та культура.* Забезпечення рівного доступу до освіти незалежно від рідної мови. Підтримка культурної багатоманітності через використання кількох мов у творчості, медіа, театральних виставах і кіно.

*Інструменти реалізації мовної безбар'єрності: правове регулювання.* Закони, що гарантують використання рідної мови в освіті, судах, охороні здоров'я, державних і приватних установах. Визнання жестової мови як офіційної мови для людей із порушеннями слуху. *Технологічні рішення.* Використання перекладацьких інструментів (додатків, онлайн-сервісів). Автоматичні системи субтитрування для відеоконтенту. Платформи, які забезпечують доступ до навчальних ресурсів різними мовами. *Освітні ініціативи.* Курси вивчення державної мови для іноземців та національних меншин. Навчальні програми для вивчення рідної мови поряд із державною. *Соціальна підтримка.* Надання

перекладачів для спілкування в медичних закладах, судах чи інших установах. Створення інформаційних матеріалів про державні послуги кількома мовами.

*Переваги мовної безбар'єрності: соціальна інтеграція.* Забезпечує можливість для всіх громадян брати участь у суспільному житті. *Розвиток толерантності.* Підтримка багатомовності сприяє культурному взаємозбагаченню та формуванню толерантного суспільства. *Підвищення доступності послуг.* Полегшує доступ до освіти, правосуддя, медицини для людей, які не володіють державною мовою або мають мовні порушення. *Розвиток економіки.* Підтримка мовної різноманітності сприяє залученню міжнародного бізнесу та туризму.

Отже, інклюзивне середовище закладу дошкільної освіти розглядається, як: просторово-предметний простір (безбар'єрний доступ дітей до приміщень, іграшок, предметів), інформаційно-технічний з асистивними технологіями; змістовно-методичний і комунікативний (використання варіативних підходів до розумового розвитку дошкільників; складання індивідуальних програм розвитку, гнучкість у використанні виховних альтернативних та додаткових методів комунікаційного впливу на дитину) та організаційно-управлінський складник інклюзивного середовища (здобувач ВО: А. Богаєвська). Узагальнюючи інклюзивного середовища за такими структурними компонентами: *просторово-предметний* (безбар'єрна архітектура закладу освіти у тому числі групових кімнат для дітей; наявність необхідних навчальних, виховних, освітніх засобів, які відповідають потребам дітей з різними освітніми і фізичними можливостями); *змістовно-методичний та комунікативний* (варіативність і гнучкість освітньо-виховних методик, форм, методів і засобів навчання, що відображено у змісті індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, індивідуальної програми розвитку та індивідуального плану; застосування адаптації та модифікації навчальної програми); *організаційно-управлінський* (створення команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими

освітніми потребами; стосунки між усіма суб'єктами освітнього процесу: батьками, дітьми, вихователями, асистентами вихователів, іншими спеціалістами; готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі; сприятливий психологічний клімат у дитячому колективі; управління командною діяльністю фахівців).

Вивчення особливостей створення толерантного інклюзивного середовища у закладах освіти має важливе значення для успішного виховання дітей з ОПП.

Було зрозуміло здобувачами ВО, що створення толерантного інклюзивного середовища являє собою гнучку, індивідуалізовану систему, що передбачає не лише пристосування фізичного середовища, але й підготовку педагогів, зміну системи надання вихованцям можливості навчатись за індивідуальним навчальним планом, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення тощо. Виховання толерантності починається з формування стійкого прояву дружелюбності до однолітків у найближчому оточенні, ввічливості у відносинах з людьми, стриманості в прояві негативних почуттів, нетерпимого ставлення до насильства, зла, брехливості, ліні тощо. Треба відмітити, що вся система освітньої роботи, всі педагогічні засоби тією чи іншою мірою впливають на формування толерантності в дітей. Методика виховання толерантності базується на знанні педагогом індивідуальних особливостей дітей, взаємин між дітьми та їх проявами в поведінці.

Само по собі спільне виховання нормотипових дітей і дітей з ООП не розв'язує всіх проблем їхньої взаємодії – без відповідної педагогічної роботи сфера дитячих стосунків може залишатися деформованою, неповноцінною. Тому важливим в роботі педагогів є здатність до регулювання взаємин між дітьми. Успішність вирішення даного завдання багато в чому залежить від міжособистісних контактів. При цьому потрібно враховувати особливості розвитку дітей з психофізичними порушеннями [3; 8].

Можна стверджувати, що найбільш сприятливою для формування

толерантних міжособистісних стосунків у дитячому колективі інклюзивної групи є спільна діяльність дітей, яка має соціально та особистісно значущий зміст. Виховний потенціал спільної діяльності зростає, якщо вона носить творчий характер. Колективна творча діяльність сприяє формуванню толерантності, якщо діти при цьому набувають досвід гуманної партнерської взаємодії з педагогом та між собою. Для того, щоб забезпечити психологічну захищеність дитини, успішність її взаємин з іншими, педагог має створювати спеціальні ситуації, що дають дітям можливість здійснювати взаємодопомогу, приймати самостійні рішення, висловлювати власні судження та водночас поважно ставитися до думки інших. Діти різного віку розвивають свої власні цінності, значною мірою відображаючи цінності та погляди тих, хто їм небайдужий, тих хто завжди поруч [3].

Треба зазначити що, толерантність, як і будь-яку іншу якість, у дитини набагато легше сформувати, якщо союзниками педагогів у даному питанні є їх батьки. При цьому сам педагог має бути прикладом толерантного й поважного ставлення до інших, показувати позитивний зразок гуманної взаємодії з родиною. Якщо чуйність, тактовність, терпіння, увагу та повагу до всіх без винятку дітей і батьків педагоги проявлятимуть із перших днів перебування дитини в садочку, це стимулюватиме прояв даних якостей у вихованців і їхніх батьків [10].

Отже, усі діти заслуговують на середовище, яке задовольняє їхні потреби бути здоровими, відчувати себе безпечно, захищено від будь-яких проявів жорстокого поводження, нехтування з боку дорослих або дітей. Комфортне, емоційно підтримуюче, стимулююче середовище забезпечує кожній дитині інтерес до пізнання, сприяє навчанню, співпраці й особистому розвитку. Толерантним можна вважати освітнє середовище, в якому створено умови для формування толерантної особистості. Ознаками толерантного освітнього середовища є відкритість для всіх без винятку дітей, стійкість до внутрішніх змін та зовнішніх впливів, гуманність та варіативність. В толерантному освітньому

середовищі діти не лише отримують інформацію про толерантність, але й набувають досвід життя у відкритому демократичному суспільстві. Виховання толерантності важливе тому, що людина, яка навчиться бути відкритою до відмінностей, отримає більше можливостей в освіті, бізнесі та багатьох інших сферах життя. Словом, від цього залежить успіх дитини. Успіх у сьогоdnішньому та завтрашньому світі залежить від здатності розуміти, цінувати та працювати з іншими. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти є цінною складовою для створення безпечного та інклюзивного середовища (здобувач ВО: Н. Водолаз).

Все вищезазначене підкреслює важливість питання підготовки педагогічних фахівців до роботи в інклюзивному середовищі сучасного закладу дошкільної освіти. Аналіз сучасного стану і перспектив розвитку інклюзивної компоненти освіти для дошкільників засвідчує низку перешкод у впровадженні інклюзивної освіти, а саме: недостатня кількість освітніх інституцій спеціальних дошкільних закладів (розвивально-ресурсних центрів, груп з інклюзивної освіти дітей в ЗДО) на місцевому і регіональному; недосконалість механізмів створення інклюзивних груп у системі загальної дошкільної освіти для дітей з особливими освітніми потребами; відсутність системної підготовки педагогів у галузі інклюзивної освіти; недостатня матеріально-технічна база закладів вищої освіти для забезпечення якісної підготовки фахівців з інклюзивної освіти (асистентів вихователя інклюзивної групи ЗДО); низький рівень готовності соціуму (педагогів, батьків) до сприймання особливих дітей та роботи з ними в умовах інклюзії; недосконалість програмно-методичного, матеріально-технічного забезпечення інклюзивної освіти дошкільників; відсутність координації в роботі професійних спеціалістів-практиків, батьків, науковців у сфері організації комплексного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Вихідним положенням є набуття кваліфікації фахівцем, як сукупність педагогічного досвіду у роботі з дітьми дошкільного віку, система цінностей і світогляду, професійних знань, умінь та комунікацій, необхідних для виконання

функцій в обраній професійно-педагогічній сфері у тому числі організації роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. Варто розглядати підготовку фахівця як набуту систему спеціальних компетентностей упродовж всього періоду навчання у вищій школі, що відображають кількісні та якісні показники знань, умінь, комунікацій та автономних відповідальностей у виконанні професійних функцій у закладах дошкільної освіти за різними типами та формами власності. Компетентнісний підхід у підготовці фахівця до роботи в інклюзивному середовищі передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки педагога на формування професійно-інклюзивної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає здатність вирішувати професійні завдання у інклюзивному середовищі, що виникають у реальних педагогічних ситуаціях з дітьми різних інклюзивних категорій. Інклюзивна готовність вихователя – це комплекс знань, навичок, цінностей та установок, які дозволяють ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), забезпечуючи їхню інтеграцію в освітнє середовище. Основне завдання вихователя – створити умови, які сприяють повноцінному розвитку та соціалізації кожної дитини, незалежно від її особливостей.

1. Компоненти інклюзивної готовності вихователя

1.1. Теоретична готовність. Вихователь має знати: основи інклюзії. Поняття, принципи та нормативно-правову базу інклюзивної освіти. Типи особливих освітніх потреб. Наприклад, розлади аутистичного спектра (РАС), порушення слуху, зору, інтелектуального розвитку тощо. Методи навчання. Адаптації навчального процесу, спеціальні педагогічні підходи. Психологічні аспекти. Як впливає інвалідність на розвиток дитини та її поведінку.

1.2. Практична готовність

Охоплює вміння: адаптувати матеріали. Розробка навчальних планів, які враховують індивідуальні потреби дитини. Організувати інклюзивне середовище. Створення простору, що враховує фізичні, емоційні та соціальні особливості дітей. Взаємодія з фахівцями. Робота з дефектологами, логопедами, психологами та іншими спеціалістами. Спілкуватися з батьками. Вихователь повинен підтримувати постійний контакт,



обговорюючи прогрес дитини та можливі труднощі.1.3. Психологічна готовністьПсихологічна готовність означає: толерантність. Прийняття різноманіття дітей без упереджень. Емоційна стійкість. Здатність справлятися з викликами, уникати професійного вигорання. Гнучкість. Уміння швидко адаптуватися до змінюваних ситуацій у роботі.1.4. Мотиваційна готовністьВажливо, щоб вихователь: усвідомлював важливість своєї ролі. Бачив у своїй роботі цінність для дітей з ООП та суспільства загалом. Був відкритий до постійного навчання. Інклюзія – це динамічна сфера, яка вимагає актуальних знань.2. Основні принципи роботи вихователя в інклюзивному середовищіІндивідуальний підхід. Навчальні матеріали й методи мають враховувати унікальні можливості та потреби дитини. Співпраця. Вихователь працює у команді з іншими педагогами, спеціалістами та батьками. Позитивне підкріплення. Мотивація дітей через заохочення та визнання їхніх досягнень. Доступність. Організація середовища, яке сприяє участі кожної дитини в освітньому процесі.3. Виклики для вихователів та шляхи їх вирішення3.1. ВикликиНедостатній рівень підготовки. Багато вихователів потребують додаткового навчання. Обмежені ресурси. Нестача матеріалів, обладнання та фахівців. Емоційна напруга. Робота з дітьми з ООП може бути виснажливою.3.2. Шляхи вирішення. Підвищення кваліфікації. Участь у тренінгах, курсах, семінарах.Державна підтримка. Залучення фінансування та ресурсів для створення інклюзивного середовища.Психологічна допомога вихователям. Консультації для попередження вигорання.4. Роль вихователя в інклюзивній освітіВихователь є ключовою фігурою у формуванні інклюзивного середовища. Його завдання – не лише навчати, але й підтримувати дітей з ООП, сприяти їхній соціалізації, розвивати їхні здібності та допомагати будувати дружні стосунки з однолітками. Забезпечення інклюзивної готовності вихователя є важливим кроком до створення гармонійного суспільства, де кожна дитина має рівні можливості для розвитку.

Підготовлений фахівець дошкільного профілю може успішно організувати безбар'єрне інклюзивне середовище для здійснення навчально-виховного процесу, як для дітей з нормотиповим рівнем розвитку, так і для дітей з особливими освітніми потребами та забезпечити психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку упродовж його дошкільного дитинства.

Підготовка фахівця до роботи в інклюзивному середовищі ЗДО відображає про рівні підтримки - обсяг тимчасової або постійної підтримки в освітньому процесі дітей, які цього потребують, відповідно до їх індивідуальних потреб; розуміння про ресурсну кімнату - частину кімнати, що має відповідний розподіл функціональних зон, призначена для розвитку дітей, зокрема з особливими освітніми потребами, гармонізації їх психоемоційного стану та психологічного розвантаження, надання (проведення) індивідуальних та/або групових психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних освітніх послуг або занять.

Батьки відіграють вирішальну роль у успішній інклюзії дитини з особливими освітніми потребами. Їхня активна участь, підтримка та співпраця з педагогами є ключовими факторами для створення сприятливого освітнього середовища. Батьки є невід'ємною частиною освітньої команди. Вони співпрацюють з педагогами, обмінюються інформацією про дитину, беруть участь у розробці індивідуальних програм розвитку. Підтримка дитини: батьки надають дитині емоційну підтримку, заохочують її до навчання, допомагають у виконанні домашніх завдань. Адвокати інтересів дитини: батьки захищають права та інтереси дитини, виступають її представниками в освітньому закладі. Поширення інформації: батьки можуть розповідати іншим батькам про інклюзивну освіту, допомагати створювати інклюзивну спільноту. Бути обізнаними: Вивчати особливості розвитку дитини, її сильні сторони та труднощі. Спілкуватися з педагогами: регулярно спілкуватися з педагогами, обговорювати прогрес дитини, ставити запитання. Брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку: активно брати участь у розробці та реалізації індивідуальної програми розвитку дитини. Залучатися до життя класу:

відвідувати батьківські збори, брати участь у заходах, організованих для дітей. Співпрацювати з іншими батьками: обмінюватися досвідом, підтримувати один одного. Які переваги для дитини від активної участі батьків? Більша впевненість у собі: дитина відчуває підтримку батьків і впевнена у своїх силах. Кращі навчальні результати: Активна участь батьків сприяє кращим навчальним результатам дитини. Швидша адаптація до нового середовища: дитина швидше адаптується до нового середовища, якщо відчуває підтримку батьків. Розвиток соціальних навичок: Спілкування з іншими дітьми та батьками сприяє розвитку соціальних навичок. Які труднощі можуть виникати у батьків? Недостатня інформація: батьки можуть не мати достатньої інформації про особливості розвитку дитини та можливості інклюзивної освіти. Страх та тривоги: батьки можуть відчувати тривогу за майбутнє дитини. Недостатня підтримка з боку оточення: батьки можуть стикатися з непорозумінням з боку родичів або друзів. Як допомогти батькам? Надавати інформацію: педагоги та інші фахівці повинні надавати батькам актуальну інформацію про особливості розвитку дитини, можливості інклюзивної освіти та способи підтримки дитини вдома. Організувати тренінги та консультації: Проводити тренінги та консультації для батьків, де вони зможуть отримати відповіді на свої запитання та обмінятися досвідом. Створити спільноту батьків: створити спільноту батьків, де вони зможуть спілкуватися, підтримувати один одного та обмінюватися інформацією

Розуміння приведення території закладу, будівель та приміщень у відповідність із вимогами державних будівельних норм щодо закладів дошкільної освіти та інклюзивності; осмислення щодо створення відповідної матеріально-технічної та навчально-методичної бази, у тому числі необхідні навчально-методичні і навчально-наочні посібники, навчально-дидактичне та ігрове обладнання; облаштування ресурсної кімнати для проведення психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних занять з дітьми різних інклюзивних категорій [6].

Вищезазначене потребує розгляд проблеми з точки зору існуючого

протиріччя: між необхідністю цілеспрямованої підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти та відсутністю їхнього експериментального та пошукового досвіду у роботі з дітьми з ОПП.

Проаналізуємо. Експериментальний досвід студентів у кваліфікаційних роботах, присвячених вивченню інклюзивного середовища у закладах дошкільної освіти, має велике значення для кількох ключових аспектів їхньої професійної підготовки та розвитку. По-перше, такий досвід дозволяє студентам на практиці застосувати теоретичні знання, отримані під час навчання. Вивчення інклюзивного середовища вимагає розуміння як педагогічних методів, так і психологічних аспектів розвитку дітей з різними потребами. Участь у реальних експериментах дає студентам можливість побачити, як працюють ті чи інші підходи, адаптувати їх під конкретні ситуації та оцінити їхню ефективність. По-друге, експериментальний досвід сприяє розвитку дослідницьких навичок. Студенти вчаться формулювати гіпотези, розробляти методику дослідження, збирати та аналізувати дані, а також робити наукові висновки. Це критично важливо для їхньої майбутньої роботи, оскільки інклюзивне середовище постійно змінюється та потребує постійного моніторингу і вдосконалення. Крім того, участь у експериментальних дослідженнях допомагає студентам зрозуміти важливість індивідуального підходу до кожної дитини. Вони на практиці бачать, як впровадження інклюзивних методик впливає на розвиток і соціалізацію дітей з особливими потребами, що формує у них відповідальність. Ще одним важливим аспектом є розвиток комунікативних навичок. Під час експериментальної діяльності студенти взаємодіють не лише з дітьми, а й з їхніми батьками, колегами та іншими спеціалістами. Це вчить їх ефективно комунікувати, працювати в команді.

На додаток, експериментальний досвід допомагає студентам оцінити власні професійні компетенції та визначити напрямки для подальшого професійного розвитку, критично оцінювати свою роботу і вдосконалюватися. Отже, експериментальний досвід студентів у кваліфікаційних роботах є

невід'ємною складовою їхньої підготовки, яка формує їх як компетентних, відповідальних і творчих спеціалістів, готових працювати в умовах інклюзивного середовища.

Зняття цього протиріччя ми бачили у розробці кваліфікаційних тем експериментального характеру для здобувачів другого (магістерського рівня) вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта. Здобувачі ВО послідовно вчилися працювати з категоріальним апаратом дослідження, формулювати науковий результат, визначати значимість наукової роботи.

Щоб написати кваліфікаційну роботу, здобувачі вивчали наукові теорії, які були основою для теоретичних позицій. Охарактеризуємо. Теорія інклюзії – це наукова основа, яка пояснює принципи, методи й підходи до забезпечення участі всіх людей у різних сферах життя (освіта, праця, культура тощо) незалежно від їхніх особливостей. У контексті інклюзивної освіти теорія охоплює поняття, моделі та методики, які спрямовані на створення умов для рівноправного навчання дітей із різними освітніми потребами. Основи теорії інклюзії Гуманізм і права людини: ідея, що всі люди мають рівну гідність і права. Закладена у міжнародних документах, таких як Конвенція ООН про права дитини та Конвенція про права осіб з інвалідністю. Соціальна модель інвалідності: підхід, за якого бар'єри у суспільстві (архітектурні, інформаційні, соціальні) вважаються основною причиною обмежень, а не особливості людини. Теорія множинного інтелекту Говарда Гарднера: враховує різноманітність здібностей учнів, пропонуючи підходи до навчання, які відповідають їхнім сильним сторонам. Конструктивізм у навчанні: орієнтація на активну роль учня у здобутті знань, використання його попереднього досвіду й адаптація навчання до його потреб. Екологічний підхід (Урі Бронфенбреннер): вивчення впливу середовища (сім'я, школа, суспільство) на розвиток і соціалізацію особистості. Принципи інклюзивної теорії: доступність: усунення фізичних, інформаційних і соціальних бар'єрів. Рівність: забезпечення рівних можливостей для всіх. Індивідуалізація: адаптація програм, методик і середовища до потреб кожної особи. Співпраця:

партнерство між учнями, батьками, педагогами й громадою. Мета теорії інклюзії Розробити практичні підходи, які забезпечують не лише формальне включення людей у спільноту, але й їхню реальну інтеграцію та повноцінну участь у всіх аспектах життя. Теорія соціальної справедливості Джона Ролза, хоча і не була сформульована безпосередньо в контексті інклюзії, містить ряд понять, які безпосередньо пов'язані з цією концепцією. Розглянемо, як теорія Ролза та інклюзія перетинаються на рівні термінології. Ключові поняття теорії Ролза, релевантні інклюзії: Початкова позиція (original position): Цей концептуальний експеримент передбачає, що люди обирають принципи справедливості, не знаючи свого майбутнього соціального статусу, здібностей чи місця в суспільстві. Це поняття пов'язане з інклюзією тим, що воно передбачає рівність у визначенні правил гри, незалежно від індивідуальних характеристик. Завіса невідання (veil of ignorance): це інструмент, який використовується в початковій позиції, щоб усунути вплив особистих інтересів на вибір принципів справедливості. Він сприяє об'єктивному розгляду потреб усіх членів суспільства, включаючи людей з особливими потребами. Два принципи справедливості: Ролз формулює два основних принципи справедливості: Принцип рівної основної свободи: кожна людина має рівні права на найширший комплекс рівних основних свобод, сумісний з подібними свободами для всіх. Цей принцип безпосередньо пов'язаний з ідеєю інклюзії, оскільки він гарантує рівні права для всіх членів суспільства. Принцип різниці: соціальні і економічні нерівності мають бути організовані так, щоб вони приносили найбільшу користь найменш забезпеченим членам суспільства і за умови рівного доступу до всіх позицій і посад. Цей принцип підкреслює необхідність звертати особливу увагу на потреби найбільш вразливих груп населення, що є ключовим аспектом інклюзії. Справедливість як чесність (justice as fairness): ця загальна концепція справедливості, запропонована Ролзом, передбачає створення таких соціальних умов, які б дозволили кожному реалізувати свої можливості. Це повністю узгоджується з ідеєю інклюзії. Як ці поняття пов'язані з інклюзією? Рівність

можливостей: теорія Ролза підкреслює важливість рівних можливостей для всіх членів суспільства, що є фундаментальним принципом інклюзії. Увага до потреб меншин: Принцип різниці зобов'язує суспільство піклуватися про найменш забезпечених, що охоплює людей з інвалідністю та інші маргіналізовані групи. Створення справедливого суспільства: справедливе суспільство, за Ролзом, – це таке суспільство, в якому кожна людина має можливість розвиватися і реалізувати себе. Ця ідея лежить в основі інклюзивного підходу. Додаткові терміни, які можуть бути використані для зв'язку теорії Ролза з інклюзією: соціальна справедливість Рівність Доступність Участь Громадянство.

**Висновок:** Теорія соціальної справедливості Джона Ролза надає потужний інструментарій для аналізу проблем інклюзії. Поняття, які він вводить, такі як початкова позиція, завіса невідання та два принципи справедливості, допомагають нам зрозуміти, чому інклюзія є не просто бажаною метою, а моральним імперативом. Застосування теорії Ролза в контексті інклюзії дозволяє: обґрунтувати необхідність створення інклюзивного суспільства. Визначити пріоритетні напрямки роботи в галузі інклюзії. Оцінити ефективність різних інклюзивних заходів.

Теорія культурної різноманітності (James Banks). Джеймс Банкс, один з провідних дослідників у галузі мультикультурної освіти, розробив детальну теоретичну модель, яка допомагає зрозуміти складні процеси, пов'язані з культурною різноманітністю в освітньому середовищі. Його теорія базується на широкому спектрі понять, які дозволяють аналізувати та вирішувати проблеми, пов'язані з культурною різноманітністю. Основні терміни та концепції: Культурна різноманітність: широкий спектр культурних характеристик, які присутні в будь-якому суспільстві, включаючи расу, етнічність, соціальний клас, мову, релігію, стать, сексуальну орієнтацію та фізичні можливості. Мультикультурна освіта: Педагогічний підхід, який визнає та цінує культурну різноманітність у класі та використовує її як ресурс для навчання. Культурна свідомість: Здатність розуміти та цінувати власну культуру та культури інших людей. Етноцентризм: тенденція

оцінювати інші культури через призму власної, вважаючи свою культуру вищою або кращою. Стереотипи: узагальнені уявлення про певну групу людей, які часто є спрощеними і неточними. Упередження: негативні почуття або ставлення до певної групи людей, засновані на стереотипах. Дискримінація: несправедливе ставлення до людини або групи людей на основі їхньої раси, етнічної приналежності, статі, віку, релігії, сексуальної орієнтації або інших характеристик. Соціальна справедливість: концепція, яка передбачає створення суспільства, в якому всі люди мають рівні можливості та ресурси. Інклюзивна освіта: освіта, яка забезпечує рівні можливості для всіх учнів, незалежно від їхніх культурних, соціальних або фізичних характеристик. Культурна компетентність: здатність ефективно взаємодіяти з людьми з різних культурних фонів. Критична педагогіка: Педагогічний підхід, який заохочує учнів до критичного мислення про соціальні проблеми, включаючи питання раси, класу та гендеру. Культурна релевантність: Створення навчального середовища, яке відображає культурний досвід учнів і використовує його для підвищення мотивації та досягнень у навчанні. Рівні культурної компетентності за Джеймсом Банксом: Банкс виділяє п'ять рівнів культурної компетентності, через які проходять вчителі у своєму професійному розвитку: Консційентність: вчитель усвідомлює існування культурної різноманітності та її вплив на навчання. Інформація: вчитель збирає інформацію про різні культури та їхні цінності. Інтерація: Вчитель взаємодіє з учнями з різних культурних фонів, демонструючи повагу до їхніх відмінностей. Інтеграція: вчитель охоплює культурні аспекти в навчальну програму. Соціальна дії: вчитель бере активну участь у створенні більш справедливого та інклюзивного суспільства. Ця термінологія є важливою для розуміння та застосування теорії культурної різноманітності Джеймса Банкса в освітній практиці. Вона допомагає педагогам усвідомити свою роль у створенні інклюзивного навчального середовища, яке сприяє розвитку всіх учнів.

Теорія множинного інтелекту Говарда Гарднера (Howard Gardner) та інклюзія: термінологічний міст Теорія множинного інтелекту Говарда Гарднера,



яка розширила наше уявлення про інтелект за межі традиційних когнітивних здібностей, має прямий зв'язок з концепцією інклюзії в освіті. Обидві ці теорії підкреслюють важливість індивідуальних відмінностей і необхідність створювати навчальні середовища, які б відповідали різноманітним потребам учнів. Ключові терміни та їх зв'язок з інклюзією: **Множинний інтелект:** Ця концепція передбачає, що інтелект проявляється у різних формах, таких як вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, просторово-візуальний, тілесно-кінестетичний, музичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний, натуралістичний та екзистенційний. В контексті інклюзії, визнання множинного інтелекту дозволяє: **індивідуалізувати навчання:** Створювати навчальні завдання, які відповідають сильним сторонам кожного учня. **Використовувати різноманітні методи навчання:** Залучати різні канали сприйняття інформації для учнів з різними типами інтелекту. **Оцінювати досягнення учнів більш об'єктивно:** використовувати різноманітні форми оцінювання, які враховують різні прояви інтелекту. **Індивідуальні відмінності:** теорія Гарднера підкреслює, що кожна людина має унікальний профіль інтелектів. В інклюзивному класі це означає: прийняття різноманітності- створення атмосфери, де відмінності сприймаються як багатство, а не як недолік. **Повага до індивідуальних темпів розвитку:** кожен учень розвивається в своєму темпі, і завдання вчителя – забезпечити оптимальні умови для кожного. **Адаптація навчальних програм:** модифікація навчальних програм з урахуванням потреб окремих учнів. **Інклюзія:** це процес залучення всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей, до повноцінної участі в навчанні. Теорія множинного інтелекту доповнює концепцію інклюзії, надаючи педагогам інструменти для: **Ідентифікації сильних сторін учнів:** це дозволяє використовувати ці сильні сторони для подолання труднощів в інших областях. **Створення різноманітних навчальних ситуацій:** Завдяки цьому кожен учень має можливість проявити свої здібності. **Підтримки мотивації:** коли учень усвідомлює свої сильні сторони, у нього з'являється більше мотивації до навчання. **Інші важливі терміни в контексті теорії множинного інтелекту та інклюзії:** **Диференційоване навчання:** навчання, яке

враховує індивідуальні потреби і здібності учнів. Адаптовані навчальні програми: Навчальні програми, які модифікуються для задоволення потреб конкретного учня. Доступне навчальне середовище: Середовище, яке забезпечує рівні можливості для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей. Співпраця: спільна робота вчителя, учня та батьків для досягнення навчальних цілей. Теорія множинного інтелекту Говарда Гарднера надає педагогам цінні інструменти для створення більш інклюзивного навчального середовища. Визнання різноманітності інтелектів дозволяє створити умови, в яких кожен учень може досягти успіху. Теорія соціального навчання Альберта Бандура (Albert Bandura), яка підкреслює важливість спостереження і наслідування в процесі навчання, тісно пов'язана з концепцією інклюзії в освіті. Обидві ці теорії акцентують увагу на соціальному контексті навчання та на тому, як люди навчаються один від одного. Ключові терміни та їх зв'язок з інклюзією: **Спостережне навчання:** це центральний процес в теорії Бандури, який передбачає, що люди навчаються, спостерігаючи за поведінкою інших. В контексті інклюзії, це означає, що учні з особливими освітніми потребами можуть навчатися, спостерігаючи за своїми однолітками без особливих потреб. Це сприяє їхній соціалізації та розвитку соціальних навичок. **Модель:** людина, чия поведінка спостерігається і наслідується. В інклюзивному класі, ролі моделей можуть виконувати як вчителі, так і однолітки, включаючи учнів з особливими потребами. Це допомагає створити атмосферу взаємоповаги і підтримки. **Вікарне підкріплення:** це процес, коли людина спостерігає за підкріпленням поведінки іншої людини і сама починає повторювати цю поведінку. В інклюзивному класі, вікарне підкріплення може використовуватися для заохочення позитивної поведінки учнів з особливими потребами. **Самоефективність:** Це віра людини в свої здібності виконати певну дію. В інклюзії, високий рівень самоефективності допомагає учням з особливими потребами подолати труднощі і досягти успіху. **Соціальні навички:** Навички взаємодії з іншими людьми. Розвиток соціальних навичок є важливим компонентом інклюзивної освіти, і теорія соціального навчання пропонує ефективні методи для

їх формування. Інші важливі терміни в контексті теорії соціального навчання та інклюзії: **Соціальне моделювання:** процес демонстрації поведінки, яку інші повинні наслідувати. **Імітація:** повторення спостережуваної поведінки. **Узагальнення:** перенос навченої поведінки на нові ситуації. **Інклюзивне середовище:** середовище, яке сприяє розвитку всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей. **Співпраця:** спільна робота вчителя, учня та батьків для досягнення навчальних цілей. Як теорія соціального навчання пов'язана з інклюзією: **створення інклюзивного середовища:** Теорія Бандури підкреслює важливість соціального контексту навчання. В інклюзивному класі, учні з особливими потребами мають можливість спостерігати за своїми однолітками, наслідувати їхню поведінку і розвивати свої соціальні навички. **Розвиток соціальних навичок:** теорія соціального навчання пропонує ефективні методи навчання соціальним навичкам, які є важливими для успішної інклюзії. **Підвищення самооцінки:** спостерігаючи за успіхами інших, учні з особливими потребами можуть підвищити свою самооцінку і віру в свої можливості. **Створення позитивної атмосфери:** теорія Бандури підкреслює важливість позитивних моделей і підкріплення. Це допомагає створити в класі атмосферу взаємоповаги і підтримки. **Висновок:** теорія соціального навчання Альберта Бандури надає цінні інструменти для реалізації принципів інклюзії. Застосовуючи принципи цієї теорії, вчителі можуть створити навчальне середовище, в якому всі учні мають можливість досягти успіху. **Теорія зони найближчого розвитку (Лев Виготський).** Теорія зони найближчого розвитку Лева Виготського, яка підкреслює важливість соціального взаємодії в процесі навчання, тісно пов'язана з концепцією інклюзії в освіті. Обидві ці теорії акцентують увагу на потенціалі кожної дитини та необхідності створювати умови для її розвитку. **Ключові терміни та їх зв'язок з інклюзією:** **зона найближчого розвитку (ЗНР):** це відстань між тим, що дитина може зробити самостійно, і тим, що вона здатна зробити за допомогою дорослого або більш компетентного однолітка. В контексті інклюзії, ЗНР допомагає визначити рівень підтримки, необхідний кожному учню для

досягнення навчальних цілей. Соціальне взаємодія: Виготський підкреслював, що навчання відбувається в процесі соціальної взаємодії. В інклюзивному класі, взаємодія між учнями з різними потребами сприяє розвитку як дітей з особливими освітніми потребами, так і їхніх однолітків. Будівництво лісів: це метафора, яка описує процес навчання, коли дорослий або більш досвідчений одноліток надає дитині підтримку, яка поступово зменшується, коли дитина стає більш самостійною. В інклюзії, вчителі використовують різні методи підтримки, щоб допомогти учням з особливими потребами досягти академічних і соціальних успіхів. Індивідуальний підхід: виготський підкреслював, що кожна дитина має свій власний темп розвитку. В інклюзії, це означає, що кожен учень має право на індивідуальний підхід, який враховує його особливості та потреби. Співпраця: Взаємодія між вчителем, учнем та батьками для досягнення навчальних цілей. В інклюзії, співпраця є ключовим фактором успіху, оскільки вона дозволяє створити індивідуальну програму підтримки для кожного учня. Інші важливі терміни в контексті теорії Виготського та інклюзії: Медіація: процес передачі знань і навичок від більш досвідченої особи до менш досвідченої. Зона актуального розвитку: рівень розвитку, який дитина вже досягла. Спільно розподілена діяльність: Спільна діяльність, в процесі якої знання і навички передаються від одного учасника до іншого. Інклюзивне середовище: Середовище, яке сприяє розвитку всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей. Як теорія Виготського пов'язана з інклюзією: Фокус на потенціалі: обидві теорії підкреслюють, що кожна дитина має потенціал для розвитку. Важливість соціального взаємодії: соціальна взаємодія є ключовим фактором розвитку як в теорії Виготського, так і в інклюзії. Індивідуальний підхід: обидві теорії підкреслюють необхідність індивідуального підходу до кожного учня. Роль дорослого: вчитель відіграє важливу роль в процесі навчання, надаючи підтримку і направляючи діяльність учнів. Теорія зони найближчого розвитку Лева Виготського надає цінні інструменти для реалізації принципів інклюзії. Застосовуючи принципи цієї теорії, вчителі можуть створити навчальне середовище, в якому кожен учень має можливість досягти успіху.

Теорія конструктивізму (Jean Piaget) Жана Піаже, яка підкреслює активну роль дитини в побудові власних знань, має багато спільного з принципами інклюзивної освіти. Обидві ці теорії визнають, що кожна дитина є унікальною і навчається по-своєму. Ключові терміни та їх зв'язок з інклюзією: **Конструктивізм:** Це теорія, яка стверджує, що знання не передаються пасивно, а активно будуються дитиною в процесі взаємодії з навколишнім світом. В контексті інклюзії, це означає, що кожен учень є активним учасником навчального процесу і має право на власний темп та стиль навчання. **Асиміляція:** процес включення нової інформації в існуючі схеми мислення. В інклюзивному класі, вчитель допомагає учням з особливими потребами асимілювати нові знання, спираючись на їхні попередні досвіди та знання. **Акомодація:** зміна існуючих схем мислення для того, щоб включити нову інформацію. В інклюзії, вчитель допомагає учням з особливими потребами адаптувати свої схеми мислення до нових викликів. **Схеми:** психічні структури, які організують наш досвід і дозволяють нам інтерпретувати нову інформацію. В інклюзивному класі, вчитель допомагає учням з особливими потребами розвивати різноманітні схеми, що сприяє їхньому всебічному розвитку. **Стадії когнітивного розвитку:** Піаже виділив кілька стадій когнітивного розвитку, через які проходить кожна дитина. В інклюзії, розуміння цих стадій допомагає вчителю підбирати відповідні навчальні завдання для кожного учня. **Індивідуальний розвиток:** кожна дитина розвивається індивідуально і в своєму темпі. В інклюзії, це означає, що кожен учень має право на індивідуальний підхід, який враховує його особливості та потреби. **Активне навчання:** діти навчаються найкраще, коли вони активно залучені в навчальний процес. В інклюзії, це означає, що учні з особливими потребами повинні мати можливість брати активну участь у всіх видах діяльності. **Інші важливі терміни в контексті теорії Піаже та інклюзії:** **Конструктивістський підхід:** підхід до навчання, який базується на теорії конструктивізму. **Дослідницьке навчання:** навчання через експериментування та відкриття. **Проблемне навчання:** навчання, яке базується на розв'язанні проблем. **Співпраця:** спільна робота вчителя, учня та батьків для

досягнення навчальних цілей. Інклюзивне середовище: середовище, яке сприяє розвитку всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей. Як теорія Піаже пов'язана з інклюзією: Індивідуальний підхід: обидві теорії підкреслюють важливість індивідуального підходу до кожного учня. Активне навчання: обидві теорії вважають, що діти навчаються найкраще, коли вони активно залучені в навчальний процес. Розвиток пізнавальних процесів: обидві теорії спрямовані на розвиток пізнавальних процесів учнів. Створення сенсу: обидві теорії підкреслюють важливість того, щоб навчання було значущим для учня. Теорія конструктивізму Жана Піаже надає цінні інструменти для реалізації принципів інклюзії. Застосовуючи принципи цієї теорії, вчителі можуть створити навчальне середовище, в якому кожен учень має можливість будувати свої знання і розвиватися у власному темпі. Екологічна теорія розвитку (Urie Bronfenbrenner). Екологічна теорія розвитку Урі Бронфенбреннера надає нам цінне розуміння того, як різні рівні середовища впливають на розвиток дитини. Вона підкреслює, що розвиток людини не відбувається у вакуумі, а є результатом взаємодії між дитиною та її оточенням. Ця теорія має прямий зв'язок з концепцією інклюзії, оскільки вона допомагає нам зрозуміти, як різні фактори середовища можуть впливати на розвиток дітей з особливими освітніми потребами. Ключові терміни та їх зв'язок з інклюзією: Мікросистема: це найближче оточення дитини, яке охоплює сім'ю, школу, групу однолітків. В контексті інклюзії, важливо створити в мікросистемі підтримуюче середовище, де кожна дитина почувається безпечно і включеною. Мезосистема: це взаємозв'язки між різними мікросистемами дитини, наприклад, між сім'єю та школою. В інклюзії, ефективна співпраця між сім'єю та школою є ключовою для забезпечення успішної інклюзії дитини. Екзосистема: це соціальні структури, які безпосередньо не включають дитину, але впливають на її життя, наприклад, робота батьків, політика держави щодо освіти. В контексті інклюзії, важливо враховувати вплив екзосистеми на дитину і працювати над створенням більш інклюзивного суспільства. Макросистема: це культурні цінності, закони та звичаї, які впливають на всі інші системи. В інклюзії, важливо

враховувати культурні особливості дитини та створювати навчальне середовище, яке поважає цю різноманітність. **Хроносистема:** це зміни, які відбуваються в часі і впливають на всі інші системи. В контексті інклюзії, важливо враховувати, як зміни в житті дитини (наприклад, перехід до нової школи) можуть вплинути на її розвиток і надавати необхідну підтримку. **Інклюзивна термінологія в контексті екологічної теорії:** **Інклюзивне середовище:** це середовище, яке сприяє розвитку всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей. **Підтримка:** надання необхідної допомоги дитині для досягнення навчальних цілей. **Співпраця:** Спільна робота вчителя, учня, батьків та інших фахівців для досягнення кращих результатів. **Адаптація:** Зміна навчального середовища та методів навчання з урахуванням потреб дитини. **Диференціація:** надання різноманітних навчальних завдань, які відповідають різним рівням розвитку дітей. Як екологічна теорія пов'язана з інклюзією: **Системний підхід:** обидві теорії підкреслюють важливість системного підходу до розвитку дитини. **Взаємодія:** обидві теорії акцентують увагу на взаємодії між дитиною та її оточенням. **Важливість контексту:** обидві теорії визнають, що розвиток дитини відбувається в конкретному соціокультурному контексті. **Індивідуальний підхід:** обидві теорії підкреслюють важливість індивідуального підходу до кожної дитини. Екологічна теорія розвитку Урі Бронфенбреннера надає цінні інструменти для розуміння того, як різні фактори середовища впливають на розвиток дитини. Застосування цієї теорії в контексті інклюзії допомагає створити більш ефективні стратегії підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Теорія адаптивного навчання Керол Енн Томлінсон (Carol Ann Tomlinson) – це педагогічний підхід, який передбачає створення таких навчальних умов, де кожен учень отримує можливість навчатися на своєму рівні і в своєму темпі. Це особливо важливо для інклюзивного класу, де навчаються діти з різними здібностями і потребами. **Ключові поняття адаптивного навчання:** **Диференціація:** це процес зміни навчальних матеріалів, завдань, продуктів діяльності та процесу навчання для того, щоб задовольнити різні потреби учнів. Диференціація може стосуватися змісту, процесу або

продуктів навчання. Зона найближчого розвитку: це поняття, запозичене з теорії Лева Виготського. Воно означає відстань між тим, що учень може зробити самостійно, і тим, що він здатний зробити за допомогою дорослого або більш компетентного однолітка. В адаптивному навчанні вчитель допомагає кожному учню працювати в його зоні найближчого розвитку. Множинні інтелекти: концепція Говарда Гарднера про множинні інтелекти підкреслює, що інтелект проявляється у різних формах. Адаптивне навчання враховує цю різноманітність і пропонує різні способи подачі матеріалу та оцінювання знань. Стили навчання: кожна людина має свій унікальний стиль навчання, який охоплює в себе переваги у сприйнятті інформації (візуальний, аудіальний, кінестетичний), обробці інформації (аналітичний, інтуїтивний) та взаємодії з іншими людьми (соціальний, самостійний). Адаптивне навчання передбачає створення різноманітних навчальних ситуацій, які відповідають різним стилям навчання. Інтереси учнів: Інтереси учнів є потужним мотиватором навчання. Адаптивне навчання дозволяє враховувати індивідуальні інтереси кожного учня при плануванні навчальної діяльності. Зв'язок адаптивного навчання з інклюзивною освітою: адаптивне навчання є одним з ключових елементів інклюзивної освіти. Воно допомагає створити навчальне середовище, де всі учні почувують себе комфортно і мають можливість досягти успіху. Ось деякі способи, якими адаптивне навчання сприяє інклюзії: індивідуалізація навчання: Кожен учень отримує завдання, які відповідають його рівню знань і навичок. Різноманітність методів навчання: використання різних методів навчання дозволяє залучити всіх учнів до навчального процесу. Співпраця: спільна робота учнів над проектами сприяє розвитку соціальних навичок і взаємоповаги. Позитивна атмосфера: створення атмосфери, де помилки сприймаються як можливість для навчання, а не як провал. Підтримка вчителя: вчитель надає індивідуальну підтримку кожному учню, допомагаючи йому подолати труднощі. Приклади адаптивного навчання в інклюзивному класі: Диференціація завдань: учні можуть виконувати одне і те ж завдання, але на різних рівнях складності. Вибір завдань: учні можуть обирати



завдання, які відповідають їхнім інтересам і стилю навчання. Навчання в малих групах: учні об'єднуються в малі групи для спільного виконання завдань. Використання різних навчальних матеріалів: вчитель використовує різноманітні матеріали (тексти, картинки, відео, аудіо) для подачі інформації. Оцінювання досягнень: оцінювання проводиться за різними критеріями і формами, що дозволяє врахувати індивідуальні особливості кожного учня. Висновок: адаптивне навчання є важливим інструментом для створення інклюзивного навчального середовища. Воно дозволяє кожному учню розкрити свій потенціал і досягти успіху.

### Теорія сенсорної інтеграції А. Жан Айрес (A. Jean Ayres)

– це концепція, яка пояснює, як наш мозок обробляє сенсорну інформацію, яка надходить через різні органи чуття (зір, слух, дотик, смак, нюх, вестибулярний апарат і пропріоцепцію). За цією теорією, ефективна обробка сенсорної інформації є основою для нормального розвитку і навчання. Ключові поняття: Сенсорна інтеграція: це нейрофізіологічний процес, під час якого мозок організовує сенсорну інформацію, що надходить від різних органів чуття, для того, щоб ми могли ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Сенсорні системи: Це окремі системи, відповідальні за сприйняття різних видів сенсорної інформації (зорова, слухова, тактильна, вестибулярна, пропріоцептивна). Сенсорна дисфункція: Це порушення здатності мозку ефективно обробляти сенсорну інформацію. Це може проявлятися у вигляді гіперчутливості або гіпочутливості до сенсорних стимулів, а також у труднощах з координацією рухів, увагою, поведінкою. Сенсорна терапія: це метод лікування, який використовується для покращення обробки сенсорної інформації у дітей з сенсорною дисфункцією. Зв'язок з інклюзивною освітою: теорія сенсорної інтеграції має прямий зв'язок з інклюзивною освітою, оскільки багато дітей з особливими освітніми потребами мають труднощі з обробкою сенсорної інформації. Ці труднощі можуть впливати на їхнє навчання, поведінку та соціальні навички. Як теорія сенсорної інтеграції

може допомогти в інклюзивній освіті: **Ідентифікація потреб:** застосування теорії сенсорної інтеграції допомагає вчителям і терапевтам ідентифікувати дітей, які мають труднощі з обробкою сенсорної інформації. **Створення сенсорно-дружного середовища:** створення навчального середовища, яке враховує сенсорні потреби дітей, може значно покращити їхню здатність до навчання і концентрації. **Розробка індивідуальних програм:** на основі результатів оцінки сенсорної інтеграції можна розробити індивідуальні програми для кожної дитини, які допоможуть їм подолати труднощі і розвинути необхідні навички. **Співпраця з фахівцями:** співпраця вчителів з ерготерапевтами, логопедами та іншими фахівцями може забезпечити комплексну підтримку дітей з сенсорними труднощами. **Покращення якості життя:** за допомогою сенсорної терапії можна покращити якість життя дітей з сенсорною дисфункцією, підвищити їхню самооцінку і соціальну адаптацію. **Приклади застосування теорії сенсорної інтеграції в інклюзивному класі:** **Сенсорний куточок:** створення в класі спеціального куточка, обладнаного різними сенсорними матеріалами (м'які іграшки, килимки різної текстури, освітлювальні прилади тощо), які дитина може використовувати для саморегуляції. **Сенсорні інтеграційні вправи:** використання вправ, які стимулюють різні сенсорні системи (балансування, переливання рідин, тактильні ігри). **Адаптація навчального середовища:** зміна освітлення, звукового фону, розташування меблів для створення більш комфортного середовища для дітей з сенсорною чутливістю. **Співпраця з батьками:** залучення батьків до процесу корекції сенсорних порушень. **Висновок:** теорія сенсорної інтеграції А. Жан Айрес надає важливі інструменти для розуміння потреб дітей з особливими освітніми потребами, які мають труднощі з обробкою сенсорної інформації. Застосування цієї теорії в інклюзивній освіті допомагає створити більш сприятливе навчальне середовище і сприяє повноцінному розвитку всіх дітей.

Теорія інклюзивної освіти (Mel Ainscow). Мел Айнскоу – видатний британський дослідник в галузі інклюзивної освіти. Його концепція інклюзії

ґрунтується на ідеї, що кожна дитина має право на якісну освіту в загальноосвітній школі, незалежно від своїх індивідуальних особливостей. Ключові поняття теорії Айнскоу: Індекс інклюзії: це інструмент, розроблений Айнскоу, який допомагає оцінити рівень інклюзивності навчального закладу. Індекс охоплює в себе низку критеріїв, які охоплюють різні аспекти шкільного життя, такі як культура інклюзії, політика, практика та результати навчання. Культура інклюзії: це сукупність цінностей, переконань і норм, які сприяють створенню атмосфери прийняття і поваги до всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей. Політика інклюзії: це офіційні документи, які визначають напрямки розвитку інклюзивної освіти в навчальному закладі. Практика інклюзії: це конкретні дії вчителів і адміністрації, спрямовані на реалізацію принципів інклюзії. Результати інклюзії: це показники успішності інклюзивної освіти, які охоплюють академічні досягнення, соціальну адаптацію та задоволеність учнів, батьків і вчителів. Принципи інклюзивної освіти за Айнскоу: **Всі діти можуть навчатися:** кожна дитина має право на якісну освіту, незалежно від своїх особливостей. **Всі діти можуть вчитися разом:** інклюзивна освіта передбачає навчання дітей з різними потребами в одному класі. **Школи повинні змінюватися для всіх дітей:** для успішної інклюзії необхідно змінювати не тільки підходи до навчання дітей з особливими потребами, але й всю систему освіти. **Співпраця:** важливу роль відіграє співпраця вчителів, батьків, адміністрації та інших фахівців. **Постійний розвиток:** інклюзивна освіта – це постійний процес, який вимагає постійного навчання і вдосконалення. **Зв'язок теорії Айнскоу з інклюзивною освітою:** **Системний підхід:** Айнскоу пропонує системний підхід до інклюзії, який враховує всі аспекти шкільного життя. **Акцент на культурі:** він підкреслює важливість створення культури інклюзії, яка сприяє прийняттю і повазі до всіх учнів. **Практична спрямованість:** Теорія Айнскоу пропонує конкретні інструменти і стратегії для реалізації інклюзії на практиці. **Оцінка результатів:** він підкреслює необхідність оцінки ефективності інклюзивних практик. Теорія Мела Айнскоу є одним з найвпливовіших підходів до інклюзивної освіти. Вона пропонує

комплексне розуміння інклюзії і надає практичні інструменти для її реалізації. Застосування принципів Айнскоу допомагає створити навчальне середовище, в якому всі діти відчують себе комфортно і мають можливість досягти успіху. Теорія соціальної інтеграції (Émile Durkheim). Еміль Дюркгейм – один з основоположників соціології, який приділяв особливу увагу вивченню соціальних зв'язків та інтеграції індивідів у суспільстві. Його концепція соціальної інтеграції має прямий зв'язок з принципами інклюзивної освіти. Ключові поняття теорії Дюркгейма: **Соціальна інтеграція:** це процес включення індивіда в соціальну групу, його відчуття приналежності до суспільства та спільні цінності. **Соціальні факти:** це явища, які існують поза індивідом і впливають на його поведінку. Вони мають об'єктивний характер і вивчаються як речі. **Коллективна свідомість:** сукупність спільних переконань, цінностей та норм, які об'єднують членів суспільства. **Соціальна солідарність:** це зв'язки, які об'єднують членів суспільства і забезпечують його єдність. Дюркгейм виділяв два типи солідарності: механічну (характерна для простих суспільств) та органічну (характерна для складних суспільств з високим ступенем диференціації). **Зв'язок з інклюзивною освітою:** концепція соціальної інтеграції Дюркгейма має прямий зв'язок з принципами інклюзивної освіти. Обидві ці концепції підкреслюють важливість: **приналежності:** кожна дитина має право відчувати себе частиною навчальної спільноти. **Спільних цінностей:** в інклюзивному класі важливо формувати спільні цінності поваги, толерантності та взаємодопомоги. **Соціальних зв'язків:** діти з різними потребами повинні мати можливість спілкуватися і взаємодіяти один з одним. Як теорія Дюркгейма може бути застосована в інклюзивній освіті: **Створення інклюзивного клімату:** Важливо створити атмосферу, де всі учні почуваються прийнятими і цінними. **Розвиток соціальних навичок:** сприяння розвитку вміння співпрацювати, спілкуватися, вирішувати конфлікти. **Формування спільних цінностей:** акцентування уваги на таких цінностях, як толерантність, взаємоповага і включеність. **Співпраця між учнями:** організація спільних проєктів і активностей, які сприяють взаємодії дітей з різними потребами. Теорія соціальної інтеграції

Дюркгейма надає цінні інсайти для розуміння процесів, які відбуваються в інклюзивних класах. Застосування його концепцій допомагає створити більш справедливе і сприятливе навчальне середовище для всіх дітей.

Гуманістична теорія освіти (Carl Rogers, Abraham Maslow). Гуманістична теорія освіти – це підхід, який ставить в центр уваги індивідуальні потреби, почуття та потенціал кожного учня. Її коріння сягають гуманістичної психології, зокрема, ідей Карла Роджерса та Абрахама Маслоу. Основні принципи гуманістичної теорії освіти: Людина як центр освітнього процесу: учень розглядається не як пасивний одержувач знань, а як активний учасник навчального процесу, який має право на самовираження та саморозвиток. Створення сприятливого клімату: для ефективного навчання необхідно створити атмосферу довіри, поваги та підтримки, де учень відчувається безпечно і може вільно висловлювати свої думки та почуття. Акцент на особистісному зростанні: освіта спрямована не тільки на передачу знань, але й на розвиток особистості учня, його творчих здібностей, критичного мислення та самостійності. Самоактуалізація: кожен учень має внутрішній потенціал для саморозвитку, і завдання педагога – створити умови для його реалізації. Значущість досвіду: навчання повинно бути пов'язане з реальним життям учня і базуватися на його особистому досвіді. Роль Карла Роджерса та Абрахама Маслоу в розвитку гуманістичної освіти: Карл Роджерс підкреслював важливість створення недирективної атмосфери в навчанні, де учень має свободу вибору і відповідальності за своє навчання. Він також акцентував на ролі емпатії, безумовної позитивної оцінки та автентичності вчитель-учень відносинах. Абрахам Маслоу розробив теорію ієрархії потреб, відповідно до якої люди прагнуть задовольнити спочатку фізіологічні, потім безпеки, соціальні, поваги та самоактуалізації. Ця теорія допомогла зрозуміти, що для ефективного навчання учень повинен відчувати себе в безпеці і мати задоволені базові потреби. Принципи гуманістичної освіти в практиці: проектна діяльність: залучення учнів

до спільних проєктів, які дозволяють їм застосовувати знання на практиці та розвивати творчі здібності. Групова робота: Створення умов для співпраці та взаємодопомоги між учнями. Індивідуальний підхід: врахування індивідуальних особливостей і потреб кожного учня. Самооцінювання: Залучення учнів до процесу оцінювання своїх досягнень. Створення позитивної атмосфери в класі: Створення атмосфери, де учні почуваються комфортно і впевнено. Переваги гуманістичної освіти: Розвиток творчих здібностей: учні стають більш креативними та оригінальними. Підвищення мотивації: учні більш зацікавлені в навчанні, оскільки воно пов'язане з їхніми інтересами і потребами. Розвиток соціальних навичок: учні вчаться співпрацювати, спілкуватися і вирішувати конфлікти. Формування самостійності: учні беруть відповідальність за своє навчання і розвиваються як особистості. Гуманістична теорія освіти є важливим внеском у педагогіку, оскільки вона підкреслює людську гідність і потенціал кожної особистості. Цей підхід допомагає створити більш гуманне і ефективне навчальне середовище. Теорія емпатії (Edith Stein). Едіт Штайн, видатна філософиня та католицька свята, зробила значний внесок у розуміння феномену емпатії. Її філософські роздуми про емпатію базуються на феноменологічному підході, тобто на дослідженні свідомості та безпосереднього досвіду людини. Ключові поняття теорії емпатії Едіт Штайн: Вчування: Штайн використовує термін «вчування» як синонім емпатії. Це не просто розуміння почуттів іншої людини, а скоріше переживання цих почуттів як своїх власних. Феноменологічний підхід: Штайн аналізує емпатію як феномен свідомості, досліджуючи, як ми безпосередньо переживаємо іншу людину. Інтуїтивне розуміння: Емпатія, за Штайн, – це не раціональний процес, а скоріше інтуїтивне розуміння іншого через аналогію зі своїм власним досвідом. Співчуття: Емпатія нерозривно пов'язана зі співчуттям, тобто бажанням допомогти іншому. Як працює емпатія за Штайн: Співвіднесення: Ми співвідносимо свій досвід з досвідом іншої людини. Проекція: ми проєкуємо свої почуття та переживання на іншого. Інтуїтивне розуміння: через цей процес ми інтуїтивно розуміємо, що відчуває інша людина.

Значення теорії емпатії Штайн для освіти: Створення емпатичного клімату: розуміння емпатії допомагає створити в класі атмосферу взаєморозуміння, де кожен учень очувається почутим і зрозумілим. Розвиток соціальних навичок: емпатія є основою для розвитку таких соціальних навичок, як співпраця, комунікація та вирішення конфліктів. Глибоке розуміння інших: завдяки емпатії учні можуть краще розуміти один одного, що сприяє їхньому розвитку як особистостей. Виховання відповідальних громадян: емпатія є основою для розвитку почуття відповідальності за інших і сприяє формуванню гуманного суспільства. Застосування теорії Штайн в освітньому процесі: Обговорення літератури: Аналіз літературних творів дозволяє учням розвивати емпатію, ставлячи себе на місце героїв. Рольові ігри: рольові ігри допомагають учням зрозуміти почуття інших людей і розвивати навички пілкування. Проекти співпраці: спільна робота над проектами сприяє розвитку емпатії та розуміння потреб інших.

Відкритий діалог: створення атмосфери, в якій учні почуваються безпечно висловлювати свої думки і почуття. Висновок: теорія емпатії Едіт Штайн пропонує глибоке розуміння цього феномену і має велике значення для освіти. Розвиток емпатії учнів – це інвестиція в їхнє майбутнє і в майбутнє всього суспільства.

Теорія розширення можливостей (Empowerment Theory) (Julian Rappaport). Теорія розширення можливостей (Empowerment Theory) Джуліана Раппапорта – це концепція, яка акцентує увагу на тому, як люди можуть набувати більшого контролю над своїм життям і своїм оточенням. В контексті інклюзивної освіти, ця теорія надає потужний інструментарій для того, щоб учні, особливо ті, хто має особливі потреби, могли активно брати участь у формуванні свого навчального процесу та відчувати себе повноцінними членами навчальної спільноти. Ключові поняття теорії розширення можливостей: Розширення можливостей: Це процес надання людям інструментів, знань і ресурсів, необхідних для того, щоб вони могли приймати рішення, впливати на ситуації і досягати своїх цілей.

Самоефективність: це віра в свою здатність успішно виконувати завдання і досягати бажаних результатів. Колективна ефективність: це віра в здатність групи людей спільно вирішувати проблеми і досягати спільних цілей. Соціальна справедливість: це принцип, який передбачає рівні можливості для всіх людей, незалежно від їхніх особливостей. Зв'язок з інклюзивною освітою: активна участь учнів: теорія розширення можливостей підкреслює важливість залучення учнів до прийняття рішень, що стосуються їхнього навчання. Це особливо важливо для учнів з особливими потребами, оскільки це допомагає їм відчувати себе більш самостійними та відповідальними. Розвиток навичок саморегуляції: навчання навичок саморегуляції, таких як планування, встановлення цілей і моніторинг власного прогресу, допомагає учням стати більш незалежними і впевненими в своїх силах. Співпраця: залучення учнів до спільних проектів і діяльності сприяє розвитку навичок співпраці, комунікації і взаємодопомоги. Створення інклюзивного середовища: школа, яка базується на принципах розширення можливостей, створює інклюзивне середовище, де всі учні відчувають себе повноцінними членами спільноти. Як застосувати теорію розширення можливостей в інклюзивній освіті: співпраця з учнями: залучати учнів до планування уроків, вибору навчальних матеріалів і оцінювання власних досягнень. Розвиток навичок самооцінювання: навчати учнів самостійно оцінювати свої сильні сторони і слабкі місця, встановлювати цілі і відстежувати свій прогрес. Створення груп підтримки: організовувати групи підтримки, де учні можуть обмінюватися досвідом, допомагати один одному і розвивати почуття спільноти. Забезпечення вибору: надавати учням можливість вибирати завдання, проекти і способи навчання, що відповідають їхнім інтересам і стилю навчання. Співпраця з батьками: залучати батьків до процесу навчання і підтримувати їх у прагненні розширити можливості своїх дітей. Теорія розширення можливостей Джуліана Раппапорта пропонує потужний інструментарій для створення інклюзивного навчального середовища, в якому всі учні мають можливість розвиватися і досягати успіху. Застосування цієї теорії допомагає учням з



особливими потребами відчувати себе повноцінними членами спільноти і сприяє їхньому успішному навчанню і соціальній адаптації.

Критична теорія освіти (Paulo Freire). Пауло Фрейре, видатний бразильський педагог і філософ, розробив критичну теорію освіти, яка має глибокий вплив на сучасні підходи до навчання, зокрема, на інклюзивну освіту. Основні ідеї критичної педагогіки Фрейре: Освіта як процес звільнення: Фрейре вважав, що освіта не повинна бути просто передачею знань, а має служити інструментом для звільнення людей від утиску та несправедливості. Діалог: Навчання повинно відбуватися через діалог між учителем і учнями, де обидві сторони є активними учасниками процесу. Проблематизація: учні повинні активно досліджувати світ навколо себе, ставити питання і шукати на них відповіді. Свідомість: мета освіти – розвивати критичне мислення і свідомість учнів, щоб вони могли аналізувати суспільні проблеми і діяти для їх вирішення. Зв'язок критичної педагогіки з інклюзією: Визнання різноманітності: критична педагогіка підкреслює важливість визнання різноманітності досвіду, знань і перспектив кожного учня. Це є основою інклюзивного підходу до освіти. Боротьба з упередженнями: критична педагогіка допомагає викривати і боротися з упередженнями, які можуть виключати певних учнів з навчального процесу. Активне залучення учнів: залучаючи учнів до процесу навчання, критична педагогіка сприяє їхньому почуттю власної гідності та самоповаги, що є важливим для інклюзії. Створення справедливого навчального середовища: Критична педагогіка спрямована на створення навчального середовища, де всі учні мають рівні можливості для навчання і розвитку. Як критична педагогіка сприяє інклюзії: Оскарження стереотипів: критична педагогіка допомагає оскаржувати стереотипи про учнів з особливими потребами, сприяючи їхньому включенню в загальноосвітню школу. Розвиток критичного мислення: Навчаючи учнів критично мислити, ми допомагаємо їм долати бар'єри і створювати більш

інклюзивне суспільство. Співпраця: критична педагогіка заохочує співпрацю між учнями, що сприяє розвитку соціальних навичок і взаєморозуміння.

- Емпіричне навчання: залучення учнів до реальних проблем і проектів допомагає їм розвивати практичні навички і ставати більш активними громадянами. Інклюзивні терміни в контексті критичної педагогіки: **Голос учня:** кожен учень має право висловити свою думку і бути почутим. **Справедливість:** Всі учні повинні мати рівні можливості для навчання і розвитку. **Соціальна зміна:** освіта повинна сприяти соціальним змінам і створенню більш справедливого суспільства. **Емансипація:** Освіта повинна звільняти учнів від утиску і обмежень. Критична теорія освіти Пауло Фрейре пропонує потужний інструментарій для створення більш інклюзивного і справедливого навчального середовища. Застосовуючи принципи критичної педагогіки, ми можемо допомогти всім учням, незалежно від їхніх особливостей, реалізувати свій потенціал і стати активними членами суспільства.

Теорія участі – це філософський та соціологічний підхід, який підкреслює важливість активної участі індивідів у процесах, що впливають на їхнє життя. В контексті освіти, ця теорія наголошує на необхідності залучення учнів до прийняття рішень, що стосуються їхнього навчання, а також до створення навчального середовища. Інклюзивна освіта, зі свого боку, прагне створити навчальне середовище, де кожен учень відчувається включеним і має рівні можливості для навчання. Як теорія участі пов'язана з інклюзивною освітою? Активна роль учня: обидві концепції підкреслюють активну роль учня в освітньому процесі. Учні не пасивні споживачі знань, а активні учасники, які мають право голосу і можуть впливати на своє навчання. Співпраця: як теорія участі, так і інклюзивна освіта наголошують на важливості співпраці між усіма учасниками навчального процесу: учнями, вчителями, батьками.

Різноманітність: Обидві концепції визнають і цінують різноманітність досвіду, знань і перспектив кожного учня. Створення інклюзивного середовища: теорія участі допомагає створити більш інклюзивне навчальне середовище, де всі учні почуваються цінними і мають можливість досягти успіху. Інклюзивні терміни в контексті теорії участі: **Участь:** активна участь учнів у прийнятті рішень, що стосуються їхнього навчання. **Голос учня:** право кожного учня висловити свою думку і бути почутим. **Співпраця:** спільна робота учнів, вчителів і батьків для досягнення спільних цілей. **Емповермент:** надання учням почуття власної сили і можливості впливати на своє життя. **Соціальна справедливість:** забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей. Приклади застосування теорії участі в інклюзивній освіті: Створення учнівських рад: залучення учнів до прийняття рішень щодо шкільного життя. Проектна діяльність: спільна робота учнів над проектами, що дозволяє їм розвивати навички співпраці, критичного мислення і творчості. Самооцінювання: залучення учнів до оцінювання своїх досягнень і встановлення цілей для подальшого розвитку. Кооперативне навчання: організація навчального процесу отже, щоб учні працювали в командах, допомагаючи один одному. Теорія участі є важливим інструментом для створення більш інклюзивного навчального середовища. Залучаючи учнів до активної участі в освітньому процесі, ми допомагаємо їм розвивати не тільки академічні знання, але й соціальні навички, критичне мислення і почуття власної гідності.

Теорія універсального дизайну навчання (UDL) Концепція Універсального дизайну для навчання (Universal Design for Learning, UDL) була розроблена американською організацією CAST (Center for Applied Special Technology), яка є лідером у сфері досліджень і розробок інклюзивного навчання. Основними авторами та ідеологами UDL є: Девід Роуз (David Rose) – засновник CAST, який розробив концептуальні основи універсального дизайну навчання. Енн Меєр (Anne Meyer) – співзасновниця CAST, яка спільно з Девідом Роузом працювала над

адаптацією принципів універсального дизайну для освітнього середовища.

**Основи UDL:** Ця концепція базується на принципах універсального дизайну з архітектури, але адаптована для освіти. Мета UDL – створити навчальне середовище, яке буде доступним для всіх учнів, враховуючи їхні індивідуальні потреби, здібності та стилі навчання. Універсальний дизайн навчання (UDL) – це педагогічний підхід, який передбачає створення таких навчальних матеріалів та середовищ, які будуть доступні для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних потреб та можливостей. Цей підхід спрямований на забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби.

**Основні принципи UDL:** надання множинних способів сприйняття інформації: це означає, що інформація подається різними способами (візуально, аудіально, кінестетично), щоб кожен учень міг знайти для себе найбільш зручний варіант.

**Надання множинних способів вираження розуміння:** учні можуть демонструвати свої знання різними способами (усні презентації, письмові роботи, практичні завдання), обираючи той, який їм найбільш підходить.

**Надання множинних способів залучення до навчання:** учні можуть бути залучені до навчального процесу різними способами, що відповідають їхнім інтересам і стилю навчання.

**Чому UDL важливий для інклюзивної освіти?** Індивідуалізація навчання: UDL дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожного учня, забезпечуючи його успішне навчання.

**Доступність:** матеріали, розроблені за принципами UDL, є доступними для більшої кількості учнів, включаючи тих, хто має особливі потреби.

**Справедливість:** UDL сприяє створенню більш справедливого навчального середовища, де всі учні мають рівні можливості.

**Ефективність:** дослідження показують, що застосування UDL підвищує ефективність навчання для всіх учнів.

**Приклади застосування UDL в освіті:** надання альтернативних форматів завдань: наприклад, замість написання есе, учень може створити презентацію або відео.

**Використання різноманітних навчальних матеріалів:** тексти, аудіозаписи, відео, інтерактивні вправи.

**Флексивне групування:** об'єднання учнів у різні групи залежно від завдання та їхніх сильних сторін.

**Використання технологій:**

інтерактивні дошки, онлайн-платформи, мобільні додатки. Адаптація фізичного простору: створення доступного та комфортного навчального середовища. Переваги UDL: Підвищення мотивації: учні відчують себе більш залученими до навчального процесу, коли мають вибір і можуть працювати в своєму темпі. Розвиток різноманітних навичок: UDL сприяє розвитку не тільки академічних знань, але й соціальних, емоційних та творчих навичок. Підготовка до життя в суспільстві: UDL готує учнів до життя в суспільстві, яке характеризується різноманітністю і постійними змінами. Універсальний дизайн навчання – це не просто сучасний тренд, а необхідний елемент якісної освіти. Застосування принципів UDL допомагає творити більш інклюзивне, ефективне і цікаве навчальне середовище для всіх учнів. Теорія соціального конструкціонізму (Berger & Luckmann). Соціальний конструкціонізм – це теорія, яка стверджує, що наша реальність не є об'єктивною даністю, а скоріше соціальним конструктом, створеним і підтримуваним через взаємодію людей. Ця теорія має глибокий вплив на наше розуміння інклюзії, особливо в освіті. Як соціальний конструкціонізм пов'язаний з інклюзією? Соціальні категорії: соціальний конструкціонізм допомагає нам зрозуміти, що такі категорії, як «інвалідність» чи «обдарованість», є соціальними конструктами, а не природними станами. Це означає, що наше суспільство створює певні очікування та ролі для людей з різними характеристиками, що може як сприяти, так і обмежувати їхні можливості. Роль мови: мова, яку ми використовуємо, формує наше сприйняття світу. Соціальний конструкціонізм підкреслює, що мова, яку ми використовуємо для опису людей з особливими потребами, може впливати на те, як ми їх сприймаємо і ставимося до них. Соціальні норми: наші соціальні норми та очікування визначають, що вважається «нормальним» і «відхиленням». Соціальний конструкціонізм закликає нас переглянути ці норми і створити більш інклюзивне суспільство. Знання як соціальний конструкт: наше знання про світ є соціальним конструктом. Це означає, що наше розуміння інклюзії формується в процесі соціальної взаємодії і може змінюватися з часом. Соціальний

конструкціонізм та інклюзивна освіта. Деконструкція стереотипів: соціальний конструкціонізм допомагає нам деконструювати стереотипи про людей з особливими потребами, які можуть обмежувати їхні можливості. Створення інклюзивного дискурсу: використання інклюзивної мови та термінології допомагає створити більш позитивне ставлення до різноманітності. Фокус на сильних сторонах: замість того, щоб фокусуватися на обмеженнях, соціальний конструкціонізм закликає нас звертати увагу на сильні сторони кожної людини. Співпраця: соціальний конструкціонізм підкреслює важливість співпраці між усіма учасниками освітнього процесу для створення інклюзивного середовища. Приклади застосування соціального конструкціонізму в інклюзії: використання інклюзивної мови: замість терміну «інвалід» використовувати «людина з інвалідністю». Створення інклюзивного навчального середовища: створення фізичного простору, який доступний для всіх учнів, незалежно від їхніх потреб. Залучення учнів до прийняття рішень: надання учням можливості впливати на навчальний процес. Співпраця з родинами: співпраця з родинами учнів для створення підтримкового середовища. Соціальний конструкціонізм пропонує потужний інструмент для розуміння і зміни наших уявлень про інклюзію. Він допомагає нам усвідомити, що наша реальність не є статичною, а може бути змінена нашими діями. Застосовуючи принципи соціального конструкціонізму, ми можемо створити більш інклюзивне суспільство, де кожна людина має можливість реалізувати свій потенціал

Диференційована педагогіка (Wolfgang Klafki). Диференційована педагогіка за Вольфгангом Клафкі: ключові аспекти та інклюзивний підхід. Вольфганг Клафкі, видатний німецький педагог, зробив значний внесок у розвиток теорії і практики диференційованого навчання. Його ідеї про те, що кожен учень є унікальним і потребує індивідуального підходу, залишаються актуальними і сьогодні. Що таке диференційована педагогіка за Клафкі? Диференційована педагогіка – це підхід до навчання, який передбачає адаптацію навчального процесу до індивідуальних

потреб, здібностей та стилів навчання кожного учня. Вона спрямована на те, щоб кожен учень міг досягти максимальних результатів у навчанні. Ключові принципи диференціації за Клафкі: **Індивідуальні відмінності:** кожен учень має унікальний набір знань, навичок, інтересів і стилів навчання. **Гнучкість:** навчальний процес має бути гнучким, щоб враховувати індивідуальні потреби учнів. **Активність:** учні повинні бути активними учасниками навчального процесу. **Релевантність:** навчальний матеріал має бути актуальним і цікавим для учнів. **Зв'язок теорії і практики:** навчання має бути пов'язане з реальним життям. Як диференційована педагогіка пов'язана з інклюзією? Диференційована педагогіка є невід'ємною частиною інклюзивної освіти. Обидва підходи спрямовані на створення такого навчального середовища, де кожен учень почуватиметься комфортно і може досягти успіху. Основні спільні риси: **індивідуальний підхід:** Обидва підходи підкреслюють важливість індивідуального підходу до кожного учня. **Гнучкість:** як диференційована педагогіка, так і інклюзивна освіта вимагають гнучкості у освітньому процесі. **Співпраця:** обидва підходи передбачають тісну співпрацю між учителем, учнем і батьками. **Різноманітність:** обидва підходи визнають і цінують різноманітність учнів. **Приклади диференціації в інклюзивному класі:** **Різні рівні складності завдань:** запропонувати учням завдання різного рівня складності, щоб кожен міг обрати те, що йому під силу. **Різні формати подання інформації:** використовувати різні формати подання інформації (тексти, аудіо, відео, графіки) для залучення учнів з різними стилями навчання. **Різні способи оцінювання:** застосовувати різні форми оцінювання (усні презентації, практичні завдання, проекти) для того, щоб кожен учень міг продемонструвати свої знання і вміння. **Гнучкі групи:** формувати гнучкі групи для роботи над проектами, щоб учні могли навчатися один в одного. **Індивідуальні навчальні плани:** створити індивідуальні навчальні плани для учнів з особливими освітніми потребами. **Висновок** Диференційована педагогіка за Клафкі є важливим інструментом для створення інклюзивного навчального середовища. Застосовуючи принципи диференціації, ми можемо забезпечити, щоб кожен учень мав можливість досягти успіху і

реалізувати свій потенціал. Теорія позитивної психології (Martin Seligman). Позитивна психологія – це галузь психології, яка зосереджується на вивченні позитивних аспектів людської психіки. На відміну від традиційної психології, яка часто фокусується на проблемах і патологіях, позитивна психологія досліджує щастя, оптимізм, стійкість, творчість та інші позитивні якості людини. Мартін Селігман є одним з основоположників позитивної психології. Саме він, будучи президентом Американської психологічної асоціації, ініціював розвиток цього напрямку в кінці ХХ століття. Селігман зауважив, що психологія надто зосереджена на вивченні хвороб, нехтуючи при цьому вивченням здоров'я. Основні концепції позитивної психології: Щастя: вивчення факторів, які сприяють щастю, та розробка стратегій для його підвищення.

- Оптимізм: Дослідження того, як оптимістичний погляд на життя впливає на наше здоров'я та благополуччя. Стійкість: вивчення здатності людей долати труднощі та адаптуватися до змін. Сильні сторони: ідентифікація та розвиток індивідуальних сильних сторін, талантів і чеснот. Потік: дослідження стану повного занурення в діяльність, коли людина відчуває задоволення і забуває про час. Зв'язки: вивчення важливості соціальних зв'язків для благополуччя людини. Значення життя: пошук сенсу і мети в житті. Як позитивна психологія може бути корисною? Підвищення якості життя: застосування принципів позитивної психології допомагає людям підвищити рівень задоволеності життям, зменшити стрес і тривогу. Розвиток особистості: позитивна психологія допомагає людям краще пізнати себе, свої сильні сторони і розвивати їх. Покращення міжособистісних відносин: розуміння механізмів щастя і позитивних емоцій допомагає будувати більш міцні і довірливі відносини з іншими людьми. Профілактика психологічних проблем: Займаючись розвитком позитивних якостей, можна знизити ризик розвитку депресії, тривоги та інших психічних розладів. Приклади вправ з позитивної психології: Ведення



щоденника вдячності: щоденне записування того, за що ви вдячні, допомагає фокусуватися на позитивних аспектах життя. Визначення своїх сильних сторін: використання різних технік для визначення своїх талантів і чеснот. Практика вдячності: висловлення вдячності іншим людям і подіям. Медитація і релаксація: техніки, які допомагають зменшити стрес і підвищити рівень задоволеності життям. Постановка цілей: визначення конкретних і досяжних цілей, які допоможуть рухатися вперед. Позитивна психологія – це не просто модний тренд, а науково обґрунтований підхід, який допомагає людям жити більш щасливим і повноцінним життям. Застосовуючи її принципи, ми можемо не тільки покращити своє власне життя, але й позитивно вплинути на життя оточуючих.

Теорія емоційного інтелекту (Daniel Goleman). Емоційний інтелект – це концепція, яка набула широкого розголосу завдяки роботам психолога Денієла Гоулмана. Він стверджує, що наш емоційний інтелект може бути навіть важливішим за інтелект когнітивний. Що таке емоційний інтелект? Емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати свої емоції та емоції інших людей, керувати ними та використовувати їх для мотивації себе та інших. Це набір соціальних і особистісних компетентностей, які дозволяють нам будувати міцні стосунки, досягати успіху в роботі та житті загалом. Компоненти емоційного інтелекту за Гоулманом: Гоулман виділяє кілька ключових компонентів емоційного інтелекту: Самоусвідомлення: здатність розпізнавати свої власні емоції, сили та слабкості. Саморегуляція: здатність керувати своїми емоціями, імпульсами та мотивацією. Мотивація: вміння встановлювати цілі та досягати їх, навіть перед обличчям труднощів. Емпатія: здатність розуміти і співпереживати іншим людям. Соціальні навички: здатність будувати і підтримувати міцні стосунки. Чому емоційний інтелект важливий? Успіх у роботі: люди з високим рівнем емоційного інтелекту, як правило, більш ефективні в роботі, мають кращі лідерські

якості та будують міцніші відносини з колегами. Міцні особисті стосунки: емоційний інтелект допомагає нам краще розуміти і співчувати іншим людям, що є основою для міцних дружніх і романтичних стосунків. Здоров'я: люди з високим рівнем емоційного інтелекту, як правило, менш схильні до стресу і депресії. Особистісне зростання: розвиток емоційного інтелекту допомагає нам стати більш самосвідомими, впевненими в собі і щасливими людьми. Як розвивати емоційний інтелект? Самоспостереження: звертайте увагу на свої емоції та реакції на різні ситуації. Емпатія: спробуйте подивитися на ситуацію очима іншої людини. Комунікація: практикуйте ефективні комунікативні навички. Саморозвиток: читайте книги, відвідуйте тренінги, розмовляйте з людьми, які вас надихають. Медитація і йога: ці практики допомагають розвинути самосвідомість і управління емоціями. Емоційний інтелект – це важливий аспект людської особистості, який відіграє значну роль у нашому житті. Розвиваючи свій емоційний інтелект, ми можемо досягти більшого успіху в роботі, побудувати міцніші стосунки і стати більш щасливими людьми. Особистісно-орієнтований підхід – це педагогічна концепція, яка ставить в центр навчального процесу особистість учня. На відміну від традиційних методів, де акцент робиться на передачі знань, особистісно-орієнтований підхід фокусується на розвитку індивідуальних здібностей, інтересів і потреб кожного учня. Автори. Карл Роджерс (Carl Rogers). Країна: США. Вклад: Роджерс розробив теорію гуманістичної психології, яка стала основою особистісно-орієнтованого підходу. Він наголошував на важливості створення умов для самореалізації особистості, розвитку емпатії та підтримки в навчальному процесі. Основна ідея: «Центром навчання є особистість, а не зміст освіти». Шалва Амонашвілі. Країна: Грузія (СРСР). Вклад: радянський і грузинський педагог, який розвинув особистісно-орієнтований підхід у контексті шкільної освіти. Він закликав до виховання дітей через любов, повагу до їхньої унікальності та створення

гуманістичного освітнього середовища. Лев Виготський. Країна: СРСР. Вклад: хоча Виготський напряду не формулював особистісно-орієнтований підхід, його ідеї про «зону найближчого розвитку» лягли в основу методик, які враховують індивідуальні потреби та можливості учня. Анатолій Бойко. Країна: Україна. Вклад: український педагог, який активно розвивав ідеї особистісно-орієнтованого навчання в умовах сучасної школи. Основні принципи особистісно-орієнтованого підходу: **Індивідуальність:** Кожен учень є унікальним і має право на індивідуальний підхід. **Активність:** учень – активний суб'єкт навчального процесу, а не пасивний споживач знань. **Співпраця:** між учителем і учнем встановлюються партнерські відносини, засновані на взаємоповазі і співпраці. **Саморозвиток:** учень стимулюється до самостійного пізнання, самовдосконалення і самореалізації. **Творчість:** створення умов для розвитку творчих здібностей кожного учня. Як реалізується особистісно-орієнтований підхід? **Індивідуальні завдання:** завдання підбираються з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня. **Гнучкі форми організації навчального процесу:** використання різних форм роботи (індивідуальної, парної, групової), проектної діяльності, дослідницьких робіт. **Створення атмосфери довіри і підтримки:** створення в класі атмосфери, де кожен учень відчувається комфортно і безпечно. **Використання різноманітних методів навчання:** застосування активних методів навчання, ігор, дискусій, щоб зацікавити учнів і зробити навчальний процес більш цікавим. **Оцінювання досягнень:** оцінювання не тільки знань, а й процесу навчання, зусиль учня. **Переваги особистісно-орієнтованого підходу:** **Висока мотивація:** учні більш зацікавлені в навчанні, коли воно відповідає їхнім інтересам і потребам. **Розвиток творчих здібностей:** створення умов для самореалізації і розвитку творчих здібностей. **Формування самостійності:** розвиток уміння самостійно ставити цілі і досягати їх. **Підвищення самооцінки:** Успіх у навчанні підвищує самооцінку учня. **Підготовка до життя в суспільстві:** виховання

відповідальних, самостійних і творчих особистостей. Висновок : особистісно-орієнтований підхід – це сучасний і ефективний підхід до навчання, який дозволяє кожному учневі розкрити свій потенціал і досягти успіху. Застосування цього підходу сприяє створенню комфортного і продуктивного навчального середовища, де кожен учень відчувається цінним і важливим. Теорія соціального капіталу (Pierre Bourdieu). Соціальний капітал – це поняття, яке ввів у науковий обіг французький соціолог П'єр Бурдьє. Він розглядав його не як фінансовий ресурс, а як сукупність соціальних зв'язків, які індивід чи група можуть мобілізувати для досягнення своїх цілей. Що таке соціальний капітал за Бурдьє? Для Бурдьє соціальний капітал – це ресурс, який виникає з соціальних відносин, членства в групах, мережах знайомств. Цей капітал може бути використаний для отримання переваг, доступу до ресурсів, інформації та впливу. Основні характеристики соціального капіталу за Бурдьє: Вбудованість у соціальну структуру: соціальний капітал не існує сам по собі, а тісно пов'язаний з іншими видами капіталу (економічним, культурним). Нерівномірний розподіл: соціальний капітал розподіляється нерівномірно між різними соціальними групами. Репродукція соціальних нерівностей: соціальний капітал передається у спадок і відтворює існуючі соціальні нерівності. Інструмент влади: соціальний капітал може бути використаний як інструмент влади для досягнення певних цілей. Форми соціального капіталу.

Отже, інклюзивна освіта потребує спеціальних теоретичних знань, компетентнісних дій від фахівця під час організації психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах до шкільної освіти, зрозуміти психолого-педагогічний зміст взаємодії вихователів і батьків у

адаптації дітей до інклюзивного середовища ЗДО, використовуючи основні принципи з дітьми різних інклюзивних категорій [14].

Саме знання принципів фахівцем дошкільного профілю про гуманізм, індивідуалізацію, антропоцентризм, природний потенціал і вітагенний досвід кожної дитини, орієнтація на підтримку та мінімізацію фізичних та соціальних труднощів у дітей в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти повинно бути відображено у експериментальних та пошукових роботах здобувачів вищої школи.

*Аналіз психолого-педагогічної проблеми супроводу дітей з особливими освітніми потребами у ЗДО*

Проаналізуємо деякі кваліфікаційні роботи здобувачів вищої освіти. Зробимо аналіз психолого-педагогічної проблеми супроводу дітей з особливими освітніми потребами у ЗДО. У цьому дослідженні (здобувач ВО: А. Пархоменко).

Отже, існує протиріччя між необхідністю впровадження психолого-педагогічного супроводу дітей з загальним порушеннями мовлення у ЗДО та обмеження готовності фахівця, як його мотиваційного, орієнтаційного, операційного складників цієї готовності у інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

Позначеним протиріччям визначається *проблема дослідження*: яким чином може здійснюватись психолого–педагогічний супровід дітей з ЗНМ у ЗДО силами фахівців різного профілю? Але необхідно розробити категоріальний апарат дослідження.

Для вирішення наукової проблеми був розроблений категоріальний апарат дослідження. Нагадуємо, категоріальна наукова основа дослідження в педагогіці охоплює систему базових понять і категорій, які допомагають структурувати й аналізувати педагогічні явища та процеси. У даному випадку має відношення сутність психолого-педагогічного супроводу з суб'єктно-об'єктної позиції; зміст, методи, форми психолого-педагогічного супроводу, особливі освітні потреби та їхня категоризація т.д.

Необхідно визначити мету дослідження, як цілеспрямоване планування та здійснення наукового дослідження з метою вирішення проблеми психолого-педагогічного супроводу у покращенні освітнього процесу та підвищення ефективності результатів у роботі з дітьми з ЗНМ.

Ми обґрунтовуємо позицію, що наукова мета дослідження полягає у вивченні процесів, методів і стратегій, що сприяють створенню середовища, де всі індивіди, незалежно від їхніх фізичних, психічних, соціальних чи культурних особливостей, мають рівні можливості для участі, навчання та розвитку. Дослідження з інклюзії спрямовані на виявлення бар'єрів, що заважають повноцінній участі певних груп людей у різних сферах життя, та розробку ефективних рішень для їх подолання. Це охоплює аналіз освітніх підходів та технологічних інновацій, які можуть покращити інтеграцію і доступність.

Важливою складовою наукової мети є також оцінка впливу інклюзивних практик на індивідів. Це дозволяє визначити, наскільки ефективними є запроваджені заходи і що ще можна зробити для досягнення більшої рівності та справедливості. Крім того, дослідження з інклюзії часто мають на меті знизити проблем стигматизації, а також сприяння формуванню позитивного ставлення до різноманіття.

Отже, наукова мета дослідження в інклюзії є багатогранною і охоплює широкий спектр аспектів.

Здобувачі вищої освіти вивчали категоріальний апарат дослідження. Наводимо приклади 1. Тема: Організація взаємодії між дітьми з особливими освітніми потребами та їх однолітками у дошкільних інклюзивних групах. Об'єкт: соціальна взаємодія в умовах інклюзивної освіти. Предмет: методи розвитку толерантного ставлення між дітьми з типовим розвитком і дітьми з ООП. Суб'єкти: діти дошкільного віку, педагоги, батьки. 2. Тема: Адаптація програм дошкільного навчання для дітей з порушеннями слуху в інклюзивних групах. Об'єкт: Освітній процес в інклюзивних дошкільних закладах. Предмет: особливості адаптації навчальних програм для дітей з порушеннями слуху.

Суб'єкти: діти з порушеннями слуху, вихователі, методисти. 3. Тема: Роль вихователя у формуванні соціальних навичок у дітей з аутизмом в умовах інклюзії. Об'єкт: Освітнє середовище дошкільних закладів. Предмет: педагогічні технології розвитку соціальних навичок у дітей з аутизмом. Суб'єкти: вихователі, діти з аутизмом. 4. Тема: Створення емоційно комфортного середовища для дітей з ООП у дошкільному закладі. Об'єкт: Освітнє середовище інклюзивного закладу. Предмет: Методи формування емоційно комфортного середовища для дітей з ООП. Суб'єкти: Педагоги, діти з ООП, діти з типовим розвитком. 5. Тема: Використання ігрових технологій для інтеграції дітей з ООП у дошкільних групах. Об'єкт: інтеграційні процеси в інклюзивних групах дошкільного віку. Предмет: ігрові технології як засіб інтеграції дітей з ООП. Суб'єкти: вихователі, діти дошкільного віку. 6. Тема: Ефективність інклюзивної освіти для соціалізації дітей з затримкою психічного розвитку. Об'єкт: соціальна адаптація дітей в умовах інклюзії. Предмет: вплив освітніх технологій на соціалізацію дітей із затримкою психічного розвитку. Суб'єкти: діти із затримкою психічного розвитку, педагоги, батьки. 7. Тема: Педагогічні методи роботи з батьками дітей з ООП в інклюзивних дошкільних закладах. Об'єкт: взаємодія педагогів із батьками в умовах інклюзії. Предмет: форми та методи роботи з батьками для підтримки інклюзивного процесу. Суб'єкти: педагоги, батьки дітей з ООП. 8. Тема: Розвиток мовленнєвих навичок у дітей з порушеннями зору в інклюзивних групах. Об'єкт: освітній процес у дошкільних інклюзивних групах. Предмет: методи розвитку мовлення у дітей з порушеннями зору. Суб'єкти: діти з порушеннями зору, вихователі. 9. Тема: Професійна підготовка вихователів до роботи в інклюзивних дошкільних закладах. Об'єкт: педагогічна діяльність у сфері інклюзії. Предмет: зміст і форми професійної підготовки вихователів. Суб'єкти: вихователі, викладачі педагогічних вишів. 10. Тема: Формування толерантного ставлення у дітей дошкільного віку до однолітків з ООП. Об'єкт: соціальна взаємодія в інклюзивних групах дошкільного віку. Предмет: Методики формування толерантності у дітей. Суб'єкти: діти з типовим розвитком, педагоги.

Отже, *мета дослідження*: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст, методи, форми психолого–педагогічного супроводу дітей з ЗНМ.

Досягнення мети дослідження можливо за умови наявності об'єкта дослідження. Об'єкт дослідження – це певний аспект дошкільної реальності, який має ознаки конкретності, системності, динамічності і масштабності для отримання нових знань та вдосконалення інклюзивної практики.

*Об'єкт дослідження*: психолого–педагогічний супровід дітей з ЗНМ у закладах дошкільної освіти.

Наступним елементом наукового дослідження є його предмет. Предмет дослідження – це конкретний аспект психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу, який вивчається з метою отримання нових знань, вирішення певних проблем за допомогою змісту, методів, організаційних форм психолого-педагогічного супроводу.

*Предмет дослідження*: зміст, методи, форми психолого-педагогічного супроводу дітей з ЗНМ у закладах дошкільної освіти.

Отже, психолого-педагогічний супровід дітей з ЗНМ у закладах дошкільної освіти як предмет дослідження охоплює конкретні методи, форми і зміст корекційної роботи, спрямовані на допомогу дітям з мовними порушеннями, тоді як об'єкт дослідження охоплює загальне вивчення проблем мовного розвитку і умов їх корекції.

Відповідно до мети дослідження сформульовано *завдання*:

1. Розглянути категорії дітей з ЗНМ та іншими обмеженими можливостями та їх особливі потреби;
2. Охарактеризувати компоненти готовності фахівця та його якості у психолого–педагогічному супроводі;



3. Обґрунтувати зміст психолого–педагогічного супроводу дітей з ЗНМ з позиції адаптації;

4. Розробити складові моделі психолого - педагогічного супроводу дітей з ЗНМ

*Методи дослідження:* для вирішення завдань використовувались наступні теоретичні методи: аналіз, систематизація, узагальнення, порівняння.

Вивчення наукових теоретичних методів дослідження надає студентам ряд важливих переваг і навичок, що є фундаментальними для їх академічного і професійного розвитку. По-перше, ці методи забезпечують глибоке розуміння основ наукового процесу, що дозволяє студентам розробляти та проводити власні дослідження. Вони вчаться збирати та аналізувати дані, а також робити обґрунтовані висновки. Це є базовим для будь-якої наукової діяльності та сприяє розвитку критичного мислення. По-друге, вивчення теоретичних методів допомагає студентам розуміти і оцінювати роботи інших дослідників. Отже, вивчення наукових теоретичних методів дослідження надає студентам всебічні знання і навички, необхідні для проведення якісних наукових досліджень, критичного мислення та успішного професійного та особистісного розвитку.

2. Емпіричні–спостереження, бесіда, аналіз документів, обробка кількісних даних для психолого-педагогічного супроводу дітей з ЗНМ у закладах дошкільної освіти

*Наукова новизна і теоретична значущість:* розглянуто зміст, методи, форми психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, під яким слід розуміти створення адаптивних складових в освітній організації для виявлення та надання ранньої кваліфікованої корекційно-педагогічної допомоги дітям, які мають відхилення у розвитку, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей та особливих освітніх потреб; надано обґрунтування щодо необхідності використання комплексного підходу у психолого–педагогічному супроводі дітей з ЗНМ, що передбачає

взаємопов'язану роботу різних фахівців: логопед, педагог–психолог, дефектолог, музичний керівник, інструктор з фізичного виховання, вихователь.

*Практичне значення отриманих результатів:* отримані результати можуть використовуватись для моніторингу якості організації умов адаптивного освітнього середовища у ЗДО компенсуючого типу, або у ЗДО, які працюють в умовах інклюзивної освіти [59; 27].

Готовність суб'єктів до психолого-педагогічного супроводу має компоненти готовності педагога, а саме: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, оціночний, вольовий. Охарактеризуємо перераховані компоненти готовності фахівця які будуть складовими у структурі моделі психолого-педагогічного супроводу.

Мотиваційний компонент фахівця передбачає наявність у суб'єктів супроводу сукупності стійких мотивів для роботи в умовах інклюзивної освіти, орієнтованих на здійснення ефективних процесів навчання та виховання, визнання кожної дитини суб'єктом освітньо–виховної діяльності, сформованих внутрішніх підготовок до позитивного сприймання дитини з ЗНМ.

Орієнтаційний компонент фахівця повинен включати інформацію про психологічні особливості дітей з ЗНМ та пов'язані із ними труднощі, а також інформацію про те, як забезпечити емоційну підтримку, про адекватне поведіння з цими дітьми для запобігання психологічних травм.

Операційний компонент готовності фахівця—це наявність навичок і умінь, необхідних для діагностики певних особливостей емоційно-вольової та когнітивної сфери, правильного реагування на проблемні ситуації, що виникають у дітей з ЗРМ, розробки коригувальних заходів та здійснення психолого-педагогічного супроводу.

Оціночний компонент готовності фахівця охоплює в себе оцінку результатів, досягнутих в процесі навчання, що має здійснити педагог,

встановлення відповідності навчальним завданням, виявлення причин тих чи інших недоліків.

Вольовий компонент готовності фахівця складається з впевненості у собі, бажання наполегливо і до кінця доводити розпочате, вміння рефлексивно ставитися до себе в процесі діяльності, вільно управляти своїми діями та вчинками інших, активності і саморегуляції врівноваженості і витривалості.

Перші три компоненти психологічної готовності (мотиваційний, орієнтаційний, операційний) мають функціональний характер, оціночний та вольовий є індивідуальними якостями сформованими у процесі взаємодії з людьми (А.Колупаєва) [25]. Готовність суб'єктів психолого–педагогічного супроводу до роботи з дітьми з ЗРМ має відповідати основним вимогам, які висувуються у державно-нормативних документах до професіоналізму сучасного педагога. На кожному етапі психолого–педагогічного супроводу має бути організована взаємодія всіх учасників супроводу.

Охарактеризуємо спеціальну підготовку фахівців у психолого-педагогічному супроводі. Наприклад, якщо педагоги не мають спеціальної підготовки в галузі дефектологічної (спеціальної) освіти, вони можуть не справитись із завданнями навчання дітей з обмеженими можливостями, а також можуть припустити серйозні психолого–педагогічні та методичні помилки.

Як вже було зазначене вище, психолого-педагогічний супровід заснован на антропологічному і гуманістичному підходах, які визначають в центрі цієї системи індивідуальні здібності дітей з особливими потребами. Інакше кажучи, розвиток людського потенціалу є важливою цінністю освітньої системи [24].

Після проведення логопедичної діагностики, використовуючи критерії та показники В.Є.Левицького можна зробити висновок щодо покращення мовлення дітей експериментальної групи. Для оцінки мовленевого розвитку виділені наступні критерії та показники: під показниками розуміємо кількісну характеристику окремих виявів порушень лексичної та граматичної складової мовлення у єдності з їх якісною визначеністю. Зведені показники розвитку

мовлення, окремі його компоненти необхідно об'єднати в певну систему, на основі якої можна скласти думку про якісні зміни у формуванні лексико-граматичної сторони мовлення. Саме показники дають змогу виявити ефективність корекції мовлення. Для оцінювання покращення мовлення дитини ми пропонуємо наступну систему оцінювання за кожним показником: 1 бал-змін не відбулось 2 бали-дитина впоралась з певною кількістю завдань 3 бали-дитина впоралась з усіма завданнями Загальною оцінкою є середня кількість балів за всіма показниками. Саме ця оцінка виступає показником ефективності корекційної роботи. Ми вважаємо, що за середнім балом логопедичного обстеження та за результатами інших методів обстеження (спостереження за дітьми під час виконання ними різних видів діяльності, бесіда з дитиною та інші методи) можна зробити висновок щодо ефективності корекційної та освітньо-виховної діяльності психолого-педагогічного супроводу дітей з ЗНМ. Отже, були описані показники, за якими, на нашу думку, можна зробити висновок щодо ефективної діяльності психолого-педагогічного супроводу дітей у ЗДО для дітей з ЗНМ. Під психолого-педагогічним супроводом ми розуміємо процес суб'єкт- суб'єктні взаємодії супроводжуваного (дитини) і супроводжуючого (дорослого - педагога), заснований на підтримці супроводжуваного в подоланні її індивідуальних особистісних труднощів, надання допомоги в пошуку оптимальних способів розв'язання проблем, результатом якого, є комплексний розвиток особистості та підвищення результативності в психолого-педагогічному супроводі. Виходячи з цього, під психолого-педагогічним супроводом дітей з порушенням мовлення, ми розуміємо - створення в освітній організації спеціальних умов для раннього виявлення дітей з мовленєвим порушенням та надання їм кваліфікованої корекційно-педагогічної допомоги. Провідну роль у супроводі зазначеного напряму відіграють логопеди. Описані складові моделі психолого-педагогічного супроводу дитини з ЗНМ у ЗДО та умови, за яких процес супроводу буде ефективним та надасть позитивних результатів. Складниками моделі психолого-

педагогічного супроводу дітей з ЗНМ в умовах дошкільного навчального закладу є: мета, психолого-педагогічні умови (адаптація/модифікація освітніх програм, складання індивідуальних програм розвитку, організація предметно-просторового середовища, координувана діяльність фахівців інклюзивно-ресурсного центру, організація консультаційної роботи з батьками та педагогами, проведення діагностики), заплановані результати організації психологопедагогічного супроводу дітей з ЗНМ у ЗДО. Умовами, що забезпечують реалізацію психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями у ЗДО є: ціннісні, кадрові, матеріально-технічні та фінансово-економічні ресурси. Психолого-педагогічний супровід дітей з ЗНМ та педагогічна робота з їхніми батьками є тісно пов'язаними і взаємодоповнювальними процесами, що сприяють ефективній інклюзивній освіті та розвитку дитини. Зв'язок між цими двома процесами полягає в тому, що успішний розвиток і навчання дитини з ООП можливий лише за умови системної та узгодженої роботи всіх учасників процесу - психологів, педагогів і батьків. Це створює єдину стратегію підтримки дитини, сприяє підвищенню її навчальних досягнень, розвитку соціальних навичок та покращенню емоційного стану. Далі ми розглядаємо іншу наступну проблему з точки зору її аналізу. Аналіз педагогічної роботи вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти як наукової проблеми. Наукова задача педагогічної роботи вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в освіті - це конкретна теоретична задача, яка потребує глибокого дослідження та розв'язання. Вона включила питання організації освітнього процесу, методів та підходів в актуалізації, а значить вона має значення для сучасного стану та розвитку дошкільної освіти, новизну, що раніше не було у дослідженні, теоретичну та практичну значущість як для теорії дошкільної педагогіки, так і для практики, обґрунтованість на основі понять, категорій та показників. Дослідження та розв'язання проблеми сприяє вдосконаленню освітніх процесів та підвищенню якості освіти. Аналіз

педагогічної роботи вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти. Виходячи з поняття про наступну наукову педагогічну проблему була сформульована тема «Педагогічна робота вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО» (здобувач ВО: П.Самохіна).

*Аналіз педагогічної роботи вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО*

Виходячи з поняття про наступну наукову педагогічну проблему була сформульована тема «Педагогічна робота вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО» (здобувач ВО: П.Самохіна).

З'ясовано, що розробка мети дослідження і завдань є ключовим аспектом наукової роботи, що забезпечує структуру та спрямованість всього дослідницького процесу. Мета дослідження визначає основний напрямок і кінцевий результат, до якого прагне дослідник. Це допомагає в окресленні обсягу дослідження та у визначенні, які аспекти проблеми будуть вивчені. Завдання дослідження конкретизують мету, розбиваючи її на послідовні кроки, що необхідні для досягнення кінцевого результату. Це дозволяє забезпечуючи його логічну послідовність і структуру. Крім того, чітко сформульовані мета і завдання допомагають у визначенні методів і підходів, що будуть застосовуватися, а також у формуванні критеріїв оцінки результатів. Отже, мета і завдання дослідження є фундаментом, на якому базується вся наукова робота, сприяючи її чіткості, логічності та ефективності.

*Мета роботи* – теоретично обґрунтувати і експериментально дослідити специфіку педагогічної роботи вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО.

*Завдання:*

– узагальнити зміст співпраці фахівців з батьками дітей з особливими освітніми потребами;

– визначити цілі та функції роботи вихователів з батьками дітей з особливими освітніми потребами;

– розробити основні форми і методи роботи вихователя з батьками дітей з особливими потребами у закладі дошкільної освіти;

– провести аналіз результатів експериментальної роботи.

*Об'єкт* дослідження – педагогічна робота вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти.

*Предмет* дослідження – зміст, методи та форми педагогічної роботи вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО.

*Гіпотеза* дослідження полягає у тому, що проведення педагогічної роботи вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти відбуватиметься успішніше, якщо буде застосовані педагогічні умови, спрямовані на підвищення рівня співпраці між вихователями та батьками із забезпечення психологічного комфорту учасників; якщо будуть використовуватися доцільні індивідуальні та колективні форми взаємодії вихователів та батьків дітей із ООП.

Уточнюємо, що взаємозв'язок між предметом дослідження і науковою гіпотезою є фундаментальним для побудови наукового дослідження, оскільки він визначає логічну структуру дослідницького процесу та забезпечує його обґрунтованість. Гіпотеза, у свою чергу, є припущенням, що пояснює явища, які відбуваються в рамках обраного предмету дослідження. Вона слугує основою для побудови експериментів, збору даних та аналізу результатів. Зв'язок між предметом дослідження і гіпотезою забезпечує цілісність наукового дослідження. Відповідність гіпотези предмету дослідження дозволяє досліднику точно окреслити методи і засоби дослідження, які будуть використані для перевірки гіпотези. Це забезпечує логічну послідовність і зв'язність дослідження, що є важливим для досягнення достовірних та науково обґрунтованих результатів. Крім того, чіткий взаємозв'язок між предметом дослідження і

гіпотезою дозволяє сконцентрувати зусилля на вирішенні конкретних завдань. Це також допомагає уникнути відхилень від основного напрямку дослідження.

*Експериментальна база дослідження.* Експериментальна робота виконувалася на базі закладу дошкільної освіти № 49 Бахмутської міської ради Донецької області. Дослідження проблеми проводилося протягом 2022-2023 років і включало в себе кілька етапів:

Перший етап. На цьому етапі проводився аналіз теоретичної і методичної літератури з педагогіки, психології та державних документів, пов'язаних із проблемою дослідження. Розроблявся методологічний підхід до дослідження. Також проводився пошук та вибір емпіричної бази для подальшого дослідження.

Другий етап. На цьому етапі проводився відбір діагностичних методик для експерименту, який був спрямований на визначення початкового рівня сформованості педагогічної роботи вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. На цьому етапі була організована експериментальна робота для визначення ефективності педагогічних умов роботи вихователів із батьками дітей.

Третій етап. На цьому етапі проводилася обробка та аналіз даних, зібраних під час контрольного етапу експерименту. Результати були інтерпретовані, проведено теоретичне узагальнення отриманих результатів експериментальної роботи. Формулювалися висновки та оформлювався текст дослідження.

Зазначені етапи дослідження є невід'ємною частиною наукового процесу, оскільки вони забезпечують систематичний підхід до вивчення педагогічного явища. Підготовчий етап охоплює в себе огляд літератури, що допомагає з'ясувати, які аспекти проблеми вже вивчені, а які потребують додаткового дослідження. Наступний етап – це планування дослідження, що передбачає вибір методів і методик, які будуть використовуватися для збору та аналізу даних. Емпіричний етап охоплює в себе безпосереднє проведення експериментальної роботи з дотриманням обраних експериментальних методів, засобів та форм.



*Наукова новизна і теоретична значущість дослідження* полягає в тому, що уточнено зміст, методи і форми педагогічної роботи вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. Вдосконалено інноваційні методи та форми взаємодії між вихователями та батьками в контексті освіти дітей з особливими потребами; поглиблено розуміння педагогічної роботи з цією категорією сімей дітей, обґрунтовано оптимальні підходи до співпраці вихователів і батьків, конкретизовано педагогічні умови для ефективного виховання дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО; конкретизовано засоби розвитку партнерських відносин між вихователями та батьками, зокрема за допомогою різноманітних методів і форм взаємодії, які сприяють покращенню освітнього процесу та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО.

Отже, вищезазначений опис наукової новизни і теоретичної значущості дослідження дозволів чітко визначити внесок здобувача ВО в актуальність проведеного дослідження. Наукова новизна полягала у виявленні та формулюванні нових педагогічних фактів.

Теоретична значущість дослідження відображає внесок здобувача ВО у розвиток підходів, які сприяють поглибленню розуміння досліджуваних процесів. Отже, опис наукової новизни і теоретичної значущості є необхідним елементом роботи про що доводить здобувач вищої освіти.

*Практичне значення отриманих результатів* полягає в розробленні діагностичного інструментарію, критеріїв, показників і рівневих характеристик педагогічної роботи вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО.

Констатувальний експеримент здійснювався на базі закладу дошкільної освіти № 49 Бахмутської міської ради Донецької області. У ньому брали участь 29 батьків дітей з особливими освітніми потребами та 8 вихователів інклюзивних груп.

На основі аналізу напрацювань педагогів, нами було виділено 3 рівні педагогічної взаємодії вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО:

1. Низький (початковий) рівень:

- часткове розуміння батьками особливостей дітей з ООП;
- недостатня готовність спілкуватися з батьками цих дітей;
- обмежена усвідомленість важливості взаємодії вихователів із батьками.
- невпевненість у власних знаннях та можливостях у роботі з цією категорією дітей.

У цілому, початковий рівень характеризується недостатньою націленістю на співпрацю з боку батьків і вихователів. Батьки та вихователі можуть відчувати брак знань і навичок, пов'язаних з освітою дітей з особливими освітніми потребами. Вони не до кінця розуміють важливість співпраці та партнерства у вихованні цих дітей.

2. Достатній рівень:

- наявність професійно-педагогічних знань.
- розвиненість умінь, які дозволяють взаємодіяти вихователям із батьками дітей з ООП.
- розуміння важливості взаємодії та партнерства ЗДО з батьками.

Тобто даний рівень передбачає наявність певних знань та розуміння особливостей виховання дітей з особливими освітніми потребами. Батьки і вихователі розуміють, як працювати разом та практикують ці навички на практиці. Однак їхні співпраця обмежується видами та формами взаємодії та є більш ситуативною, ніж спланованою.

3. Просунутий рівень:

- володіння компетенціями для адекватного застосування знань в практиці;
- здатність батьків та педагогів брати активну участь у керуванні вихованням дитини з особливими освітніми потребами.

– готовність до постійного саморозвитку та вдосконалення власних навичок.

Загалом просунутий рівень характеризується активною практичною націленістю на співпрацю та партнерство. Батьки і вихователі не лише розуміють важливість спільної роботи, але і здатні до практичної реалізації цих знань. Вони докладають спільних зусиль у вихованні та навчанні дітей з особливими освітніми потребами, беруть участь у прийнятті рішень та спільно працюють над освітою та вихованням дітей з ООП.

З батьками та вихователями було проведене анкетування з метою виявлення рівня педагогічної роботи вихователів та батьків дітей з ООП.

Результати нашого опитування вказують на декілька важливих аспектів щодо відношення батьків дітей з особливими освітніми потребами у дошкільному закладі освіти.

*Дослідження проблем розвитку та педагогічної роботи з дітьми з ООП.* У дослідженні розглядаються особливості розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) III рівня та вплив психолого-педагогічного супроводу на їх розвиток. Основні труднощі включають слабкість опорно-рухового апарату, затримку моторного розвитку, недостатню координацію рухів і обмеженість у виконанні завдань за інструкціями. Спостерігається недорозвинення дрібної моторики та зв'язного мовлення. *Методи дослідження.* Спостереження за поведінкою дітей у грі та навчанні. Бесіди з дітьми та їх батьками. Логопедичне обстеження, яке охоплює аналіз словника, граматичного ладу, навичок мовного аналізу та інших компонентів мовлення. *Виявлені проблеми.* Граматичні труднощі: нерозрізнення форм однини та множини, неправильне використання закінчень, помилки у словозміні. *Порушення лексики:* діти не знають назв основних кольорів, допускають аграматизми у висловлюваннях, використовують короткі дво-трислівні речення. *Складнощі у зв'язному мовленні:* прості поширені конструкції домінують над складними, часті

помилки в узгодженні частин мови. Діти з ЗНМ III рівня демонструють обмежену здатність до сприйняття та використання лексико-граматичних одиниць, що впливає на їх комунікативну функцію. *Рекомендації для педагогів та батьків.* Створення адаптивного середовища: доступні простори для навчання, взаємодія з соціумом і сім'єю, психолого-педагогічна підтримка. Використання інноваційних методик: інтерактивні заняття, спрямовані на розвиток моторики, комунікативних та когнітивних навичок. Підтримка сімей: проведення курсів для батьків, консультацій та спільних заходів з педагогами. Результати анкетування. Проблеми батьків: психологічні та соціальні труднощі, обмежені знання з виховання дітей з ООП. Активність: тільки 27% батьків регулярно відвідують збори, що підкреслює необхідність залучення до співпраці. Взаємодія з педагогами: 48% батьків зазначають, що їхні побажання враховуються, але самі батьки менше дотримуються рекомендацій вихователів. Висновки. Необхідно створити програми підвищення педагогічної компетентності батьків, надавати доступ до освітніх ресурсів і сприяти інтерактивній співпраці між педагогами та сім'ями. Залучення батьків до процесу виховання та освіти їхніх дітей є ключем до успішної інтеграції дітей з ООП у навчальний процес.

*Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП.* Діяльність із супроводу дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) має базуватися на організації інтегрованого освітнього середовища, яке сприятиме розвитку мовлення, моторики та соціальних навичок. Основні аспекти середовищного підходу. Соціальний контекст: формування інклюзивного простору, який підтримує дітей із особливими потребами через інтеракцію із соціумом і родинами. Фізичне середовище: архітектурна доступність, адаптовані освітні матеріали, безпека життєдіяльності. *Психологічна підтримка:* сприятлива атмосфера для прийняття індивідуальних особливостей кожної дитини. Оптимальний баланс фізичного та психосоціального середовища сприяє успішному навчально-виховному процесу. Методи дослідження. Дослідження здійснювалися з використанням теоретичного аналізу літератури, вивчення

практичного досвіду закладів освіти та емпіричних методів: Анкетування та бесіди з батьками й вихователями для виявлення труднощів і перспектив роботи. Педагогічні експерименти, які включали констатувальний і формувальний етапи. Аналіз статистичних даних, який дозволив виявити закономірності та зробити висновки. Етапи експериментального дослідження. Підготовчий етап: вивчення літератури, аналіз документів, вибір бази дослідження. Діагностичний етап: проведення обстежень для визначення рівня підготовленості педагогів і батьків. Аналіз даних: обробка отриманих результатів, формулювання висновків і підготовка рекомендацій. Результати дослідження. Анкетування батьків показало різноманітність труднощів, з якими вони стикаються: Психологічні проблеми (45%) і соціальні бар'єри є основними труднощами. Проблеми з вихованням та освітою відзначили 24%, що свідчить про необхідність підвищення рівня знань. Фінансові труднощі турбують 10% опитаних. Проблеми зі здоров'ям дітей назвали 21% батьків.

*Взаємодія батьків і педагогів. Лише 32% батьків підтримують регулярний контакт із вихователями, тоді як 51% звертаються лише в разі необхідності, а 17% майже не спілкуються. 48% вважають, що вихователі враховують їхні побажання, однак лише 31% батьків прислухаються до рекомендацій педагогів. Рівні педагогічної взаємодії. Когнітивний рівень (44,8%): базові знання про виховання дітей із ООП. Початковий рівень (41,4%): обмежені знання та низька активність. Просунутий рівень (13,8%): активна співпраця з педагогами, залучення до освітнього процесу. Рекомендації* Організація програм розвитку батьківської компетентності. Надання ресурсів і підтримки батькам для підвищення їхньої педагогічної ролі. Створення інтерактивних форм взаємодії, таких як вебінари, відеоуроки та спільні заходи. Розвиток інклюзивного середовища через співпрацю педагогів, батьків і фахівців.

*Вплив освітнього середовища на розвиток дітей із ЗНМ. Ефективний розвиток дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) залежить від*

гармонійної організації освітнього середовища, яке враховує особливі потреби дитини та забезпечує умови для її успішної інтеграції в суспільство.

Умови успішного середовища. *Безбар'єрний доступ: адаптація простору для фізичних, когнітивних і мовленнєвих особливостей дітей. Психоемоційна підтримка: формування толерантної атмосфери та заохочення до співпраці між учасниками освітнього процесу. Науково-методична база: впровадження сучасних методик навчання та підтримки дітей із ООП. Інклюзивний підхід підкреслює важливість адаптації як середовища, так і підходів до навчання, сприяючи включенню дітей у загальноосвітній простір. Використані методи дослідження. Теоретичний аналіз: вивчення літератури з психології, педагогіки та нормативних документів. Емпіричні методи: бесіди, анкетування, аналіз освітньої документації. Педагогічні експерименти: визначення ефективності співпраці педагогів із батьками. Методи статистики: обробка даних для виявлення тенденцій і проблем.*

Етапи проведення експерименту. Теоретична підготовка: аналіз літератури, розробка методик дослідження. Діагностична робота: визначення рівня. Аналіз результатів: узагальнення даних, формування висновків і розробка рекомендацій.

Ключові результати. Проблеми, з якими стикаються батьки: Психологічні труднощі (45%) та соціальні бар'єри. Недостатність знань у вихованні дітей із ООП (24%). Фінансові складнощі (10%) і проблеми зі здоров'ям дітей (21%). Рівні взаємодії між батьками та педагогами: 32% підтримують регулярний контакт із вихователями: 48% батьків вважають, що їхні побажання враховуються. Лише 31% дотримуються рекомендацій педагогів. Рівні педагогічної співпраці: Когнітивний рівень: 44,8% (базові знання про виховання). Початковий рівень: 41,4% (обмежена співпраця). Просунутий рівень: 13,8% (активна участь у виховному процесі). Висновки та рекомендації. Підвищення обізнаності: створення програм для розвитку педагогічних навичок батьків. Інтерактивна взаємодія: регулярні зустрічі, вебінари, консультації та практичні заняття.

Розвиток інклюзивного середовища: впровадження сучасних методик і ресурсів для навчання. Посилення співпраці: створення механізмів для активної взаємодії між педагогами, батьками та соціумом.

*Інклюзивна освіта: Виклики та перспективи для дітей із ЗНМ*

*Роль освітнього середовища. Для успішного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) необхідно створити середовище, яке: забезпечує доступність та адаптацію простору для фізичних і когнітивних потреб. Формує психологічно комфортну атмосферу, яка підтримує взаємодію дітей, батьків і педагогів.*

1. Охоплює сучасну методичну базу для ефективної роботи з дітьми із особливими освітніми потребами (ООП).

*Методи дослідження. Дослідження базувалося на: теоретичному аналізі літератури. Анкетуванні та бесідах із батьками й вихователями. Проведенні експериментів для оцінки педагогічної співпраці. Аналізі статистичних даних.*

*Основні результати. Труднощі батьків: Психологічні та соціальні проблеми (45%). Нестача знань із виховання дітей із ООП (24%). Фінансові складнощі (10%). Проблеми зі здоров'ям дітей (21%). Взаємодія з педагогами: 32% батьків регулярно контактують із вихователями. 48% вважають, що педагоги враховують їхні побажання, але лише 31% дотримуються рекомендацій педагогів. Рівні співпраці: Початковий рівень (41,4%): батьки мають обмежену активність і знання. Когнітивний рівень (44,8%): співпраця базується на знаннях, але без активної взаємодії. Просунутий рівень (13,8%): активна участь і партнерство між сім'єю та педагогами. Рекомендації Навчання батьків: Проведення освітніх курсів і консультацій. Забезпечення доступу до методичних матеріалів та інтерактивних заходів. Покращення комунікації: Регулярні зустрічі, спільні заходи, відеоуроки. Підтримка зворотного зв'язку між педагогами та батьками. Інклюзивний підхід: впровадження адаптивних програм навчання. Розвиток соціальних і мовленнєвих навичок у дітей через інтеграцію в колектив. Інклюзивна освіта для дітей із ЗНМ: Висновки та рекомендації. Ключові аспекти*

освітнього середовища. Доступність: адаптовані простори та матеріали для розвитку дітей із ЗНМ. Психоемоційна підтримка: сприятливий клімат для взаємодії. Методична база: сучасні підходи та інструменти навчання. *Виявлені труднощі. Проблеми батьків: Психологічні та соціальні труднощі (45%). Недостатня поінформованість про виховання (24%). Фінансові складнощі (10%) і проблеми зі здоров'ям дітей (21%). Взаємодія з педагогами: 32% батьків регулярно спілкуються з вихователями, решта – епізодично або рідко. Лише 31% дотримуються рекомендацій педагогів. Рівні співпраці. Початковий рівень: обмежена активність, 41,4%. Когнітивний рівень: знання без активної участі, 44,8%. Просунутий рівень: активне партнерство, лише 13,8%. Рекомендації. Розвиток компетенцій батьків: Курси, консультації, інтерактивні навчальні матеріали. Активізація комунікації: Регулярні зустрічі, спільні заходи, зворотний зв'язок. Інклюзивний підхід: адаптивні програми, інтеграція дітей у колектив. Інклюзивна освіта для дітей із ЗНМ: результати та рекомендації. Виявлені проблеми. Батьки: психологічні труднощі (45%), нестача знань (24%), фінансові проблеми (10%), труднощі зі здоров'ям дітей (21%). Взаємодія з педагогами: лише 32% батьків спілкуються регулярно, 31% дотримуються рекомендацій педагогів. Рівні співпраці :Початковий: 41,4%. Когнітивний: 44,8%.Просунутий: 13,8%. Рекомендації :Освітні програми для батьків. Покращення комунікації через регулярні зустрічі та консультації. Інтеграція дітей у колектив через адаптивні програми.*

*Інклюзивна освіта для дітей із ЗНМ: Проблеми, рівні взаємодії та рекомендації. Виявлені проблеми у процесі виховання Психологічні труднощі (45%): батьки часто відчувають стрес, ізолюваність, відсутність підтримки. Нестача знань і методик (24%): багато батьків не знайомі з сучасними підходами до виховання дітей із ООП. Фінансові складнощі (10%): обмежений доступ до спеціалізованих ресурсів через високу вартість. Здоров'я дітей (21%): потреба у регулярній медичній підтримці. Взаємодія батьків і педагогів. Регулярний контакт: підтримується лише 32% батьків, що свідчить про низьку*



зацікавленість більшості сімей. Врахування рекомендацій педагогів: тільки 31% батьків виконують поради вихователів, решта або ігнорують, або вважають, що самі справляються. *Рівні співпраці* : Початковий рівень (41,4%): мінімальна взаємодія, низька активність у спільних заходах. Когнітивний рівень (44,8%): батьки володіють базовими знаннями, але не застосовують їх на практиці. Просунутий рівень (13,8%): батьки активно співпрацюють із педагогами, беруть участь у навчальних програмах. *Рекомендації для покращення ситуації*. Освітні програми для батьків: Проведення семінарів, курсів та вебінарів із залученням фахівців. Забезпечення доступу до методичних матеріалів із виховання дітей із ЗНМ. Покращення комунікації: Регулярні зустрічі між педагогами та батьками для обговорення прогресу дитини. Впровадження інтерактивних форм спілкування (відеоуроки, онлайн-консультації). Розвиток інклюзивного середовища: адаптація навчальних програм для інтеграції дітей із ЗНМ у загальноосвітні класи. Розвиток соціальних навичок дітей через спільні активності з однолітками. Психологічна підтримка: організація консультацій із психологами для сімей. Формування груп підтримки для обміну досвідом між батьками. *Висновки* : Комплексний підхід до розвитку дітей із ЗНМ охоплює тісну співпрацю між батьками, педагогами та фахівцями. Розробка навчальних програм, організація регулярної комунікації та створення інклюзивного середовища є ключовими умовами для успішної адаптації таких дітей. *Інклюзивна освіта для дітей із ЗНМ: Проблеми, взаємодія та шляхи вдосконалення* : *Проблеми, з якими стикаються батьки* : Психологічні труднощі (45%): Відчуття ізоляції через недостатню обізнаність оточення. Високий рівень стресу через постійний контроль і потребу в спеціалізованій допомозі. Недовіра до педагогів, що заважає ефективній співпраці. Приклад: батьки часто не знають, як пояснити одноліткам і родичам особливості розвитку дитини. Нестача знань і методик (24%): Батьки не знайомі з сучасними підходами до розвитку моторики, мовлення та соціальних навичок. Відсутність доступу до спеціалізованих освітніх ресурсів. Приклад: у сім'ях, де батьки не знають про техніки розвитку дрібної

моторики, діти мають більші складнощі із завданнями. Фінансові проблеми (10%): Висока вартість спеціальних занять, логопедичних курсів або адаптованих навчальних матеріалів. Недоступність державних програм підтримки в деяких регіонах. Проблеми зі здоров'ям дітей (21%): Потреба в регулярній фізіотерапії, корекційних заняттях та медичному нагляді. Приклад: недостатній контроль за станом здоров'я може посилити відставання в розвитку. *Взаємодія батьків і педагогів: Стан і виклики* : Регулярний контакт із педагогами підтримує лише 32% батьків, що свідчить про обмежену взаємодію більшості. Причини обмеженого контакту: зайнятість батьків, недовіра до компетенції вихователів, відсутність розуміння важливості комунікації. Лише 31% батьків виконують рекомендації педагогів, часто через сумніви в їх доцільності або через незнання, як правильно їх застосувати. Приклад: рекомендація про розвиток мовлення через логопедичні вправи може бути неефективною, якщо батьки не отримали пояснення чи демонстрації. *Рівні педагогічної взаємодії* Початковий рівень (41,4%): Мінімальна участь у заходах і відсутність постійного контакту. Часто батьки приходять лише на обов'язкові збори, без подальшої взаємодії. Когнітивний рівень (44,8%): Батьки володіють загальними знаннями, але не розуміють, як їх застосовувати на практиці. Наприклад, вони знають про важливість занять із розвитку мовлення, але не включають їх у щоденні активності дитини. Просунутий рівень (13,8%): Батьки активно співпрацюють із педагогами, відвідують курси, беруть участь у навчальних програмах. Приклад: така взаємодія охоплює спільне планування завдань для дитини вдома й у дитячому садку. *Рекомендації для покращення ситуації*: Програми підвищення обізнаності батьків: Організувати вебінари, інтерактивні лекції та майстер-класи з розвитку дітей із ЗНМ. Видавати практичні посібники з вправами та рекомендаціями. Приклад: онлайн-курс із корекції мовлення із залученням логопедів і психологів. Посилення комунікації між батьками й педагогами: впровадити щомісячні зустрічі для обговорення успіхів і проблем дитини. Використовувати сучасні платформи для зручної взаємодії (чат-боти, мобільні

додатки). Приклад: додаток із функцією відстеження прогресу дитини та розсилкою завдань. Інклюзивні навчальні програми: Адаптувати навчальні матеріали для дітей із різними рівнями розвитку. Проводити заняття, які сприяють інтеграції дітей із ЗНМ у колектив. Приклад: спільні творчі завдання, які розвивають комунікативні навички. Психологічна підтримка батьків: Організувати групи взаємодопомоги для обміну досвідом. Надавати індивідуальні консультації психологів для роботи зі стресом і мотивацією. Приклад: створення спільнот у соціальних мережах для постійного зв'язку батьків із фахівцями. *Висновки. Ефективна інклюзія дітей із ЗНМ потребує скоординованих дій батьків, педагогів і фахівців. Впровадження освітніх програм, сучасних технологій взаємодії та комплексної підтримки створить умови для гармонійного розвитку дітей і їхньої успішної інтеграції в соціум.*

*Аналіз психолого-педагогічної взаємодії вихователів і батьків у адаптації дітей з ООП до інклюзивного середовища закладу дошкільної освіти*

Аналіз психолого-педагогічної взаємодії вихователів і батьків у адаптації дітей з ООП до інклюзивного середовища закладу дошкільної освіти. Завданням інклюзії є визначення перешкод та способи їх подолання суб'єктами освітнього процесу. Організація навчання в звичайному закладі освіти для дітей з обмеженими можливостями вимагає чимало зусиль з боку вихователів і батьків з метою адаптації до інклюзивного середовища. Адаптація дитини з особливими освітніми потребами (ООП) до інклюзивного середовища - це комплексний процес, який охоплює ряд психологічних, педагогічних та соціальних заходів, спрямованих на забезпечення комфортної інтеграції такої дитини в дошкільну освітню систему. Передбачає поступове звикання дитини до нового соціального оточення, в якому вона відчувається прийнятою та підтримуваною. Полягає в індивідуалізації навчального процесу з урахуванням особливостей розвитку дитини. Адаптація дитини з ООП в закладі дошкільної освіти є важливою для забезпечення комфортного, безпечного та сприятливого середовища, яке

враховує індивідуальні потреби дитини, сприяє її розвитку, соціалізації та інтеграції в суспільство. Також означає адаптацію навчальних програм, методик та матеріалів до її потреб та можливостей, а також застосування спеціальних педагогічних технологій. Спрямована на інтеграцію дитини в колектив, охоплює виховання у дітей толерантного ставлення до однолітків з особливими потребами. Мета дослідження: теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити методику психолого-педагогічної взаємодії вихователів та батьків на успішну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти. Завдання дослідження: 1. Уточнити сутність понять «інклюзія», «адаптація», «взаємодія», «ООП»; 2. Виявити критерії, показники, схарактеризувати рівні психолого-педагогічної взаємодії вихователів та батьків в адаптації дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти. 3. Визначити педагогічні умови психолого-педагогічної взаємодії вихователів та батьків в адаптації дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти. 4. Розробити і апробувати модель та експериментальну методику психолого-педагогічної взаємодії вихователів та батьків, яка успішно впливатиме на адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти. Об'єкт дослідження: психолого-педагогічна взаємодія вихователів та батьків в адаптації дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти. Предмет дослідження: методика психолого-педагогічної взаємодії вихователів та батьків в адаптації дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти. Гіпотеза дослідження: адаптація дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти буде відбуватись більш ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: особистісно зорієнтована психолого-педагогічна взаємодія вихователів та батьків в адаптації дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти; відкритість та інформативність освітньої діяльності в ЗДО; взаємодія закладу дошкільної освіти і родини в адаптації дітей з ООП до закладу дошкільної освіти. Методи дослідження: теоретичні: вивчення, аналіз і

узагальнення психолого-педагогічної літератури - для розкриття сутності ключових понять, визначення критеріїв, показників, педагогічних умов психолого педагогічної взаємодії вихователів та батьків в адаптації дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти; структурно-систематичні: класифікація, порівняння, систематизація; моделювання і проєктування - для визначення логічної структури дослідження й розроблення експериментальної моделі психологопедагогічної взаємодії вихователів та батьків в адаптації дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти; емпіричні: спостереження, анкетування, аналіз навчально-виховних планів і програм - для виявлення стану означеної проблеми в психолого-педагогічній взаємодії вихователів та батьків в адаптації дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та прикінцевий етапи) - для виявлення та перевірки рівнів сформованості психолого-педагогічної взаємодії вихователів та батьків в адаптації дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти; статистичні - для обробки та інтерпретації результатів дослідження. Базою дослідження дошкільної освіти виступив заклад No 72 компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору (м. Київ). Практична значущість одержаних результатів: розроблено діагностувальну й експериментальну методики впливу психолого-педагогічної взаємодії вихователів та батьків на адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти; методичне забезпечення постійної комунікації вихователів та батьків під час адаптації дитини з ООП до ЗДО. Матеріали дослідження можуть бути використані вихователямипрактиками в закладах дошкільної освіти.

*Базою дослідження* виступив заклад дошкільної освіти № 72 компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору (м. Київ).

*Практична значущість* одержаних результатів: розроблено діагностувальну й експериментальну методики впливу психолого-педагогічної

взаємодії вихователів та батьків на адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти; методичне забезпечення постійної комунікації вихователів та батьків під час адаптації дитини з ООП до ЗДО. Матеріали дослідження можуть бути використані вихователями-практиками в закладах дошкільної освіти.

В сучасному суспільстві все більше зростає кількість дітей з особливими потребами, які потребують інклюзивної освіти. Процес адаптації дитини до інклюзивного середовища може бути складним і вимагає спільних зусиль з боку вихователів та батьків.

. Актуальні проблеми, що виникають під час процесу адаптації дитини до інклюзивного середовища ЗДО, включають:

1 Недостатня інформованість батьків про особливості інклюзивного навчання та способи підтримки дитини.

2 Відсутність чіткої та ефективної системи співпраці між вихователями та батьками.

3 Недостатня підготовка вихователів до роботи з дітьми з особливими потребами та взаємодії з їх батьками.

4 Відсутність психологічної підтримки та консультування для батьків та вихователів у процесі адаптації дитини.

5 Проблеми комунікації та взаєморозуміння між вихователями та батьками, що можуть виникати через різні підходи та очікування.

Проведення анкетування батьків, дало змогу зробити певні висновки про усвідомлення батьками цінності адаптації дітей до інклюзивного середовища. В результаті проведеного нами експериментальної роботи в закладі дошкільної освіти, було встановлено, що тут сформовано належні умови психолого-педагогічної взаємодії вихователів і батьків в роботі щодо адаптації дітей до інклюзивного середовища. Для оцінки рівнів адаптації дітей до інклюзивного середовища встановлено критерії, а також показники і діагностичний інструментарій.

Особливо важко адаптуватися дітям з особливими освітніми потребами і тому цьому питанню приділяється велика увага. Завдяки функціонуванню певної системи механізмів (прийому соціального зворотнього зв'язку, емпатії, рефлексії тощо) забезпечується соціально-психологічна адаптація особистості в групі чи колективі. У житті кожної дитини дуже напруженим є період, коли вона починає відвідувати дошкільний навчальний заклад – адже це нове оточення, нові контакти, нові взаємини, обов'язки, а для дітей з ООП – це ще й нові умови життя та діяльності. Найчастіше, звикання до дитячого садка, супроводжується погіршенням сну, апетиту, порушенням емоційного стану дошкільника, іноді навіть підвищенням захворюваності. Відбувається така адаптація у нормотипових дітей та у дітей з особливими освітніми потребами по-різному, відповідно до стану здоров'я, типу вищої нервової діяльності, до віку, родинних взаємин, стилю виховання в сім'ї, емоційної залежності від матері, рівня розвитку дитини, її контактності, доброзичливості тощо. Для одних дітей процес адаптації безболісний і легкий. Вони легко адаптуються, комунікабельні, самостійні, врівноважені, проявляють зацікавлення. Спостерігається доброзичливе і поважливе спілкування батьків з дитиною. Інші адаптуються важче й повільніше. Поведінка в таких дітей є несталою. Періоди зацікавлення змінюються періодами вередування і байдужості. Бракує довіри у ставленні до вихователів. Недостатньо розвинені навички спілкування. Менш самостійні та здебільшого залежні від дорослого, малоініціативні. У спілкуванні спостерігається нестабільність з боку батьків: розважливі та доброзичливі звертання змінюються погрозами, окриками або неухвагою, послабленням вимогливості. Серед новачків зустрічаються й несамотійні, неконтактні. Такі, які важко пристосовуються до нового. Вони звикли до недотримання режиму дня. Спостерігаються прояви повного ігнорування щодо вимог вихователя. Мають погані або зовсім відсутні сон та апетит. Звикання до нового оточення і нових вимог ще більше уповільнює висока захворюваність. Стадія бурхливого пристосування – це коли усі системи організму дитини відповідають значним

напруженням і бурхливою реакцією у відповідь на комплекс нових впливів. Підвищується тривожність, збудливість, можливе заглиблення у себе або збільшення агресивності. Погані настрої, сон та апетит. Психологічна і фізіологічна буря продовжується від 2 - 3 днів до 1 - 2 місяців (в деяких дітей). Стадія несталого пристосування – це коли дитячий організм шукає на зовнішні впливи якісь оптимальні варіанти реакції. Дитина стає більш активною, урівноваженою, зацікавленою, продовжує робити спроби долучатися до спільної діяльності та придивлятися до нового оточення. Цей період більш тривалий – від 1 тижня до 2–3 місяців. Стадія відносно сталого пристосування – дитячий організм знаходить найбільш сприятливі для нього варіанти реагування на режим дня, спілкування, нові умови життя. Дитина активно починає засвоювати нову інформацію, брати реальну участь у різних видах діяльності, встановлювати контакти. Починають менше хворіти, стабілізуються настрої, апетит, сон. Ця стадія продовжується від 2 - 3 тижнів до півроку. Процес адаптації дитини з ООП до дошкільного закладу проходить кілька основних стадій: під час бесіди з батьками, можна визначити деякі індивідуальні особливості дитини з особливими освітніми потребами та підготовленість дитини до відвідування нею дошкільного закладу. Психолого-педагогічний супровід для дітей з ООП вивчається як комплексна діяльність, взаємодія цілої команди (фахівців з корекційної педагогіки, практичного психолога, вихователів, медпрацівника, соціального педагога, помічників вихователів, вихователя-методиста, директора та батьків. Особливе місце в такій командній взаємодії має належати корекційному педагогу, який забезпечує корекційне навчання та виховання дитини з ООП. Проте в даному дошкільному закладі, педагогом який найбільше співпрацює з особливою дитиною, є вихователь. Від його компетентності та специфіці психічного розвитку, методиках, завданнях і технологіях навчання, розвитку і виховання залежить вдала та успішна адаптація особливої дитини.

Педагогічна робота вихователів мала три етапи: перший етап – ознайомлення з умовами ЗДО та планами вихователів щодо адаптації дітей з



ООП; другий етап – робота взаємодії вихователів і батьків в адаптації дитини до інклюзивного середовища ЗДО; третій етап – проведення спостереження і анкетування з проблеми взаємодії вихователів і батьків в адаптації дитини до інклюзивного середовища ЗДО.

На другому етапі ми визначили особливості взаємодії вихователів і батьків в адаптації дитини до інклюзивного середовища ЗДО. На третьому етапі ми провели анкетування батьків, яке дало нам змогу зробити певні висновки щодо усвідомлення батьками значущості взаємодії вихователів і батьків в адаптації дитини до інклюзивного середовища ЗДО. Наш заклад дошкільної освіти у своїй роботі дотримується плану співпраці фахівців дошкільного закладу. В нашому дошкільному закладі була створена команда фахівців, для здійснення корекційно-розвивального супроводу, до якої ввійшли педагогічні, медичні працівники, а також: батьки дітей з особливими освітніми потребами. Вплив відбувається комплексно за всіма рекомендованими напрямками, прописаними у висновку ПМПК.

1. Медичний (лікувально-відновлювальна робота). 2. Корекційно-розвивальний (розвиток уваги, пам'яті, мислення). 3. Логопедичний (розвиток усного мовлення, закладання основ майбутнього писемного мовлення дитини, а також підготовка руки до письма). 4. Спеціальні види лікувальної фізкультури. 5. Тифлопедагогічний вплив, що спрямований на усунення вторинних відхилень розвитку у дітей з порушеннями зору.

В закладі створено спеціальне середовище, що дозволяє проведення певних медичних і відповідних психолого-педагогічних заходів для дітей. В нашому закладі є:

- ортоптичний кабінет, для дітей з порушеннями зору, який обладнаний медичною сучасною апаратурою;
- логопедичний кабінет;
- фізіотерапевтичний кабінет і кабінет фітотерапії;
- ізостудія, Lego-кімната;

- спеціально обладнані в групах корекційні куточки, де проводяться заняття з дефектологом тощо.

Під час спостереження ми звернули увагу, що команда спрямовує всі свої зусилля на формування та розвиток особистості дитини. Ми бачимо, що цьому сприяє особливе середовище, в якому дітям надають комплексну допомогу та здійснюють постійну мотиваційну настанову для учасників корекційно-розвивального і виховного процесу. Протягом усього часу роботи з дітьми, педагоги постійно підтримують впевненість у досягненні позитивного результату. Індивідуально, для кожного з них, визначається, як зона найближчого розвитку, так і віддалені перспективи. При цьому принципову увагу в спеціальному дошкільному закладі приділяється лікувально-відновлювальній та психолого-педагогічній роботам. Вони є взаємопов'язаними та взаємообумовленими. Адже від цього значною мірою залежить кінцевий результат корекційно-розвивальної роботи.

Для плідної взаємодії з батьками педагоги використовують «Зошит взаємозв'язку між спеціалістами», «Журнал спостереження за дітьми з особливими освітніми потребами» та «Журнал консультації», в якому можна залишити запит для консультації зі спеціалістом, в ситуації коли педагог з педагогом, педагог з батьками, батьки з педагогами захочуть поспілкуватися. Запорукою успішної адаптації дитини до інклюзивної середовища ЗДО є ефективна співпраця вихователів, відповідних спеціалістів, батьків та дітей-вихованців. Всі фахівці є важливими партнерами та помічниками вихователів з вадами розвитку дітей.

У констатувальному експерименті взяли участь 28 дітей молодшого дошкільного віку (14 дітей групи «Метелик» та 14 дітей групи «Струмочок»), які мають проблеми з порушеннями зору.

При проведенні діагностики сформованості психолого-педагогічної взаємодії ми використали анкету для батьків та опитувальник для вихователів, провели спостереження за взаємодією, звернули увагу на рекомендації що

надаються батькам при адаптації дитини до садочка, проаналізували документи та поспілкувалися з учасниками освітнього процесу. Під час спостереження за адаптацією дитини з особливими освітніми потребами до інклюзивного середовища ЗДО ми враховували наступні показники: 1. Емоційний стан дитини (піднесений; спокійний; збуджений; пригнічений; несталий): – піднесений – позитивно ставиться до навколишнього, реакції емоційно забарвлені, часто усміхається, охоче контактує з іншими дітьми; – спокійний – позитивно ставиться до навколишнього, відповідає на ініціативу інших, сама ініціативи не виявляє, позитивні емоції проявляються меншою мірою; – збуджений – спостерігаються афективні спалахи збудження, вередування, плач, часто виникають конфлікти з іншими дітьми; пригнічений – спостерігаються в'ялість, бездіяльність, пасивність, замкнутість, сум, тихий і довгий плач; – несталий – швидко переходить від одного емоційного стану до іншого, може бути веселою, сміятися і одразу ж плакати, часто конфліктує, буває замкнутою. 2. Сон (засинання; характер сну; тривалість сну; прокидання після сну): – засинання – швидке, повільне, спокійне, неспокійне, з додатковими впливами; – характер сну – міцний, спокійний, крутиться уві сні, розмовляє уві сні; – тривалість сну – короткий, тривалий, відповідно до віку; – прокидання після сну – відразу, поступово, у якому настрої. 3. Апетит (хороший; поганий; вибіркове ставлення до їжі). 4. Поведінка під час неспання (активна, малоактивна, пасивна): – активна – дитина зайнята діяльністю; – малоактивна – активна діяльність змінюється бездіяльністю; – пасивна – переважає бездіяльність. 5. Комунікабельність (висока; середня; низька): – висока – дитина здійснює ініціативні дії щодо дорослих, інших дітей, вирішує конфліктні ситуації справедливо, самостійно, у разі потреби звертається за допомогою до дорослих; – середня – сама не виявляє ініціативи, але відповідає на ініціативні дії інших, у разі конфлікту звертається до дорослих; – низька – на ініціативні дії не відповідає і сама не виявляє ініціативи, на конфлікти реагує слізьми, криком.

6. Мовлення дитини (словник; граматична правильність; звукова культура). 7. Індивідуальні особливості (доброзичливість—агресивність, ініціативність—пасивність, повільність — рухливість, контактність — замкнутість та ін.).

Результати обстеження ми зафіксували у щоденнику адаптації дитини. Діагностичні критерії адаптації дитини з ООП: 1. Дитина із задоволенням йде у дитячий садок. 2. Легко прощається з батьками. 3. Охоче вступає у контакт з однолітками. 4. Бере активну участь у спільних іграх, заняттях. 5. Вільно вступає у спілкування з дорослими. 6. Переважає позитивний емоційний стан протягом дня. 7. Узгоджує свою поведінку з поведінкою інших дітей. 8. Виявляє цікавість до всього нового. 9. Прагне самостійно зорієнтуватися в нових умовах. 10. У вечірні години поведінка дитини. Оцінювання результатів: оцінки виставляються в балах за всіма критеріями. Результати додаються, визначається загальна кількість балів. Максимальний результат — 10 балів.

Висновки про рівень адаптації дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного середовища ЗДО можна побачити: 10 балів — високий, 8–9 балів — достатній, 4–7 балів — середній, 0–3 бали — низький.

Аналізуючи результати, ми дійшли висновку, що потрібно вдосконалювати методiku успішної психолого-педагогічної взаємодії вихователів та батьків для успішної адаптації дитини, яка має особливі освітні потреби до інклюзивного середовища ЗДО. Насамперед, це має бути психологічна готовність вихователя, що має наявність бажання допомогати дитині з інвалідністю або з ООП та її батькам в адаптації. Вихователь повинен володіти певними спеціальними вміннями, знаннями, вміннями та навичками, що допоможуть йому створити успішні та комфортні умови для адаптації, розвитку і навчання дитини з вадами розвитку, надавати можливість приймати активну участь в різних видах діяльності і в спілкуванні з іншими дітьми; реалізувати корисну просвітницьку роботу з батьками дитини, яка має певні порушення розвитку та з батьками дітей з нормотиповим розвитком. Важливо враховувати, що дитина з

особливими освітніми потребами не може розвиватися без спеціально створеної ситуації успіху. Тому вихователь має постійно формувати такі педагогічні умови, за яких дитина зуміє перенести засвоєні навички та способи в нову ситуацію.

Для успішної взаємодії дітей в інклюзивному середовищі потрібна щоденний досвід. Вихователь повинен навчати всіх дітей, як саме можна успішно спілкуватися зі своїми однолітками та підтримувати дітей з особливими освітніми пролемами.

Отже, сформулюємо узагальнюючий висновок про інноваційно-технологічний пошук вирішення здобувачами ВО особливих освітніх проблем дітей в інклюзивному середовищі на загальних засадах.

Кваліфікаційні роботи здобувачів ВО мають велике значення у вирішенні наукових проблем у дошкільній і спеціальній педагогіці. Вони виконують кілька важливих функцій. Однією з таких функцій є розвиток кафедральної наукової теми про нові знання та методи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти де перебувають діти з особливими освітніми потребами. Дослідження виявили нові підходи до навчання, нові методи оцінювання, інноваційні технології у дошкільній освіті. Кваліфікаційні роботи мають прикладний характер, що дозволяє використовувати отримані результати в практиці створення інклюзивного середовища у закладах дошкільної освіти. Наприклад, нові експериментальні методики у роботі з дітьми з ООП можуть бути впроваджені у навчальні програми. Виконання кваліфікаційної роботи допомогло здобувачам вищої освіти розвинути дослідницькі навички, критичне мислення, поглибити здатність до аналізу та синтезу педагогічної інклюзивної інформації. Це підвищує їх професійну компетентність та підготовку до подальшої наукової або педагогічної діяльності у закладах дошкільної освіти. Кваліфікаційні роботи мали фокус на актуальних проблемах дошкільної педагогіки, що дозволяє знаходити шляхи їх вирішення. Це сприяє розвитку освітньої системи та адаптації до нових викликів. Роботи здобувачів ВО сприяють обміну знаннями та досвідом між педагогами та іншими фахівцями.

Автономність і відповідальність здобувача ВО відіграють ключову роль при вирішенні наукових проблем в педагогіці. Здобувач вищої освіти має здатність самостійно аналізувати інклюзивну інформацію, формулювати гіпотези та робити обґрунтовані висновки. Здобувач вищої освіти активно шукає нові шляхи та методи для вирішення наукових проблем, не чекаючи вказівок від керівника. Вміння самостійно планувати свій час, ресурси та дослідження є важливою складовою автономності. Це охоплює постановку цілей, визначення пріоритетів. Відповідальний здобувач ВО дотримується етичних норм в наукових дослідженнях, включаючи чесність, прозорість та повагу до інших учасників досліджень. Відповідальний підхід до роботи охоплює точне виконання завдань, уважність до деталей та здатність завершувати почате. Здобувач ВО бере на себе відповідальність за результати своїх досліджень, як позитивні, так і негативні, і готовий відповідати перед кафедрою дошкільної освіти.

Інноваційна роль кафедри дошкільної освіти у вирішенні наукової підготовки здобувачів ВО полягає у впровадженні сучасних методик навчання, досліджень і практичних занять, які відповідають вимогам сучасного суспільства та освітніх стандартів. Викладачам необхідно володіти механізмами впровадження сучасних педагогічних технологій: використання інтерактивних методів навчання, таких як ігрові методи, проектне навчання, використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій), використовувати мультимедійні засоби для залучення студентів до наукових досліджень з участю у роботі з освітніми установами та дослідницькими центрами з проблем інклюзії.

Наукова перспектива в рішенні інклюзивних проблем базується на використанні досліджень та доказів для розробки ефективних стратегій та підходів. Це охоплює вивчення різних моделей інклюзії, виявлення найкращих практик та оцінку їх ефективності, узагальнення мультидисциплінарного досвіду фахівців з різних галузей, таких як педагогіка, психологія, соціологія, медицина та технології.

## Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovo\\_ho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovo_ho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення: 13.10.2024 р.).
2. Бех І. Особистісно орієнтований підхід : Теоретико-технологічні засади. 2003. 344 с.
3. Вікова психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.
4. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта, 2006. 416 с.
5. Внук О. Д. Сенсорний розвиток дітей раннього віку. *Дошкільний навчальний заклад*. 2011. № 8. С. 29–32.
6. Горішна Н. Розвиток категорії інклюзивна освіта у філософсько-освітніх концепціях та сучасному науковому дискурсі. *Social Work and Education*. Vol. 7, No. 2. Ternopil-Aberdeen, 2020. P.65-75.
7. Гриненко О., Канзюба О. Термінологічний довідник. Інклюзія. Донецьк, 2020. 38 с.
8. Данілавичуте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: Видавнича група «А. С. К.», 2012. 360 с.
9. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоskalенко та ін.; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
10. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
11. Жічкіна А. Значущість гри в розвитку людини. *Дошкільне виховання*. 2002. № 4. С. 2–6.
12. Зверєва І. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.
13. Зворигін Є. В., Комарова Н. Педагогічні умови формування сюжетно-рольової гри. *Дошкільне виховання*. 2006. № 5. С. 31–40.
14. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: Матеріали І Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 08 квітня 2021 р.) / упор. З. І. Удич. Тернопіль: ТНПУ, 2021. 225 с.
15. Капська А. Соціальна педагогіка. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 468 с.
16. Кашук Н. Сутність сенсорного розвитку сучасної дитини раннього віку. URL: [https://ird.npu.edu.ua/files/kachuk\\_2.pdf](https://ird.npu.edu.ua/files/kachuk_2.pdf)
17. Коваленко В. Соціалізація особистості в умовах сучасних викликів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 7 (338), 2020*. 15 с.
18. Колір. Форма. Величина. Число: для кожної дитини, родини, вихователя, вчителя / Л. В. Артемова. Київ: Томіріс, 2017. 176 с.
19. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: САММІТ-книга, 2008. 272 с.
20. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Актуальні проблеми виховання та навчання студентів із особливими потребами*. Київ, 2012. С. 124–128.
21. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва. – Київ : А.С.К., 2012. – 308 с.
22. Колупаєва А. А. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – Київ : АТОПОЛ, 2015. 136 с.
23. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їхнього навчання. Київ, 2010.

24. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
25. Колупаєва А. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник 2012. 308 с.
26. Колупаєва А., Савченко О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ, 2011. 274 с.
27. Колупаєва А., Таранченко О. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] / Колупаєва А.А., Таранченко О.М. .К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
28. Коробко С. Л. Робота психолога з молодшими школярами: метод. посіб. Київ: Літера ЛТД, 2006. С. 134–135.
29. Короткова Н. А. Сюжетно-рольова гра старших дошкільників. *Дитина в дитячому саду*. 2006. № 2. С. 84–87; 2006. № 3. С. 81–85; 2006. № 4. С. 79–87.
30. Кошель В. М. Сенсорне виховання дітей раннього віку: навч.-метод. посіб. для вихователів дітей дошкільного віку, студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та батьків. Чернігів: ФОП Баликіна О. В., 2019. 160 с.
31. Крутій К. Л. Інклюзивне середовище: вебінар. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bcdpmHgNjgU> (дата звернення: 15.12.2023 р.).
32. Крутій К. Л., Фунтікова О. О. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1 000 термінів, понять і назв. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 324 с.
33. Лавреньєва І. А. Театралізована діяльність як спосіб розвитку мовлення старших дошкільників. *Психологія і педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*: зб. матеріалів. 2009. № 8. С. 131–135.
34. Лорман Т. Сім стовпів інклюзивної освіти. *Дефектологія*. 2010. № 3.
35. Луценко І. В. Актуальні питання діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 7–13.
36. Малікова Ю. В. Сенсорне виховання у спадщині видатних педагогів минулого. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*: зб. наук. праць. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2000. № 3–4. С. 151–153.
37. Миронова С. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Ч. 2.
38. Миронова С. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дефектологія*. 2011. № 1
39. Мусевич В. С. Феномени сенсорного розвитку дітей: підручник для студ. вузів. Київ: Видавничий центр «Академія», 2014. 210 с.
40. Олійник Г. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. *Social Work and Education*. Vol. 7, No. 2. Ternopil-Aberdeen, 2020. P. 178-185.
41. Омельченко М. Психолого-педагогічна допомога сім'ям дітей з обмеженими можливостями. Методичні рекомендації / Омельченко І.М., Тиха О.М., Федорович Л.О. Полтава: ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2009. 80с.
42. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2008. 432 с.
43. Пантюк Т. І., Невмержицька О. В., Пантюк М. П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. 2-ге вид., доп. і переробл. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2009. 324 с.
44. Патрикеева О. О. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: навч.-метод. посіб. / О. О. Патрикеева, Н. М. Дятленко, Н. З. Софій, Ю. М. Найда ; за заг. ред. В. І. Шинкаренко. – Київ : Вид. дім «Плеяди», 2011. 100 с.



45. Пілюгіна В. А. Сенсорні здібності малюка: ігри на розвиток сприйняття кольору, форми, величини у дітей раннього віку: кн. для вихователів дит. саду і батьків. Запоріжжя: Просвіта: АТ «Учбов. мет.», 2016. 112 с.
46. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ: «Академ-видав», 2006. 456 с.
47. Порошенко М. Інклюзивна освіта. Навчальний посібник. Київ: «Агенство «Україна» 2019, 300 с.
48. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Постанова Кабінету Міністрів від 15 серпня 2011 р. № 872.*
49. Рейпольська О., Гудим І., Зайцева Л., Луценко І. (та ін) Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування : навч.-метод. посібник за ред. Рейпольської О. Д.. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.
50. Руденко І., Ковальова В.. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі: навчально-методичний посібник/ Уклад. О. Холодій, Черкаси, 2014. 125с.
51. Сех Н. Педагогічні умови сенсорного розвитку дітей дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва. *Молодь і ринок*. 2018. № 9. С. 150–154.
52. Сірик І. Сенсорне виховання дітей у процесі розвитку мовлення. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти*: зб. наук. праць / за заг. ред. Н. А. Басюк. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 292 с.
53. Смольникова Г. Розвиваймо у малят сенсорику та дрібну моторику. *Дошкільне виховання*. 2010. № 7. С. 20–22.
54. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. Київ: Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 64 с.
55. Тарабасова Л. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами. Теоретико-методологічне дослідження. 2015. С.132-139.
56. Таранченко О. М. Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 3(83). С. 7–15.
57. Таранченко О. М., Колупаєва А. А. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина : навчання і виховання*. № 3(79). 2016. С. 7–18.
58. Таранченко О. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 4(80). 2016. С. 82–96.
59. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи / Таранченко О. // *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. 19 с.
60. Тарасенко Г. С. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: навч.-метод. посіб. Київ: Вид-во «Ліра-К», 2010. 320 с.
61. Тихєєва О. І. Сенсорне виховання як засіб корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку. Київ: Кам'янець-Подільський багатoproфільний навч.-реабілітац. центр, 2011. 46 с.
62. Удич З. І. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник. Тернопіль: КІЦ «ПРИНТ-ОФІС», 2005. 335 с.
63. Універсальний дизайн в освіті: навч. посіб. / за заг. ред. Н. З. Софій. Київ: «Видавничий дім «Плеяди»», 2015. 76 с.
64. Федоренко О. Особливості впровадження технологій спільного викладання в процес навчання дітей з порушенням слуху в різних типах освітніх закладів. *Особлива дитина: навчання та виховання*. № 4(71). 2014. С. 75–81.
65. Фунтікова О. О. Дитина й розумова діяльність: до питання про навчання. *Дошкільна освіта*. 2004. № 4(6). С. 33–37.

66. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.
67. Шнайдер В. І. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження. Хмельницький: Хмельниц. обл. ін-т післядиплом. пед освіти, 2010.

---

## 1.2. ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Світлана МАКАРЕНКО,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти  
Маріупольського державного університету (м.Київ)*

**Анотація:** Розкрито актуальність і сучасні проблеми дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами, теоретичні засади інклюзивного освітнього середовища закладів дошкільної освіти та організаційно-методичного супроводу такого середовища з боку керівництва. Схарактеризовано роль та вимоги до керівника щодо здійснення такого супроводу в дошкільному закладі. Висвітлено систему підготовки фахівців до організаційно-методичного супроводу інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти – на другому (магістерському) рівні вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта. Інклюзія».

**Ключові слова:** інклюзія, організаційно-методичний супровід, інклюзивне освітнє середовище, заклад дошкільної освіти, магістр з дошкільної освіти, освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта. Інклюзія».

**Abstract:** The relevance and modern issues of preschool education for children with special educational needs, the theoretical foundations of the inclusive educational environment of preschool educational institutions, and the organizational and methodological support of such an environment by the management are disclosed. The role and requirements for the head in the implementation of such support in a kindergarten are characterized. The system of training specialists for the organizational and methodological support of the inclusive educational environment of a kindergarten is highlighted – at the second (master's) level of higher education in the

specialty 012 «Preschool Education» under the educational and professional program «Preschool Education. Inclusion».

**Key words:** inclusion, organizational and methodological support, inclusive educational environment, kindergarten, master in, educational and professional program «Preschool Education. Inclusion».

### ***Актуальність підготовки фахівців до організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти***

Інклюзивний підхід в освіті – глобальна тенденція, що веде до значних перетворень як в освітній системі та освітньому середовищі, так і у взаєминах між учасниками освітнього процесу. Інклюзивний підхід у дошкільних закладах є важливим кроком на шляху створення більш інклюзивного та справедливого освітнього середовища, де кожна дитина має можливість розвиватися нарівні з іншими, незалежно від її індивідуальних потреб та особливостей.

Законом України «Про дошкільну освіту» (ст. 8) гарантується право на здобуття дошкільної освіти та створюються умови для його реалізації з урахуванням індивідуальних особливостей, особливих освітніх та інших потреб і можливостей кожної дитини, у тому числі – зумовлених фізичними, психічними, інтелектуальними та/або сенсорними порушеннями, розладами поведінки [12].

Одним із способів долучення дітей з особливими освітніми потребами до освітнього простору, відповідно до Закону України «Про освіту» (п.12 ст.1), є інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [13]. Інклюзивне навчання надає кожній дитині з особливими освітніми потребами змогу навчатися разом з усіма в системі масової освіти (а не окремо, в системі спеціальної освіти), використовуючи адаптовані до її індивідуальних потреб навчальні програми.

Питання інклюзії не є новим, його досліджували науковці В. Бондар, Л. Вавіна, М. Ворон, Л. Даниленко, М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, Ю. Кавун, А. Колупаєва, Г. Кукуруза, Ю. Найда, Л. Петушкова, Ю. Рибачук, Т. Сак, Є. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, З. Удич та інші.

Дослідниками зазначено, що важливим елементом реалізації інклюзивного підходу є створення в закладах освіти комплексу спеціальних умов, спрямованих на забезпечення усебічного розвитку та розкриття власного потенціалу кожної дитини. Зазначене передбачає створення безбар'єрного архітектурного середовища, доступ до спеціального обладнання й матеріалів, розробку адаптованих освітніх програм, а також розвиток інклюзивної культури розуміння та прийняття різноманітності серед дітей і суспільства в цілому.

Відповідно, за визначенням З. Удич, інклюзивний заклад – це заклад освіти, який забезпечує інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує та модифікує освітні програми та плани, простір, методи та форми навчання; використовує наявні в громаді ресурси; залучає батьків; співпрацює з фахівцями для надання додаткових послуг; відповідно до різних освітніх потреб дітей створює позитивний психологічний клімат в освітньому середовищі [12].

Проте практика функціонування інклюзивних закладів дошкільної освіти свідчить про низку недоліків, що не сприяють вдосконаленню системи інклюзивного навчання дітей дошкільного віку.

Зокрема, попри наявність інклюзивного освітнього середовища в сучасних дошкільних закладах, його організація має багато недоліків. Це стосується як архітектурної доступності та матеріального забезпечення, так і розробки індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами. М. Lebona зазначає, що дошкільні заклади повинні працювати над створенням сприятливого соціального освітнього середовища, що сприяє не лише навчанню, а й ефективній соціальній адаптації дітей з особливими освітніми потребами, їхній інтеграції до колективів нормотипових дітей дошкільного віку [23].

Реалізація принципу індивідуального підходу вимагає врахування унікальних особливостей кожної дитини та створення умов для її успіху, що забезпечується територіально доцільним розміщенням осередків у групах та достатністю матеріалів у них для прояву інтересів, вияву індивідуальності вихованців конкретної групи у повсякденній діяльності.

Відчувається недостатність методологічної підтримки вихователів та асистентів вихователів закладів дошкільної освіти щодо реалізації педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами – дослідження Т. Марі та С. Бейлі відзначають потребу у створенні відповідної методичної бази для них [24]. Не завжди налагоджено співпрацю між працівниками та адміністраціями дошкільних закладів із фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та центрів професійного розвитку педагогічних працівників щодо системи консультативної допомоги, підвищення кваліфікації та надання консалтингових послуг із питань методичного супроводу реалізації інклюзивного навчання дітей дошкільного віку.

Т. Козлова та Ю. Полежаєв [22] вказують на важливість якісної професійної підготовки кваліфікованих педагогів (у тому числі, вихователів закладів дошкільної освіти), які володіють діагностикою та розуміють дітей з особливими освітніми потребами, уміють реалізовувати індивідуальний підхід до їхнього розвитку, навчання і виховання. Проте авторами зазначається недостатність досліджень ефективних методів підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних дошкільних групах та формування їхніх компетентностей у цьому контексті.

Не завжди скоординованим є підхід до реалізації інклюзивного навчання між усіма учасниками освітнього процесу закладу дошкільної освіти: вихователями, асистентами вихователів, командою психолого-педагогічного супроводу, адміністрацією, батьками та іншими фахівцями. Однією з причин зазначеного М. Буйняк, С. Миронова, Н. Плахотнюк визначають недостатню готовність директорів забезпечувати організаційний супровід інклюзивного

освітнього середовища закладів дошкільної освіти, причина чого полягає в недостатній професійній підготовці до цього процесу [8]. При цьому Х. Тюркмен зазначає, що лише спільна відповідальність та партнерство є важливими елементами створення успішної інклюзивної педагогічної практики [25].

Відповідно, можемо констатувати протиріччя між необхідністю організації злагодженої, грамотної співпраці всіх учасників інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти – і недостатньою готовністю їхніх керівників (директорів, вихователів-методистів) здійснювати ефективний організаційно-методичний супровід цих процесів в освітньому інклюзивному середовищі дошкільних закладів.

Дослідження щодо ролі керівника в інклюзивному закладі освіти поступово почали з'являтися в науковому просторі України (М. Буйняк, С. Миронова, М. Чайковська, Н. Плахотнюк, З. Удич та інші), проте питанням організаційно-методичному супроводу інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти уваги приділено недостатньо. Не достатньо розробленим є і питання підготовки до цього фахівців у закладах вищої освіти. З огляду на зазначене організоване наше дослідження з теми «Підготовка фахівців до здійснення організаційно-методичного супроводу інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти».

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка системи підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта. Інклюзія» до організаційно-методичного супроводу інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Дослідження сприятиме розробці, апробації, узагальненню системи роботи й ефективних підходів щодо підготовки магістрантів до створення інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти та здійснення організаційно-методичного супроводу його діяльності. Це дозволить підвищити якість підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності

«Дошкільна освіта» за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта. Інклюзія».

### ***Дефініції дослідження***

Огляд педагогічної та психологічної літератури виявляє численні підходи до визначення терміну «інклюзивне освітнє середовище» та різноманітні бачення стратегії його формування, що досліджували Є. Гончарова, Е. Деніелс, Н. Дятленко, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Кукушкіна, М. Малофєєв, Ю. Найда, О. Нікольська, С. Сейфер, Т. Скрипник, Н. Софій, К. Стаффорд, Н. Шматко, О. Шпек та інші.

Н. Родіна трактує інклюзивне освітнє середовище як кероване інклюзивними принципами освітнє середовище, здатне вдосконалюватися й забезпечувати якісну психолого-педагогічну підтримку і задоволення індивідуальних потреб кожної людини (авт. – дитини) з особливими освітніми потребами на засадах відкритості та професійної співпраці [6, с. 75].

Головними характеристиками інклюзивного освітнього середовища всі дослідники одностайно визначають безпеку (фізичну і психологічну) та готовність пристосовуватися до індивідуальних потреб різних категорій дітей – змінюючи структурно-функціональну, змістовну та технологічну модель освітньої системи закладу, реалізуючи індивідуальний підхід та гуманні стосунки з кожною дитиною [7].

*Принципами організації такого середовища є одночасно загальнодидактичні та принципи інклюзивного навчання [3]:*

- цінність кожної особистості не залежить від її здібностей і досягнень;
- кожна особистість має право на освіту та вибір форми навчання;
- особливості кожної людини, дитини – це не перепони, а стимул до навчання, каталізатор її всебічного розвитку;



- єдність освітнього простору на засадах консолідації парадигм і технологій спеціальної та загальноосвітньої підтримки кожної особистості, індивідуального і диференційованого підходів;
- варіативність освітньо-розвивального середовища;
- добровільність взаємодії та співпраці всіх учасників освітнього процесу;
- активність усіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу.

Основними компонентами інклюзивного освітнього середовища дослідники називають безбар'єрне фізичне і психічне середовище [5, с. 317], соціальне та структурне (освітнє) середовище [18, с. 9].

Організувати таке інклюзивне освітнє середовище закладу дошкільної освіти та забезпечити його ефективне функціонування, спрямоване на повноцінний фізичний, психічний, соціальний розвиток та освіту дітей з особливими освітніми потребами, покликаний керівник закладу. Для цього необхідно забезпечити наявність [5, с. 317]:

- нормативно-правового, фінансового та програмно-методичного забезпечення освітнього процесу;
- організаційних, кадрових та культурно-інформаційних ресурсів освітнього закладу, його науково-дослідницького і духовно-морального потенціалу;
- моніторингово-консультативного і корекційно-розвивального компонентів інклюзивного освітнього середовища.

Однією з найбільш ефективних технологій для реалізації зазначеного є організаційно-методичний супровід інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Згідно тлумачного словника, «супроводжувати» – означає «йти поруч» із будь-ким у ролі супутника або проводячого. Серед видів супроводу за змістом розрізняють діагностичний, інформаційний, навчальний, методичний, науковий, а також консультаційний, експертний, організаційний, мережевий та сервісний супровід [9].

Організаційний супровід охоплює заходи з планування та координації освітнього процесу, розробки розкладів, забезпечення матеріально-технічної

бази, а також організацію взаємодії між педагогами, адміністрацією та батьками. Методичний супровід розглядається дослідниками як комплекс методичної роботи, що передбачає розробку освітніх програм, методичних рекомендацій, створення умов для професійного розвитку педагогів, проведення семінарів та тренінгів, а також надання методичної підтримки у впровадженні інноваційних технологій та методик.

Оскільки в системі управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти зазначені види супроводу інтегруються за змістом, то розглядаються як організаційно-методичний супровід. Сферою наших наукових інтересів є організаційно-методичний супровід функціонування інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти – як комплекс організаційних та методичних заходів зі створення та підтримки функціонування, розвитку інклюзивного освітнього середовища закладу щодо забезпечення сприятливих умов для розвитку, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, їхнього всебічного розвитку та максимального розкриття потенціалу.

Отже, провідна роль у здійсненні організаційно-методичного супроводу функціонування інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти належить керівництву закладу – директору та вихователю-методисту.

### ***Роль керівника закладу дошкільної освіти у здійсненні організаційно-методичного супроводу інклюзивного освітнього середовища***

Професійним стандартом «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» [15] визначено загальні та професійні компетентності щодо створення та здійснення організаційно-методичного супроводу функціонування інклюзивного освітнього середовища закладу.

#### **Загальні компетентності керівника (директора) закладу дошкільної освіти [15]**

Умовне позначення	Загальна компетентність
ЗК.01	Здатність діяти відповідально та свідомо; реалізовувати свої права

	як члена суспільства і громадянина держави, усвідомлювати свої обов'язки і відповідальність перед суспільством/громадою за результати професійної діяльності, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні ( <i>громадянська компетентність</i> )
ЗК.02	Здатність до ефективної комунікації і міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня ( <i>соціальна компетентність</i> )
ЗК.03	Здатність до усвідомлення, цінування й поваги багатоманітності та мультикультурності у суспільстві, творчого самовираження ( <i>культурна компетентність</i> )
ЗК.06	Здатність усвідомлювати свої професійні можливості та діяти лише в межах рівня професійної підготовленості, діяти на основі етичних міркувань (мотивів), доброчесності, соціальної відповідальності, поваги до різноманітності та мультикультурності ( <i>етична компетентність</i> )

### Опис трудових функцій

**(трудові функції; професійні компетентності (за трудовою дією або групою трудових дій); знання, уміння та навички)  
керівника (директора) закладу дошкільної освіти [15]**

№/п	Трудові функції	Професійні компетентності	Знання	Уміння та навички
А	Організація здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища	А2 Проєктувальна		
		А2.1 Здатність до проєктування та аналізу ефективності організації освітнього простору	А2.1.31 Принцип універсального дизайну та розумного пристосування	А2.1.У1 Аналізувати ефективність проєктування та організації освітнього простору з урахуванням принципів універсального дизайну та розумного пристосування

			A2.1.33 Вимоги до розвивального та інклюзивного освітнього простору	A2.1.У3 Проектувати освітній простір закладу дошкільної освіти з урахуванням вікових особливостей, психічного розвитку та потреб здобувачів освіти
Б	Управління закладом дошкільної освіти	Б2 Організаційно-методична		
		Б2.2 Здатність створювати умови для ефективного функціонування команди психолого- педагогічного супроводу	Б2.2.31 Нормативні та організаційні zasadi функціонування команди психолого- педагогічного супроводу	Б2.2.У1 Створювати умови для ефективної взаємодії колективу закладу та команди психолого- педагогічного супроводу з метою забезпечення потреб здобувача освіти

Зокрема, Професійним стандартом визначено загальні компетентності керівника (директора) закладу дошкільної освіти щодо створення та здійснення організаційно-методичного супроводу функціонування інклюзивного освітнього середовища керованого закладу: громадянську (ЗК.01), соціальну (ЗК.02), культурну (ЗК.03), етичну (ЗК.06); професійні компетентності: здатність до проектування та аналізу ефективності організації освітнього простору закладу

дошкільної освіти з урахуванням принципів універсального дизайну та розумного пристосування (А2.1); здатність створювати умови для ефективного функціонування команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами (Б2.2).

Водночас керівник закладу дошкільної освіти має володіти компетентностями вихователя закладу дошкільної освіти з питань інклюзії – для забезпечення допомоги та методичного супроводу професійного зростання кожного вихователя, а також для стратегування розвитку керованого закладу з питань інклюзії. Зазначені компетентності визначено Професійним стандартом «Вихователь закладу дошкільної освіти».

**Опис трудових функцій  
(трудові функції; професійні компетентності; знання, уміння та навички)  
вихователя закладу дошкільної освіти [14]**

№/п	Трудові функції	Професійні компетентності	Знання	Уміння та навички
А	Організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу	А2 Організаційна		
		А2.4 Здатність забезпечувати здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами (ОПП)	А2.4.31 Нормативно-правове забезпечення інклюзивного навчання	А2.4.У1 Дотримуватись нормативно-правових вимог щодо організації інклюзивного навчання під час професійної діяльності
			А2.4.32 Основи психофізичного розвитку дітей з ООП та способи виявлення індивідуальних потреб в освітньому процесі	А2.4.У2 Виявляти наявність особливих освітніх потреб у здобувачів освіти
А2.4.33 Технології	А2.4.У3 Обирати та			

			індивідуального та диференційованого навчання	застосовувати ефективні форми, методи, засоби та способи організації навчання дій з ООП
			A2.4.34 Соціалізація здобувачів освіти з ООП під час освітнього процесу	A2.4.У4 Організовувати соціальні відносини в дитячому колективі на засадах недискримінації та залучати дітей до спільних видів діяльності
			A2.4.35 Види адаптацій і модифікацій освітнього процесу, зумовлених ООП дітей	A2.4.У5 Здійснювати адаптацію і модифікацію освітнього процесу відповідно до потреб та можливостей дітей з ООП
Б	Участь у створенні, підтримці розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища	та	Б2 Проєктувальна	
			Б2.1 Здатність організовувати та проєктувати освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування	Б2.1.31 Принципи універсального дизайну та розумного пристосування в організації освітнього середовища закладу дошкільної
				Б2.1.У1 Організовувати групове приміщення з урахуванням інтересів та потреб здобувачів освіти

			освіти		
			Б2.1.32 Особливості та принципи організації та зонування освітнього простору у закладі дошкільної освіти	Б2.1.У2 Проектувати мобільні і динамічні, розвивальні освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування з урахуванням санітарно-гігієнічних вимог та конкретних освітніх завдань	
В	Партнерська взаємодія учасниками освітнього процесу	з	В1 Психологічна		
			В1.1 Здатність до самоконтролю, саморегуляції та толерантної взаємодії	В1.1.33 Толерантність та її сутнісні характеристики	В1.1.У3 Усвідомлювати та конструктивно реагувати на прояви емоцій, толерантно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу
			В2 Педагогічне партнерство		
			В2.3 Здатність до командної взаємодії	В2.3.32 Принципи, завдання та функції, порядок організації команди психолого-	В2.3.У2 Реалізовувати індивідуальну освітню траєкторію здобувача освіти спільно з

			педагогічного супроводи дитини з особливими освітніми потребами	командою психолого-педагогічного супроводу
		В3 Морально-етична		
		В3.1 Здатність враховувати культурні, релігійні, соціальні та мовні особливості родини під час освітнього процесу та здійснювати його незалежно від власних поглядів, стереотипів, упереджень	В3.1.32 Полікультурність суспільства, відмінності між людьми	В3.1.У2 Формувати толерантне ставлення в учасників освітнього процесу до інакшості та організувати освітній процес з її урахуванням

Відповідно, окрім суто управлінських компетентностей керівника закладу дошкільної освіти (щодо створення та здійснення організаційно-методичного супроводу функціонування інклюзивного освітнього середовища керованого закладу), він має володіти такими професійними компетентностями, як: здатність забезпечувати здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами (А2.4); здатність організувати та проєктувати освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування (Б2.1); здатність до самоконтролю, саморегуляції та толерантної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу (В1.1); здатність до командної взаємодії – у тому числі, у складі команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами (В2.3); здатність враховувати різноманітні особливості



родини під час освітнього процесу та здійснювати його незалежно від власних поглядів, стереотипів, упереджень (ВЗ.1).

Ураховуючи зазначене, З. Удич визначає основні функції керівника щодо створення та супроводу функціонування інклюзивного освітнього середовища закладу освіти [20]:

- іміджеву (створення позитивного уявлення про заклад освіти; реалізація політики відкритості та доступності);
- мотиваційну (стимулювання педагогів до самоосвіти, організованого навчання та роботи в умовах інклюзії);
- організаційну (створення умов для проведення освітнього процесу та виховних заходів; залучення до мультидисциплінарної команди інших фахівців і батьків),
- аналітичну (проведення внутрішнього аудиту та його аналіз на предмет доступності, якості освітнього процесу, ефективного використання ресурсів),
- управлінську (спрямування зусиль на досягнення поставленої мети щодо реалізації інклюзивної освіти),
- превентивну (попередження негативних проявів у педагогічному та дитячому колективах закладу щодо осіб з інвалідністю, особливими освітніми потребами),
- тимбілдінгову (teambuilding) (формування ефективної мультидисциплінарної команди фахівців щодо супроводу дітей з особливими освітніми потребами; виявлення і реалізація особистісного потенціалу фахівців команди; формування здатності швидко приймати командні рішення в критичних та нестандартних ситуаціях),
- рекреаційну (забезпечення умовами якісного дозвілля, відпочинку, психофізичного відновлення),
- комунікативну (налагодження комунікації між усіма суб'єктами освітнього процесу закладу; застосування різних засобів комунікації; здійснення зв'язку з громадськістю, координація роботи з батьками);

- захисну (захист законних прав та інтересів вихованців, у тому числі – з числа соціально вразливих груп (дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, зі статусом інвалідності) та інші.

Відтак, З. Удич визначає інклюзивну компетентність керівника освітнього закладу – як інтегровану здатність, сформовану на основі інклюзивних цінностей керівника, прихильному ставленні до інклюзії в освіті та суспільстві в цілому, позитивного досвіду організації інклюзивного освітнього середовища, готовності до інноваційної діяльності [20].

### ***Підготовка майбутніх керівників закладів дошкільної освіти до організації навчання дітей з особливими освітніми потребами***

Інклюзивну компетентність керівників різних форм та типів дошкільної освіти слід формувати. До недавніх часів це відбувалося шляхом підвищення кваліфікації вже працюючих керівників. Проте нині зазначений аспект поступово починають реалізовувати і заклади вищої освіти – на кафедрах дошкільної освіти зі здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта», готуючи майбутніх організаторів дошкільної освіти.

Аналіз Стандарту вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти свідчить про включення різних складників інклюзивної компетентності до загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей магістрів з дошкільної освіти [19].

### **Включення складників інклюзивної компетентності до загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей магістрів з дошкільної освіти [19]**

Класифікація компетентностей	Знання	Уміння
1. Загальні компетентності		
КЗ-1. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо	Знати основні принципи державної політики України у сфері освіти і національно-	Вміти відстоювати власну громадянську позицію, застосовувати новітні освітні технології

	патріотичного виховання дітей та молоді, просвітницькі програми щодо популяризації національних традицій	в реалізації заходів національного спрямування з дітьми та молоддю. Створювати педагогічний соціум у закладах різних типів дошкільної освіти як модель демократичного суспільства; налагоджувати соціальну взаємодію з різними суб'єктами освітнього процесу
КЗ-2. Здатність генерувати нові ідеї (креативність)	Знати особливості та етапи творчого процесу, механізми реалізації інноваційних ідей в дошкільній освіті та забезпечення її якості	Вміння генерувати нові ідеї для роботи з дітьми різного віку (зокрема з особливими потребами), використовувати оригінальні рішення, передбачати їх ефективність і результативність
КЗ-3. Здатність проведення досліджень на відповідному рівні	Розуміння суті, способів організації наукової діяльності, її значення в підвищенні якості й ефективності освіти	Володіння способами розробки освітніх проєктів та їх упровадження в практику роботи зі студентами й дітьми дошкільного віку
КЗ-4. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу	Розуміти зв'язки між розвитком, навчанням і вихованням дітей раннього і дошкільного віку та інтерпретувати їх у процесі практичної підготовки	Уміти обігрувати педагогічні ситуації, спрямовані на формування й розвиток особистості дитини-дошкільника, аналізувати результати та проєктувати шляхи вдосконалення освітнього процесу в закладах дошкільної

		освіти
КЗ-5. Здатність працювати в команді	Знати та усвідомлювати необхідність роботи в команді для створення доброзичливої атмосфери та дружніх взаємовідносин в колективі закладу дошкільної освіти та в роботі з батьками	Володіти вмінням вибудовувати алгоритм ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу та планувати стратегію розвитку колективу
КЗ-6. Цінування та повага різноманітності та мультикультурності	Знати і керуватися в професійній діяльності загальнолюдськими цінностями та міжнародними нормами з дотримання прав і свобод людини. Знати і розуміти аксіологію етнічних особливостей різних народів, представники яких проживають в Україні	Аналізувати та враховувати в професійній діяльності етнокультурне розмаїття сучасного українського суспільства та суб'єктів освітнього процесу. Оцінювати доцільність застосування надбань культури різних народів, представники яких проживають в Україні та регіоні, і впроваджувати їх у навчально-виховний процес закладів освіти
2. Спеціальні (фахові, предметні) компетентності		
КС-1. Здатність організувати освітній процес у закладах дошкільної освіти з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій	Знати сучасні концепції, програми, завдання, зміст, традиційні та інноваційні методи, форми, засоби, технології організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти; особливості та інструментарій психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу; методи діагностики та розвитку дітей дошкільного віку,	Реалізовувати завдання сучасних концепцій та програм дошкільної освіти, надавати допомогу вихователям щодо вибору методик діагностування досягнень у розвитку дітей з різних розділів програм навчання та виховання. Аналізувати й інтерпретувати отримані результати та розробляти індивідуальні програми

	види і зміст контролю за його перебігом	розвитку для дітей з особливими освітніми потребами
КС-2. Здатність здійснювати методичний супровід освітньої діяльності закладу дошкільної освіти	Знати традиційні та інноваційні технології методичного супроводу навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти. Знати сучасні методичні розробки та досягнення вітчизняних і зарубіжних педагогів у галузі дошкільної освіти	Уміти застосовувати в практичній діяльності здобутки сучасних науковців (вітчизняних і зарубіжних) та педагогів-практиків, спрямовуючи їх на особистісний розвиток кожної дитини дошкільного віку
КС-3. Здатність до психолого-педагогічного керівництва особистісним розвитком дітей раннього і дошкільного віку, зокрема, дітей з особливими освітніми потребами	Знати вікові та психолого-педагогічні особливості розвитку дітей дошкільного віку та специфіку розвитку дітей з особливими потребами. Добирати відповідно особливостям розвитку кожної дитини необхідний методичний супровід	Володіти діагностувальними методиками щодо розвитку особистості дитини, уміти вчасно здійснювати корекцію її індивідуальної програми
КС-5. Здатність створювати та впроваджувати в практику наукові розробки, спрямовані на підвищення якості освітньої діяльності та освітнього середовища в системі дошкільної, зокрема, інклюзивної освіти	Усвідомлювати важливість впровадження наукових розробок в навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти та розуміти власні можливості щодо їх використання в практичній діяльності	Уміти здійснювати відбір наукових розробок галузі дошкільної та інклюзивної освіти, та вміло адаптувати їх до рівня розвитку дітей в освітньо-виховному середовищі закладів різного типу
КС-7. Здатність до організації співпраці закладу дошкільної освіти з різними соціальними інституціями, категоріями	Знати і розуміти соціально-психологічні підходи до взаємодії закладу дошкільної освіти з різними соціальними	Уміти поширювати і застосовувати у власній педагогічній діяльності досвід сімейного виховання; планувати

фахівців до партнерства з батьками	інституціями. Знати форми партнерської роботи з батьками, індивідуальні, групові, масові технології соціально-педагогічного патронажу сімей, зміст та форми просвітницької роботи серед громадськості	роботу з проблемними сім'ями; організувати співпрацю з органами місцевого самоврядування, з науковими, соціальними, медичними та іншими установами та працівниками
КС-8. Здатність здійснювати нормативно-правове регулювання діяльності закладу дошкільної освіти, керуючись законодавчими документами та основами професійної етики	Знати законодавчу базу, нормативно-правові документи, що регламентують діяльність закладів дошкільної освіти. Розуміти принципи, завдання та зміст адміністративної, методичної, проєктної, освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти	Уміти планувати роботу закладу дошкільної освіти, опираючись на державні нормативно-правові документи; застосовувати різні форми управлінської діяльності, дотримуючись професійної етики

Отже, Стандартом вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти передбачено формування загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей щодо організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у різних формах і типах дошкільної освіти. Зокрема, передбачено загальні компетентності: здатність діяти соціально відповідально та свідомо, створювати педагогічний соціум у закладах різних типів дошкільної освіти – у тому числі, з інклюзією (КЗ-1); здатність генерувати нові ідеї – зокрема, для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (КЗ-2); здатність проводити дослідження на відповідному рівні – у тому числі, для підвищення якості та результативності інклюзивного навчання (КЗ-3); здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, зокрема, результатів інклюзивного навчання дітей – для проєктування шляхів його вдосконалення (КЗ-4); здатність працювати в команді – у тому числі, у команді

психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (КЗ-5); цінування та повага різноманітності на засадах загальнолюдських цінностей та міжнародних норм з дотримання прав і свобод людини – зокрема, з інклюзією (КВ-6).

Стандартом вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти також передбачено спеціальні (фахові, предметні) компетентності: здатність організовувати освітній процес у закладах дошкільної освіти (у тому числі, з інклюзією) та надавати допомогу вихователям щодо вибору сучасних засобів, методів, прийомів, технологій та методик діагностування досягнень дітей, розробки індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами (КС-1); здатність здійснювати методичний супровід освітньої діяльності закладу дошкільної освіти – у тому числі, в інклюзивних групах (КС-2); здатність до психолого-педагогічного керівництва особистісним розвитком дітей, зокрема з особливими освітніми потребами (КС-3); здатність створювати та впроваджувати в практику наукові розробки щодо підвищення якості освітньої діяльності та освітнього середовища – у тому числі, в системі інклюзивної дошкільної освіти (КС-5); здатність до організації співпраці закладу дошкільної освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами (у контексті соціально-педагогічного патронажу сімей), медичними, науковими та іншими установами і працівниками (КС-7); володіння законодавчою базою та здатність здійснювати нормативно-правове регулювання діяльності закладу дошкільної освіти з питань інклюзії (КС-8).

Проте зазначеного не достатньо для керівництва закладом дошкільної освіти з інклюзією, адже певні теми та окремі питання потребують поглиблення. Має бути поглиблено і зміст інклюзивної компетентності керівників. Сформувати інклюзивну компетентність у майбутніх керівників закладів дошкільної освіти з інклюзією, на наш погляд, дозволить спеціально розроблена освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта. Інклюзія» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта».

**Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»  
для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти  
за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта»**

Підготовку до розробки й реалізації освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» на кафедрі дошкільної освіти Маріупольського державного університету було розпочато із запровадження науково-дослідної роботи з теми «Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти» (Державний реєстраційний номер № 0120U102548).

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти в Маріупольському державному університеті.

Предмет – педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування складових підготовки фахівця за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» освітнього ступеня «Магістр» до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти у контексті нової філософії інклюзивної освіти.

Для реалізації дослідження було організовано діяльність «Лабораторії інклюзивної освіти дітей та підлітків кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету». Лабораторія забезпечила науково-методичний супровід впровадження інклюзивної освіти в регіоні; проведення наукових досліджень науково-педагогічними працівниками кафедри дошкільної освіти, виконання науково-дослідних робіт здобувачами вищої освіти, надання науково-методичних послуг, провадження інноваційної діяльності, а в результаті – забезпечення сприятливих умов для здійснення підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» до роботи в інклюзивному освітньому середовищі закладу дошкільної освіти.



У контексті зазначеної науково-дослідної роботи кафедри, з підготовки до розробки й запровадження освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія» було проведено аудит її актуальності та перспективності. Щодо ринкового запиту на випускників програми – рівня затребуваності професії, яку здобудуть студенти, аудит показав таке. Роботодавцями для випускників-магістрів освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія» є переважно державні органи управління освітою, що здійснюють працевлаштування випускників на педагогічні та керівні посади закладів дошкільної освіти відповідно до чинного законодавства, а також засновники приватних, корпоративних закладів, установ дошкільної освіти.

Пандемія та воєнний стан в Україні з 24 лютого 2022 року підсилили ступінь попиту на фахівців з дошкільної освіти – особливо в найбільш безпечних регіонах країни, де збільшилися черги в дошкільні заклади дітей із внутрішньо переміщених родин. Зберігається тенденція нестачі кадрів – особливо щодо обізнаних на менеджменті в галузі дошкільної освіти керівників та фахівців щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами (керівників, педагогів, асистентів педагога). Про це свідчать наявні актуальні вакансії, у тому числі – й у приватних дошкільних закладах та комунальних установах.

Щодо очікувань роботодавців від майбутніх випускників освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія» – аудит зазначив, що з огляду на особливості нинішніх обставин, вимоги до потенційного кандидата на посаду вихователя або керівника закладу дошкільної освіти (у тому числі з інклюзією) підвищились. Основними вимогами серед вакансій працівників закладів дошкільної освіти є такі:

- вища освіта (педагогічна, психологічна, корекційна, філологічна);
- досвід роботи з дітьми;
- знання дитячої психології, володіння методиками, у тому числі – раннього розвитку;
- володіння методиками корекційної роботи, раннього втручання;

- уміння та бажання працювати з дітьми, творчий підхід до роботи, вміння зацікавити кожну дитину;
- позитивний життєвий настрій, ініціативність та креативний підхід до роботи;
- організаторські здібності;
- уміння співпрацювати в колективі та з батьками вихованців, комунікативні навички;
- високі моральні риси характеру;
- прагнення до професійного та особистісного зростання.

Коло обов'язків педагогічних працівників розширюється відповідно до умов часу – у вакансіях наявні нові обов'язки, нетипові для вакансій минулого часу, наприклад:

- фото- та відеозвіти про роботу у групах в месенджерах для батьків;
- робота онлайн у форс-мажорний період (зокрема в умовах дистанційної роботи закладу);
- організація освітньої діяльності з дітьми в укритті;
- психолого-педагогічний супровід дітей із внутрішньо переміщених родин;
- володіння основами надання домедичної допомоги.

Від кандидатів на керівні посади (директора, менеджера, вихователя-методиста) додатково очікується високий рівень адаптивності та гнучкості, здатність створити безпеку (фізичну, психологічну) та надати психосоціальну підтримку всім учасникам освітнього процесу, володіння сучасними цифровими технологіями, уміннями організувати дистанційну роботу закладу дошкільної освіти з батьками, дітьми і працівниками. Велика особлива увага приділяється організації дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами – здатності створювати інклюзивне освітнє середовище закладу дошкільної освіти, організувати діяльність команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами тощо.

Зазначені вимоги до магістрів з дошкільної освіти – фахівців з освіти дітей із особливими освітніми потребами – будуть актуальними ще багато років в

контексті післявоєнної відбудови деокупованих регіонів України, налагодження дошкільної освіти з урахуванням освітніх розривів і втрат вихованців, оновлення інклюзивного освітнього середовища та кадрового складу закладів дошкільної освіти. Це підкреслює перспективність таких фахівців у післявоєнний період.

Отже, аналіз ситуації на сучасному ринку праці в сегменті дошкільної освіти дозволив зробити висновок про високу затребуваність магістрів (зокрема, керівників та фахівців з освіти дітей із особливими освітніми потребами) у закладах дошкільної освіти різних типів і форм власності. Це дозволило зробити висновок, що професійна підготовка організаторів дошкільної освіти для закладів різних типів, фахівців для роботи в умовах інклюзії є нагальною потребою сьогодення.

Відповідно, результатом науково-дослідної роботи кафедри дошкільної освіти з теми «Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти» стало теоретичне обґрунтування, розробка та запровадження освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта». Освітньо-професійна програма є нормативним документом, який регламентує нормативні компетентнісні, кваліфікаційні, організаційні, навчальні та методичні вимоги щодо підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Метою програми є підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні завдання у сфері організації різних форм дошкільної освіти (у тому числі з інклюзією) та викладання дошкільної освіти у закладах вищої освіти, що потребує інновацій та/або досліджень у ситуаціях невизначеності умов і вимог [10].

Цілі освітньо-професійної програми відповідають стратегії та місії Маріупольського державного університету щодо продукування й реалізації проривних моделей розвитку людського капіталу, зміцнення науково-освітнього та інноваційного потенціалу України; спрямовані на підготовку

конкурентоспроможних фахівців, які володіють фаховими компетентностями, освітньою та психолого-педагогічною інноватикою, методами організації наукового пошуку, здатні вирішувати нестандартні завдання в галузі дошкільної та вищої освіти, ефективно інтегруватися до європейського і світового освітнього простору.

Особливість освітньо-професійної програми – в інтеграції знань у сфері дошкільної та інклюзивної освіти, частково спеціальної педагогіки, психології, що надає можливість здійснювати підготовку фахівців до розв'язання комплексних та різнорівневих завдань у галузі роботи з дітьми дошкільного віку, у тому числі, з особливими освітніми потребами; в інтеграції основ управлінської культури директора закладу дошкільної освіти з технологічними аспектами організації методичної роботи у дошкільному закладі (у тому числі з інклюзією) та організації вищої освіти фахівців з дошкільної освіти.

При розробці освітньої програми враховано потреби регіону та країни в цілому (особливо в нинішньому воєнному та подальшому післявоєнному стані) у фахівцях з інклюзивної дошкільної освіти – асистентах вихователя, вихователях інклюзивних груп, вихователях-методистах та керівниках закладів дошкільної освіти (у тому числі з інклюзією), здатних організовувати відповідну роботу з дітьми.

При розробці освітньо-професійної програми та формуванні її освітніх компонентів враховано досвід провідних вітчизняних та зарубіжних закладів вищої освіти щодо реалізації програм дошкільної освіти, орієнтованих на європейські цінності.

Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта. Інклюзія» відрізняється від подібних програм інших закладів вищої освіти України тим, що готує фахівця широкого профілю: від асистента вихователя, вихователя до вихователя-методиста і керівника будь-якої форми та типу організації дошкільної освіти, у тому числі з інклюзією (інституційної (державних, приватних, комунальних, корпоративних дошкільних закладів різних типів) або індивідуальної (гувернер,

сімейний педагог, педагогічний патронаж) – до консультанта Центру професійного розвитку педагогічних працівників та спеціаліста органу управління освіти територіальної громади.

### **Структура і зміст освітньо-професійної програми**

#### **«Дошкільна освіта. Інклюзія»**

Для підвищення результативності програми щодо формування у здобувачів вищої освіти інклюзивної компетентності – було доповнено програмні компетентності та результати навчання.

#### **Додаткові програмні компетентності [10]**

Загальні компетентності	КЗ-7. Здатність вільно спілкуватися (усно і письмово) державною мовою та іноземною – при обговоренні професійних питань у сфері дошкільної та інклюзивної освіти
	КЗ-8. Здатність до впевненого і критичного використання цифрових технологій і ресурсів, цифрового освітнього середовища у професійній діяльності, повсякденному житті, комунікації
	КЗ-9. Здатність до виявлення ініціативи та підприємливості в умовах ринкової економіки
Спеціальні (фахові, предметні) компетентності	КС-10. Здатність до організації процесу розвитку, навчання, виховання й соціалізації дітей з ООП відповідно до нормативно-правових вимог; до створення умов для ефективного функціонування команди психолого-педагогічного супроводу щодо забезпечення реалізації індивідуальних освітніх програм дітей з ООП
	КС-11. Здатність до проєктування та аналізу ефективності організації здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього простору ЗДО з урахуванням вікових особливостей, психічного розвитку та потреб здобувачів освіти, на засадах принципів універсального дизайну та розумного пристосування
	КС-12. Здатність до участі в роботі кафедри закладу вищої освіти щодо здійснення викладання, консультативної підтримки та об'єктивного оцінювання результатів навчання студентів, організації освітніх заходів

### Додаткові програмні результати навчання [10]

PH-13. Знати сучасні теоретичні основи інклюзивної освіти, застосовувати їх для організації дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами
PH-14. Організувати створення здоров'язбережувального, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього простору, вільного від насильства та булінгу
PH-15. Володіти вміннями викладання та оцінювання студентів у закладах вищої освіти з підготовки фахівців для системи дошкільної освіти

З урахуванням доповненого змісту інклюзивної компетентності керівника закладу дошкільної освіти, нами виокремлено напрями організаційно-методичного супроводу інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти, що має здійснювати керівник.

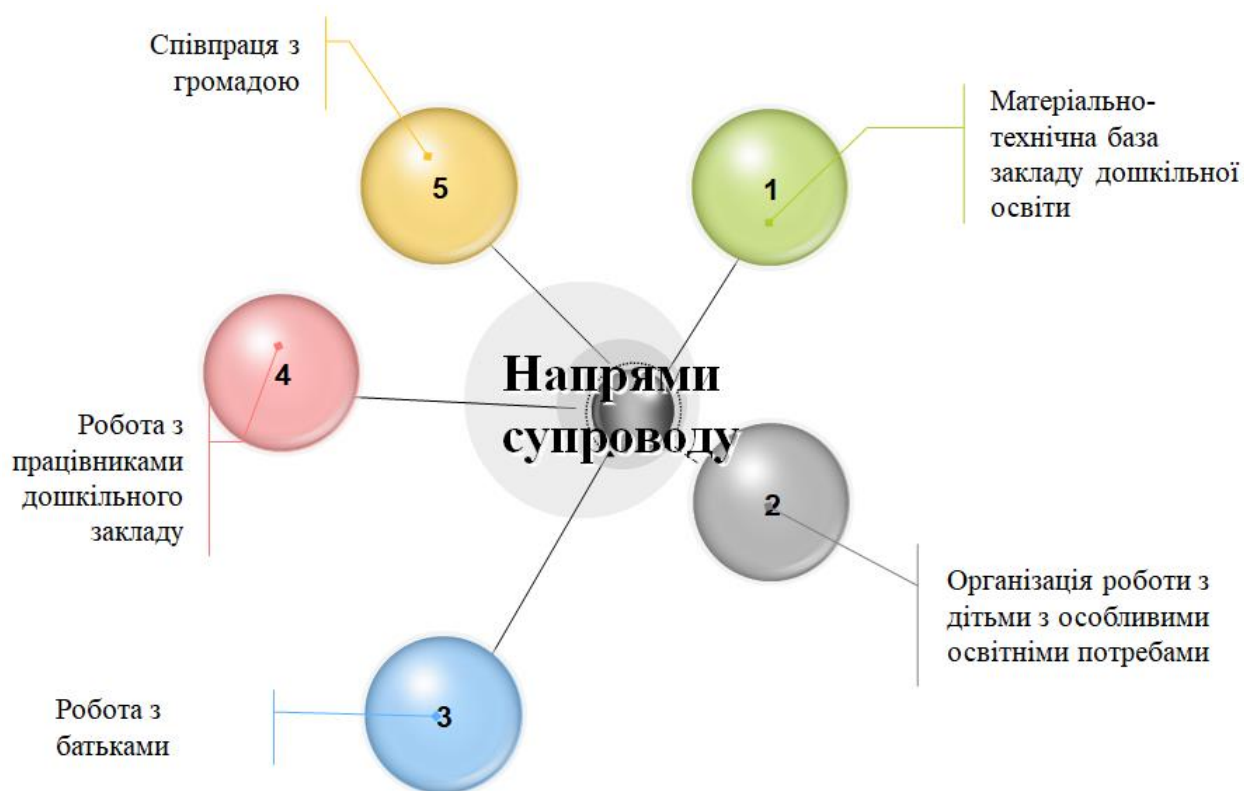


Рис. 1. Напрями організаційно-методичного супроводу керівником інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти

Організаційно-методичний супровід інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти передбачає:

- покращення матеріально-технічної бази закладу з урахуванням вимог до інклюзивного освітнього середовища, на принципах універсального дизайну та розумного пристосування;
- організація освітньої діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, діяльності команди психолого-педагогічного супроводу щодо розробки та реалізації індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами;
- організація співпраці та соціально-педагогічного патронажу сімей із дітьми з особливими освітніми потребами, просвітницької діяльності;
- методичний супровід педагогів щодо організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, психосоціальна підтримка працівників закладу дошкільної освіти;
- співпраця з громадськістю та іншими соціальними інституціями, активність в соціальних мережах.

З урахуванням визначених змісту інклюзивної компетентності керівника закладу дошкільної освіти та напрямів організаційно-методичного супроводу інклюзивного освітнього середовища, нами розроблено систему компонент освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія».

### **Компоненти освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія» [10]**

<b>1. ОБОВ'ЯЗКОВІ КОМПОНЕНТИ ПРОГРАМИ</b>	
Компоненти загальної підготовки	
ОК 01	Методологія та організація наукових досліджень
ОК 02	Академічне письмо
ОК 03	Іноземна мова у професійному середовищі
Компоненти професійної підготовки	
<i>Управління дошкільним закладом в контексті реформування дошкільної освіти</i>	
ОК 04	Менеджмент у галузі дошкільної освіти

OK 05	Методичний супровід освітньої діяльності у закладі дошкільної освіти
OK 06	Педагогічна інноватика в дошкільній освіті
OK 07	Моніторинг якості дошкільної освіти
<i>Організація інклюзивного навчання дітей дошкільного віку</i>	
OK 08	Система управління та технології інклюзивного навчання дітей дошкільного віку
<i>Підготовка фахівців для системи дошкільної освіти у закладах фахової передвищої та вищої освіти</i>	
OK 09	Педагогіка і психологія вищої школи
OK 10	Особливості організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу у закладі вищої освіти з методикою викладання фахових дисциплін
Практична підготовка	
OK 11	Виробнича практика (Педагогічна практика в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, спеціальних дошкільних закладах, інклюзивно-ресурсних центрах)
OK 12	Виробнича практика (Організаційно-методична практика у закладі дошкільної освіти)
OK 13	Виробнича практика (Практика в органах управління дошкільною освітою)
OK 14	Виробнича практика (Асистентська практика у закладі вищої освіти)
OK 15	Переддипломна практика (Науково-дослідницька практика у ЗДО)
<b>2. ВИБІРКОВІ КОМПОНЕНТИ ПРОГРАМИ</b>	
Вибіркові компоненти загальної та професійної підготовки	або Сертифікатна програма «Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей»

Як бачимо, обов'язкові компоненти освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія» організовано за блочним принципом. Кожен блок розкриває певний напрям (за напрямками професійної кваліфікації), містить відповідні навчальні дисципліни та завершується практичною підготовкою. Наприклад, професійну кваліфікацію «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» формує блок «Управління дошкільним закладом в контексті реформування дошкільної освіти», який охоплює чотири навчальні дисципліни



управлінського циклу та завершується двома виробничими практиками – «Організаційно-методичною в закладі дошкільної освіти», і «Практикою в органах управління дошкільною освітою».

Професійну кваліфікацію «Викладач закладів фахової передвищої, вищої освіти» формує блок «Підготовка фахівців для системи дошкільної освіти у закладах фахової передвищої та вищої освіти», який охоплює дві навчальні дисципліни та завершується виробничою практикою «Асистентською практикою в закладі вищої освіти».

Блок «Організація інклюзивного навчання дітей дошкільного віку» охоплює одну навчальну дисципліну та завершується виробничою практикою «Практикою в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, спеціальних дошкільних закладах, інклюзивно-ресурсних центрах».

Зазначимо, що всіма навчальними дисциплінами передбачено формування професійно-інклюзивної компетентності фахівців до роботи в просторово-предметному, інформаційно-технічному, змістовно-методичному, комунікативному та організаційно-управлінському інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. Усі дисципліни зазначених блоків містять модулі або окремі теми з питань інклюзії. Наприклад, до робочої програми навчальної дисципліни «Менеджмент у галузі дошкільної освіти» включено тему «Організація інклюзивного освітнього середовища у закладі дошкільної освіти», розділи «Медичний супровід дітей у дошкільному закладі» та «Створення безпечних умов функціонування закладу дошкільної освіти», тему «Антикризовий менеджмент закладу дошкільної освіти в період воєнного стану». Робоча програма навчальної дисципліни «Методичний супровід освітньої діяльності у закладі дошкільної освіти» містить питання організації та супроводу освітнього процесу – у тому числі, в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти; системи функціонування команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та інше.

Вибіркові компоненти представлено переліком навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки – або сертифікатною програмою «Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей» (структурованим набором вибірових дисциплін спорідненої тематики, спрямованим на отримання додаткових поглиблених знань та здобуття ефективних практичних навичок у певній сфері; після завершення підготовки за яким надається відповідний сертифікат [11]). Сертифікатна програма «Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей» містить як навчальні дисципліни, так і практикуми для практичного відпрацювання теоретичного матеріалу – зокрема, щодо педагогічної діагностики нозологій у дітей, психолого-педагогічного супроводу дітей із нозологіями, системи раннього втручання та педагогічного патронажу, організації співпраці команди психолого-педагогічного супроводу та інше.

### ***Система роботи з реалізації освітньо-професійної програми***

#### ***«Дошкільна освіта. Інклюзія»***

Реалізація освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія» базується на студентоцентрованому, проблемно-орієнтованому, професійно-орієнтованому, комунікативному, міждисциплінарному підходах до навчання на основі інноваційних та інтерактивних технологій.

В основі викладання навчальних дисциплін – теоретичні, емпіричні методи, методи індивідуалізації навчання та інтегрованого навчання, ІТ-технології, особистісно-орієнтовані технології, технології відкритого навчання, інформаційно-комунікаційні технології, технології співробітництва, самонавчання, змішаного та перевернутого навчання.


Теоретичне навчання здійснюється на основі поєднання лекційних та семінарських (практичних) занять, контактних консультацій з викладачами або з науковим керівником – із самостійною роботою здобувачів освіти. Практична підготовка передбачає проходження п'яти видів виробничої практики, спрямованої на: формування практичних навичок педагогічної діяльності в

інклюзивних групах закладів дошкільної освіти; організації адміністративної, господарчої, методичної, моніторингової роботи на рівні директора/вихователя-методиста закладу дошкільної освіти та методиста-консультанта Центру професійного розвитку педагогічних працівників, спеціаліста з дошкільної освіти органу управління освітою територіальної громади; викладацької діяльності в закладах вищої освіти з підготовки фахівців для системи дошкільної освіти та переддипломної науково-дослідної діяльності у закладах дошкільної освіти.

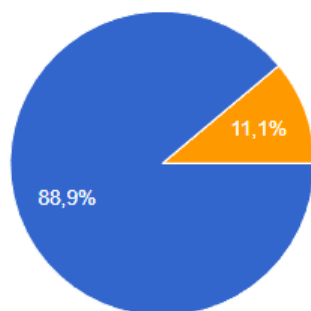
### **Аналіз результативності реалізації освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія»**

З метою вивчення результативності запровадження освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта», а також рівня їхньої задоволеності отриманими компетентностями, наприкінці другого року навчання було проведене опитування.

10. Як Ви вважаєте, чи достатньо знань отримали під час навчання в магістратурі:

 [Копіювати діаграму](#)

18 відповідей



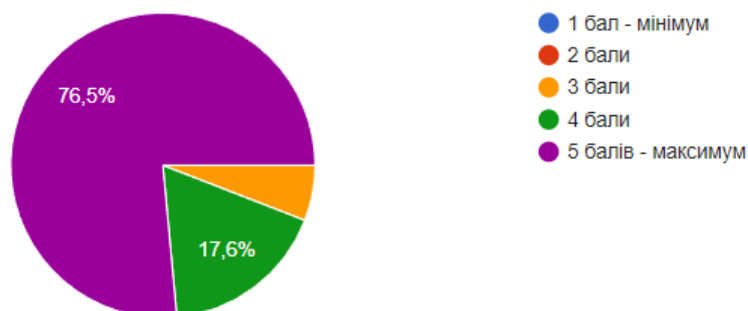
- так, цілком достатньо;
- мені не вистачило теоретичної інформації;
- мені не вистачило практичних умінь та навичок;
- отримані мною знання не знадобляться у професійній діяльності;

Опитування показало, що більшість респондентів (88,9%) вважають, що отримали достатньо знань під час навчання, проте 11,1% опитаних не вистачило практичних умінь та навичок.

12. Оцініть, наскільки, на ваш погляд, програмні результати вашого навчання відповідають потребам сучасних роботодавців?

[Копіювати діаграму](#)

17 відповідей

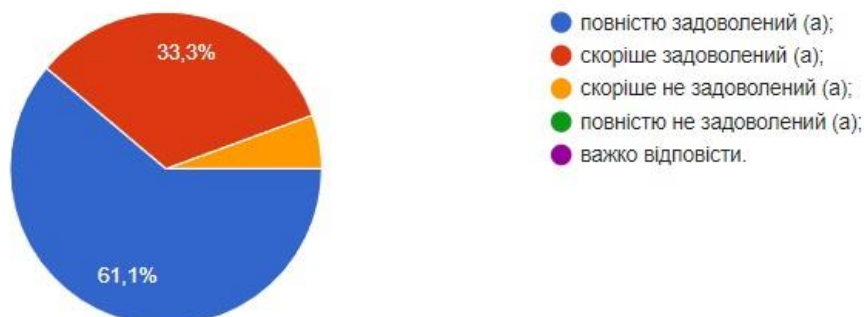


Більшість учасників опитування (76,5%) абсолютно переконані, що результати їхнього навчання відповідають потребам сучасних роботодавців; 17,6% впевнені у цьому трохи менше, а 5,9% вагаються.

13. Чи задоволені Ви рівнем своєї освіти на магістратурі за ОПП "Дошкільна освіта. Інклюзія"?

[Копіювати діаграму](#)

18 відповідей



Відповідно, 61,1% респондентів повністю задоволені рівнем отриманої освіти за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта. Інклюзія», 33,3% - «скоріше задоволені», а 5,6% визначилися, як «скоріше не задоволені».

14. За підсумками навчання в магістратурі - які дисципліни Ви рекомендували б додати до освітньої програми майбутніх студентів, а які вилучити?

18 відповідей

+
Всі дисципліни повністю надають необхідні знання
Додати дисципліну Смм і копірайт ( дуже корисно для тих, хто планує відкрити власну справу )
Всі дисципліни повністю надали обсяг необхідних знань
Немає побажань, структура навчання логічна
Рекомендую залишити все як є
Логоритміка, Логомасаж, Логогімнастика
Все достатньо
Англійська мова за спеціальністю

На запитання, які дисципліни студенти порекомендували б додати до освітньої програми на майбутнє, 83,4% висловили задоволеність існуючим і запропонували залишити все, як є; 16,6% респондентів порадили запровадити логоритміку, логомасаж, логогімнастику, СММ і копірайт, а також англійську мову за спеціальністю.

Отже, опитування свідчить, що більшість майбутніх випускників (75,5%) – здобувачів 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» повністю задоволені результатами навчання за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта. Інклюзія». При цьому решта 24,5% - задоволені трохи менше. Незадоволених отриманою освітою студентів не виявлено.

### **Висновки**

Отже, результати дослідження підкреслюють, що дошкільна освіта дітей з особливими освітніми потребами має важливе значення у забезпеченні рівних

можливостей для їхнього розвитку та участі в житті громади, суспільства. Це, у свою чергу, є важливою передумовою для створення справедливого та рівноправного суспільства, в якому кожна людина цінується та має можливість реалізувати свій потенціал.

Теоретична значущість даного дослідження полягає в тому, що воно сприяло більш широкому розумінню інклюзивної дошкільної освіти, специфіки влаштування інклюзивного закладу дошкільної освіти та інклюзивного освітнього середовища в ньому, систематизувало загальнодидактичні та принципи інклюзивної освіти – як принципи організації такого середовища.

Визначено інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [13].

Відповідно, інклюзивний заклад – це заклад освіти, який забезпечує інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує та модифікує освітні програми та плани, простір, методи та форми навчання; використовує наявні в громаді ресурси; залучає батьків; співпрацює з фахівцями для надання додаткових послуг; відповідно до різних освітніх потреб дітей створює позитивний психологічний клімат в освітньому середовищі [12].

Інклюзивне освітнє середовище – це кероване інклюзивними принципами освітнє середовище, здатне вдосконалюватися й забезпечувати якісну психолого-педагогічну підтримку і задоволення індивідуальних потреб кожної людини (авт. – дитини) з особливими освітніми потребами на засадах відкритості та професійної співпраці [17, с. 75].

Розкрито сутність поняття «організаційно-методичний супровід», адаптованого до супроводу функціонування інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти, – як комплекс організаційних та методичних заходів зі створення та підтримки функціонування, розвитку інклюзивного освітнього середовища закладу щодо забезпечення сприятливих умов для розвитку,

навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, їхнього всебічного розвитку та максимального розкриття потенціалу кожного вихованця.

Визначено загальні, професійні та інклюзивну компетентності керівника щодо здійснення організаційно-методичного супроводу інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Зокрема, інклюзивна компетентність керівника освітнього закладу – це інтегрована здатність, сформована на основі інклюзивних цінностей керівника, прихильному ставленні до інклюзії в освіті та суспільстві в цілому, позитивного досвіду організації інклюзивного освітнього середовища, готовності до інноваційної діяльності [20].

Практична значущість дослідження полягає в розробці та апробації освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта. Інклюзія» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта», яка може бути використана для вдосконалення освітньої діяльності інших закладів вищої освіти з даної спеціальності.

Отже професійно підготовлені майбутні педагоги та керівники закладів дошкільної освіти (у тому числі з інклюзією), засобами організаційно-методичного супроводу інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти підвищать якість інклюзивного навчання та зроблять його важливим фактором успішного розвитку кожної дитини дошкільного віку.

Подальші дослідження можуть бути зосереджені на включенні до освітньо-професійної програми тем або дисциплін щодо забезпечення інклюзивних підходів до дітей із внутрішньо переміщених родин, із тимчасово окупованих чи прифронтових територій у період воєнного стану.

### **Список використаних джерел**

1. Буйняк М. Сучасні тенденції підготовки педагогів в контексті запровадження інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: Матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 23–24 квітня 2023 р.) / упор. З. І. Удич. Тернопіль: ТНПУ, 2023. С. 27-31.

2. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: Матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 08 квітня 2021 р.) / упор. З. І. Удич. Тернопіль: ТНПУ, 2021. 225 с.

3. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.
4. Крутій К.Л., Зданевич Л.В. Необхідність мультидисциплінарного підходу до розроблення освітніх програм підготовки бакалаврів до абілітаційної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і середньоосвітній школах*. 2021. № 74 (3). С. 36.
5. Кузава І.Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 315-318. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2012\\_11\\_60](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_60).
6. Лузан Л.О. Формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників: вектори освітньої діяльності Харківської академії неперервної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 6 (213). С. 53-57.
7. Макаренко С.І. Організація інклюзивного освітнього середовища у ЗДО як умова реалізації інклюзивної освіти дошкільників. *Еволюційні процеси в галузі дошкільної освіти: інноватика, досягнення, перспективний досвід* : зб. матеріалів І Всеукр. Інтернет-конф. викладачів, студентів, аспірантів та молодих вчених, м. Маріуполь, 27 листоп. 2020 р. / Маріуп. держ. ун-т ; за заг. ред. О.Г. Брежнєва, С.І. Макаренко. Маріуполь : МДУ, 2020. С. 215-219.
8. Миронова С.П., Буйняк М.Г., Плохотнюк Н.С. Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. №11. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n11-2018/mironova-spbujnjak-mg-plohotnjuk-nsprofesijna-kompetentnist.html>
9. Олійник В.В. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови нової української школи / В. В. Олійник, М.О. Кириченко, О. М. Отич, Т. М. Сорочан, О. І. Бондарчук, Н. Г. Діденко, Н. М. Сергєєва, Н. І. Клокар, В. В. Сидоренко, М.І. Скрипник. [Електронний ресурс]. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики* (до 25-річчя НАПН України). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710171/1/%D0%A3%D0%9C%D0%9E%20-%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%B4%D0%BE%20%D0%AE%D0%B2%D1%96%D0%BB%D0%B5%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%9D%D0%90%D0%9F%D0%9D%20%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B8%20%281%29.pdf>.
10. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта. Інклюзія» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Маріупольський державний університет. 2024 р. 29 с.
11. Положення про вибіркові дисципліни у Маріупольському державному університеті: затв. Наказом МДУ від 29.06.2023 № 87.
12. Про дошкільну освіту. Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>.
13. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
14. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти»: затв. Наказом Міністерства економіки України від 19.10.2021 №755-21. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>.
15. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»: затв. Наказом Міністерства економіки України від 28.09.2021 №620-21. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti>.
16. Рейпольська О., Гудим І., Зайцева Л., Луценко І. (та ін.) Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проектування : навч.-метод. посібник за ред. Рейпольської О. Д. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.



17. Родіна Н. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для людей з особливими освітніми потребами. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: Педагогічні науки)*. Вип. № 2 (67), 2021. С. 72-78.
18. Середовище, що належить дітям: poradnik для педагогів закладів дошкільної освіти / укл. Н. Софій, Ю. Найда. ЮНІСЕФ, ВФ «Крок за кроком», 2019. 65 с.
19. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти: затв. Наказом Міністерства освіти і науки України від 29.04.2020 №572. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>.
20. Удич З. Інклюзивна складова професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів*: Матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (18-19 травня 2019 року, м. Тернопіль). Тернопіль : КРОК, 2019. С.273-278.
21. Цуркан І.М., Макаренко С.І., Бровченко А.К. Роль цифрових нарративів у формуванні соціальних навичок здобувачів освіти в умовах інклюзивного навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки* [Електронне видання]. 2024. № 13. 21 с. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/464>.
22. Kozlova T., Polyezhayev, Y. A Cognitive-pragmatic study of Australian English phraseology. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2022, 12(1), 85–93. <https://doi.org/10.33543/12018593>
23. Lebona M. Exploring the understanding of enabling environment for learners with special educational needs in rural primary schools in Lesotho. *International Journal of Studies in Psychology*. 2023, 3(1), 22–27.
24. Marie T., & Bailey S. Creating an inclusive community in your school through Barrier-Free Theatre. *Arts Education Policy Review*. 2023. 124(4). 251–258. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2070888>
25. Türkmen H. A comparative analysis of Karplus Learning Cycle Model and Ausubel Meaningful Learning Model on children's environmental pollution cognition. *Futurity Education*. 2023. 3(3). 108–131. URL: <https://futurity-education.com/index.php/fed/issue/view/9>.

---

### 1.3. ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ РОЗЛАД ІЗ ДЕФІЦИТОМ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНІСТЮ, ЗА СЕРТИФІКАТНОЮ ПРОГРАМОЮ «ІНКЛЮЗІЯ. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ»

**Юлія ДЕМИДОВА,**

кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної  
роботи та молодіжної політики, доцент кафедри дошкільної освіти  
Маріупольського державного університету

**Катерина КРУТІЙ,**

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти  
Маріупольського державного університету

**Анотація:** У статті обґрунтовано необхідність вивчення труднощів, які є у дитини, характеру її розвитку, а також її здібностей та потенціалу.

Для РДУГ характерна неоднорідність проявів, які можуть переростати у суперечливі форми, іноді супутні захворювання, що супроводжуються іншими розладами (коморбідність), а також контекстуальне нашарування симптомів, які можуть бути не очевидними або очевидними під час клінічного дослідження.

Уточнено класифікацію РДУГ трьох підтипів: комбінований тип, неухвальный тип та гіперактивно-імпульсивний тип. У статті запропоновано педагогічні умови успішного включення дитини з будь-яким типом РДУГ в освітній процес, які ґрунтуються на якісному плануванні та підготовці майбутніх педагогів спеціальності «Дошкільна освіта» за сертифікатною програмою «Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей» до процесу взаємодії з дітьми та батьками.

**Ключові слова:** інклюзія, інклюзивне освітнє середовище, розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю, чинники РДУГ, причини РДУГ, сертифікатна програма «Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей», здобувачі вищої освіти.

**Abstract:** The article substantiates the need to study the difficulties that a child has, the nature of his development, as well as his abilities and potential.

ADHD is characterized by heterogeneity of manifestations that can develop into contradictory forms, sometimes concomitant diseases accompanied by other disorders

(comorbidity), as well as contextual layering of symptoms that may be obvious or not obvious during a clinical study.

The classification of ADHD into three subtypes has been clarified: combined type, inattentive type and hyperactive-impulsive type. The article presents pedagogical conditions for the successful inclusion of a child with any type of ADHD, which are based on high-quality planning and training of future teachers of the specialty «Preschool Education» under the certificate program for the process of interaction with children and parents.

**Key words:** *inclusion, inclusive educational environment*, attention deficit hyperactivity disorder, ADHD factors, ADHD causes, certificate program educational «Preschool Education. Inclusion», higher education students.

### ***РДУГ як порушення нейророзвитку***

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає порушення нейророзвитку як одне з найсерйозніших проблем громадської охорони здоров'я, оскільки РДУГ є одним із найпоширеніших серед дітей у всьому світі, що зазвичай збігається із затримкою розвитку мовлення, порушенням рухових функцій та порушенням емоційного контролю, і навіть з іншими психіатричними розладами. Вважається, що близько 5% дітей у всьому світі страждають від РДУГ [39].

Від 1 до 20% дітей у всьому світі, як у розвинених, так і в країнах, що розвиваються, страждають на РДУГ. В арабських країнах, наприклад, в Єгипті, спостерігається широкий спектр із відсотковим співвідношенням від 1,3 до 20%. Поширеність може змінюватись в залежності від дизайну дослідження, демографії, інформаторів, діагностичних стандартів та розміру вибірки [42].

Розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю (ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder) належить до групи «Психічних та поведінкових розладів» [55].

*РДУГ – це поліморфний нейробиологічний розлад, що проявляється з раннього дитинства симптомами неуважності, гіперактивності та імпульсивності.*

*Симптоми впливають на поведінкове, емоційне, когнітивне, академічне та соціальне функціонування.*

Американська психіатрична асоціація офіційно визнала синдром дефіциту уваги розладом у 1908 році у своєму Діагностичному та статистичному посібнику з психічних розладів. Асоціація описує три типи синдрому дефіциту уваги: переважно неуважний, переважно імпульсивний і поєднання обох [15]. Невуважність проявляється у тому, що дитина легко відволікається, їй важко зосередитися і звернути увагу на те, що відбувається навколо. Дитина, здається, не слухає і часто не може завершити завдання. Імпульсивність проявляється в тому, що ви дієте бездумно, говорите вголос, перебиваєте інших і не бажаєте чергувати. Дитина важко організовує роботу і переключається з одного виду діяльності на інший.

Розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю (РДУГ) є одним з найчастіших розладів у дитячій та підлітковій психіатрії, з поширеністю понад 5%. Нозологічні системи, такі як американський Діагностичний та статистичний посібник з психічних розладів, 5-е видання (DSM-5) та Міжнародна класифікація хвороб, 10 та 11 видання (МКХ-10/11) продовжують визначати РДУГ відповідно до поведінкових критеріїв, заснованих на спостереженні та повідомленнях інформаторів. Незважаючи на переважну більшість досліджень РДУГ упродовж останніх 10-20 років, все ще відсутні надійні нейробіологічні маркери або інші об'єктивні критерії, які могли б привести до однозначної діагностичної класифікації [63].

Навпаки, концепція РДУГ стала ширшою та різноманітнішою.

Отже, діагностика, лікування та корекція РДУГ, як і раніше, є складним завданням для лікарів, вимагаючи все більшої опори на їхні знання та досвід, а для психологів і педагогів – серйозним випробуванням на фаховість.

*РДУГ діагностують у 3–5% населення, включаючи дітей і дорослих. У середньому, 2,5% дорослих мають ADHD. Розлад зазвичай присутній з народження, хоча деякі діти його «переростають», і він зникає після підліткового*

віку, у деяких залишається на все життя приблизно у 30-50% дорослих [22]. Хоча РДУГ можна надійно діагностувати в дитинстві, це значно складніше у підлітковому та дорослому віці. Діагностичні критерії вимагають появи основних симптомів до семи років (МКХ-10) або до дванадцяти років (DSM-5), тому ретроспективна оцінка симптомів РДУГ у дітей є обов'язковою та ключовим питанням у діагностичній оцінці РДУГ у підлітків та дорослих.

*РДУГ у дорослих – це неврологічне розлад, який частіше діагностується у чоловіків (5,4%), ніж у жінок (3,2%), характеризується стійкою моделлю неуважності, гіперактивності та/або імпульсивності, яка заважає і впливає на роботу та відносини, особливо якщо його не лікувати. РДУГ історично вважався дитячим захворюванням, але тепер його визнано довічним захворюванням, яке зберігається й у дорослому віці. Однак показники збереження варіюються від 6% до 30% і, можливо, навіть вищі.*

Особи з РДУГ можуть отримати діагноз у дитинстві або в дорослому віці, проте вчені вважають, що РДУГ значно недодіагностовано у дорослих.

Симптоми РДУГ у дорослих загалом нагадують загальні ознаки дитячого РДУГ. Проте відомо, що інтенсивність симптомів, особливо гіперактивності, згодом у багатьох людей знижується.

Нещодавні дослідження уточнили розуміння РДУГ, припустивши відмінності у симптоматиці між статями та віковими групами, що має важливі наслідки для діагностики і стратегій втручання. Хлопчики з РДУГ, як правило, демонструють важку клінічну картину, часто висловлюючи свої симптоми у формах гіперактивності та провокаційної поведінки [17; 54].

Існує поширена думка, що хлопчики частіше страждають на РДУГ. Однак американський дитячий психіатр Bennett Leventhal спростовував це [60]. За його спостереженнями, у хлопчиків РДУГ часто проявляється як надмірна рухова активність і імпульсивність, а у дівчат – як неуважність. Через те, що надмірна рухливість та імпульсивність привертають більше уваги, здається, що РДУГ у дівчат трапляється рідше.

РДУГ характеризується неоднорідністю проявів, які можуть набувати протилежних форм, частими та мінливими супутніми захворюваннями, подекуди збігом з іншими розладами, а також контекстною залежністю симптомів, які можуть або не можуть бути очевидними під час клінічного обстеження. Хоча нейробіологічні та генетичні основи розладу не викликають сумнівів, біомаркери чи інші об'єктивні критерії, які могли б привести до автоматичного алгоритму для надійної ідентифікації РДУГ у людини у клінічній практиці, як і раніше, відсутні.

РДУГ проявляється неоднорідно і пов'язаний з різними психічними розладами. Причина залишається неясною, але генетичні та екологічні чинники, затримки дозрівання областей мозку та порушення регуляції нейротрансмітерів мають місце. Ефективне лікування потребує міждисциплінарного підходу, що насамперед охоплює фармакологічне та поведінкове втручання. Стимулятори, такі як метилфенідат та амфетаміни, є препаратами першої лінії, але для деяких пацієнтів можуть розглядатися і нестимулятори. Однак стимулятори стикаються з проблемами, пов'язаними зі зловживанням, залежністю та проблемами довгострокової переносимості.

Етіологія РДУГ охоплює генетичну схильність, вплив довкілля, а також пренатальні, перинатальні та постнатальні чинники.

Пренатальні причини охоплюють материнську дієту, вживання алкоголю, вірусні інфекції та стрес.

Постнатальні чинники – черепно-мозкову травму, менінгіт, токсини, дефіцит поживних речовин, а також дефіцит йоду та гіпотиреоз. Роль мікробіома кишечника в РДУГ є дедалі очевиднішою, впливаючи в розвитку нервової системи через вісь мікробіота–кишківник–мозок. Розуміння цих різноманітних етіологічних чинників має важливе значення для комплексного лікування РДУГ.

Класифікація РДУГ на три підтипи – комбінований тип, переважно неухвально-неуважний тип та переважно гіперактивно-імпульсивний тип – залишається критично важливою для діагностики та планування корекції, наголошуючи на різноманітності симптомів розладу [41]. Критерії діагностики вимагають проявів

шести або більше симптомів із категорій гіперактивності-імпульсивності або неувважності упродовж як мінімум шести місяців з початком у віці до семи років.

Класифікація МКХ-10 розрізняє гіперкінетичний розлад дитячого віку (з не менш ніж шістьма симптомами неувважності й шістьма симптомами гіперактивності/імпульсивності, що є до віку 6 років) та гіперкінетичний розлад поведінки, поєднання симптомів РДУГ і симптомів опозиційно-викликання. У МКХ-11 (онлайн-версія з червня 2018 р.) останню категорію було виключено, як і точне вікове обмеження («початок у період розвитку, як правило, у ранньому чи середньому дитинстві»).

*Більш того, МКХ-11 розрізняє п'ять підкатегорій РДУГ, які відповідають підкатегоріям DSM-5:*

- РДУГ комбінований прояв,
- РДУГ переважно неувважний прояв,
- РДУГ переважно гіперактивний/імпульсивний прояв,
- РДУГ інший уточнений,
- РДУГ інший не уточнений.

Для діагностики поведінкові симптоми мають виходити за межі нормальних варіацій, очікуваних віку та рівню інтелектуального функціонування людини [27].

### ***Причини РДУГ у дітей та дорослих***

Основна причина РДУГ – порушення дофамінової та норадреналінової систем передачі нервового імпульсу в лобно-базальних відділах головного мозку. Це призводить до недостатності гальмівних механізмів, низької здатності контролювати поведінку, неувважності та підвищеної рухливості.

Розлад може мати генетичну спадковість, часто зустрічаючись у батьків або близьких родичів дитини з РДУГ.

РДУГ – це нейропсихіатричний розлад, який обумовлено особливостями будови та функціонуванням головного мозку, а не поганим вихованням,

алергічними реакціями чи штучно створеними проблемами, як це часто вважають. Дослідження показують, що у дітей із РДУГ лобна кора мозку дозріває повільніше, що погіршує саморегуляцію та контроль. Це ускладнює прийняття зважених рішень, виконання вказівок без нагадувань та тривале зосередження уваги на завданнях.

Дослідження виявили численні відмінності у роботі мозку при РДУГ.

РДУГ суттєво впливає на виконавчі функції. Виконавче функціонування – це набір когнітивних процесів, включаючи планування, розстановку пріоритетів, контроль імпульсів, гнучкість, управління часом та емоційне регулювання, які допомагають людям досягати довгострокових цілей.

Ці процеси відбуваються у префронтальній корі – «центрі особистості» – мозку. Крім префронтальної кори, РДУГ впливає на інші області мозку, включаючи базальні ганглії, область, що регулює комунікацію всередині мозку, і мозок, який відповідає за рух та рівновагу. Усі три працюють разом, регулюючи увагу, виконавчу функцію, рухову активність та контроль імпульсів [28].

Хімічні посланці, які називають нейротрансмітерами, дозволяють клітинам мозку спілкуватися один з одним. Дофамін і норадреналін – два ключові нейротрансмітери, що відіграють найважливішу роль у виконавчому функціонуванні мозку. Дофамін контролює мотивацію, винагороду та задоволення. Норадреналін відповідає за підтримку уваги та допомагає з виконавчим функціонуванням.

У людей із РДУГ спостерігається нижчий рівень дофаміну та норадреналіну в областях мозку, включаючи префронтальну кору. Це призводить до труднощів у підтримці когнітивних функцій, таких як увага, контроль імпульсів та мотивація.

Дослідження показують, що у людей із РДУГ у мозку більше переносників дофаміну. Дослідники виявили щонайменше 27 можливих генетичних маркерів, що модулюють регуляцію дофаміну в мозку [29].

РДУГ є мультифакторним розладом, тобто його розвиток зумовлюють різні чинники середовища, а саме: генетичні та біологічні. Кожен окремий чинник



пояснює лише незначну частину ризику розвитку РДУГ. Ці ризики неспецифічні й також зустрічаються при інших психічних та неврологічних розладах.

*Генетичні чинники.* Зростаюча кількість досліджень показує, що генетика відіграє значну роль у РДУГ і що генетичні ризики можуть підвищити сприйнятливість до РДУГ, змінюючи індивідуальну чутливість до ризиків довкілля або захисних чинників.

РДУГ передається в сім'ях і може передаватися від одного покоління до іншого, що можна назвати терміном «спадковий ризик або відповідальність», хоча не всі генетичні ризики не обов'язково передаються у спадок. Оцінки спадковості в етіології РДУГ враховують не тільки генетичні ризики, але, скоріше, взаємодію генів та довкілля.

Отже, РДУГ має виражений генетичний компонент, про що свідчить підвищений ризик цього розладу у родичів першої лінії – батьків, дітей та братів/сестер. За результатами досліджень близнюків у різних країнах, оцінка спадковості досягає 76%, що є одним з найвищих показників серед психічних розладів. Також порушення у роботі деяких нейротрансмітерів, таких як дофамін, можуть сприяти розвитку гіперактивності, оскільки дофамін відповідає за регулювання уваги, мотивації та настрою. За даними сімейних досліджень, а також досліджень близнюків, успадкованість РДУГ оцінюється в діапазоні від 75 до 90%. Сильний генетичний компонент був також виявлений при оцінці екстремальних і підпорогових безперервних симптомів рис РДУГ у близнюків. Було виявлено, що впродовж життя РДУГ у дорослих демонструє високу успадковуваність, на яку не впливають загальні ефекти довкілля [32; 45; 59].

*Чинники довкілля та соціальні чинники.* Довкілля та соціальні чинники також впливають на розвиток РДУГ. Серед них:

- Вживання алкоголю та паління під час вагітності.
- Куріння під час грудного вигодовування.
- Хронічний стрес.

- Надмірне споживання рафінованого цукру, дефіцит жирних кислот, заліза та цинку, що можуть негативно впливати на симптоматику РДУГ.
- Недостатній сон, що може посилювати симптоми РДУГ [32].

Проблеми у взаємодії з батьками в дитинстві можуть сприяти формуванню нездорових поведінкових реакцій.

Хлопчики, як правило, більш гіперактивні, мають більше проблем з ментальною адаптацією до нових ситуацій, їм складніше стримувати себе від певних рухів тіла. РДУГ частіше зустрічається у чоловіків, ніж у жінок. У жінок частіше спостерігаються симптоми неувважності, у чоловіків – частіше проявляються симптоми гіперактивності та імпульсивності, особливо в дошкільному дитинстві. Спадковість однакова у чоловіків та жінок, а також для неувважних та гіперактивно-імпульсивних компонентів РДУГ.

Медична спільнота активно досліджує симптоматику, походження та клінічні аспекти гіперактивності в дітей. Однак, причини виникнення РДУГ залишаються мало дослідженими. Передбачається, що за розвиток цього розладу може відповідати порушення регулювання дофаміну, що негативно впливає на функціонування центральної нервової системи. Проте ця теорія потребує подальших досліджень, а головна причина залишається невідомою.

Нейробіологічне протікання РДУГ дослідниками пояснюється ще й різними моделями [61; 62].

*Згідно з першою моделлю*, ремісія у дорослому віці може бути зведена до нормалізації функцій мозку за допомогою дозрівання.

*Друга модель* пояснює ремісію у вигляді залучення компенсаторних функцій мозку.

*Третя модель* стверджує, що аномалії функцій мозку демонструють довічне збереження, навіть якщо поведінкова дисфункція могла зникнути. Автори цих моделей передбачають, що всі зазначені моделі можуть пояснювати результати, що розходяться в літературі.

Точна причина РДУГ невідома, проте дослідження свідчать, що це генетична проблема. Це проблема мозку, тому що в дітей із РДУГ низький рівень мозкової хімічної речовини (дофаміну). Дослідження показують, що метаболізм мозку дітей із РДУГ нижче в тих частинах мозку, які контролюють увагу, соціальне судження та рух.

Отже, наразі науковці визначили перелік чинників, що можуть сприяти розвитку РДУГ у дітей. До них належать:

- Генетична схильність: наявність синдрому в родичів першої лінії.
- Негативний вплив чинників довкілля: екологія, прийом шкідливих речовин матір'ю, важкі захворювання до та під час вагітності.
- Важкі або передчасні пологи, внутрішньоутробна гіпоксія.
- Стрес або травма матері під час вагітності.
- Загроза переривання вагітності.

Наявність цих чинників не гарантує народження дитини з гіперактивністю. Проте дослідження підтверджують наявність хоча б одного з них при діагностуванні РДУГ.

*Трійка основних проявів РДУГ – надмірна рухова активність, імпульсивність та неуважність – є завжди, але ступінь їхньої вираженості може бути різною. Тому діти з цим розладом мають багато спільного, але можуть суттєво відрізнятись одне від одного.*

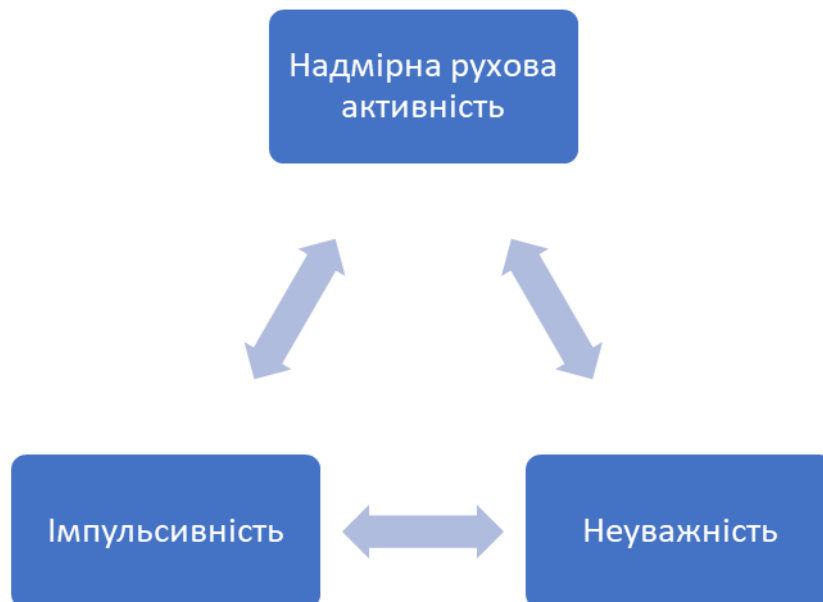


Рис. 1. Основні прояви РДУГ

Діти з РДУГ часто є жертвами булінгу, який нерідко починається в навчальному середовищі або у сімейному колі. Суспільний осуд поведінки дитини та тиск на її батьків сприяють булінгу. Батьки, не витримуючи тиску, часто самі стають булерами, застосовуючи навіть фізичні покарання. Це призводить до страждань дитини, яка не може виконувати те, що від неї вимагають.

Виховання дитини з РДУГ є складним завданням через переважаючі поведінкові проблеми, низьку доступність спеціалізованої допомоги та узагальнене почуття соціальної стигми.

У дослідженні Е.М. Нaрb та ін. [40] взяли участь дванадцять батьків дітей віком від 4 до 14 років, у всіх було діагностовано РДУГ відповідно до критеріїв DSM-V. Учасники були набрані за допомогою цілеспрямованої вибірки та були проведені напівструктуровані інтерв'ю. Тематичний аналіз виявив три ключові теми: «Подорож через РДУГ», в якій батьки усвідомлювали відхилення своїх дітей, повідомляли про страждання під час діагностики та описували широкий спектр невизначеності щодо діагнозу та лікування.

Друга тема була «Хвороба як частина життя», де батьки повідомляли про вплив на сімейну динаміку та соціальне життя. Третя тема – «Тягар догляду», що відображає фізичне та емоційне виснаження та фінансовий тягар.

На думку Е.М. Harb та ін. [40], батьки, які доглядають дітей з РДУГ, стикаються з низкою проблем, включаючи фізичні, емоційні, економічні та соціальні проблеми та мають обмежений доступ до спеціалізованих послуг. Результати дослідження виявили три ключові теми.

По-перше, батьки зіткнулися з труднощами у розпізнаванні ознак РДУГ та відчували невизначеність під час діагностики та лікування.

По-друге, цей стан вплинув на сімейне життя, порушивши відносини і повсякденне життя, що в багатьох випадках призвело до соціальної ізоляції.

По-третє, батьки розповіли про тяжкий тягар догляду, підкресливши емоційну, фізичну та фінансову напругу, яку вони перенесли, керуючи станом своєї дитини. Ці проблеми наголошують на важливості надання кращої підтримки, ресурсів та чутливої політики для допомоги сім'ям, які виховують дітей з РДУГ.

### *Польова поведінка при РДУГ*

Термін «Польова поведінка» ввів психолог Курт Левін. Він запропонував концепцію, згідно з якою всі речі, що оточують конкретну людину, мають позитивну або негативну валентність – певне поле тяжіння або відштовхування.

Маленька дитина, побачивши цукерку, буде намагатися з'їсти її, не звертаючи уваги на те, що цукерка брудна, оскільки лежить на підлозі.

До 3-х років прояви польової поведінки вважаються нормою – у цей період ще дозрівають лобові частки мозку, але в старшому віці вже потрібно обстеження та втручання.

Окремий вид польової поведінки – утилізаційна поведінка, у якому людина, побачивши об'єкт, відразу починає використовувати його за призначенням, не

звертаючи увагу доречність. Наприклад, одягає окуляри, незважаючи на те, що не має проблем із зором, і в даний момент не потрібно щось розглядати.

У відкритому доступі мало інформації про утилізаційну поведінку і вважається, що вона пов'язана з ураженням лобових часток, проте низка авторів вказує на його зв'язок із РДУГ.

Так, Сара Арчібальд з колегами у своєму дослідженні «Докази утилізаційної поведінки у дітей з РДУГ», ґрунтуючись на даних про те, що синдром може торкатися нервових шляхів, що пролягають у передніх відділах смугастого тіла, дійшла таких висновків:

- надмірну активність у дітей із РДУГ можна вважати утилізаційною поведінкою;
- чим більша гіперактивність, тим частіше буде проявлятися така поведінка [19].

З віком прояви РДУГ зменшуються. Найбільш стійка до змін – неуважність, яка, за даними досліджень, залишається на все життя у 20-25% людей. Руховий компонент розладу значно зменшується до 10-12 років і може зникнути повністю. Подібна тенденція спостерігається з імпульсивністю.

*Отже, основні симптоми розладу – гіперактивність, імпульсивність та неуважність.*

Людам з РДУГ складно концентруватися, вони схильні до багатозадачності, що часто заважає доводити завдання до кінця через неспроможність мозку фокусуватися.

Розглянемо послідовно кожен симптом.

*Симптоми РДУГ: гіперактивність*

Дитина з переважно гіперактивним типом часто:

- Совається або сіпається на сидінні, часто розгойдується.
- Має проблеми з тим, щоб всидіти на місці під час обіду, занять, зустрічей тощо.
- Бігає або лазить у невідповідних ситуаціях (у крамниці).

- Не може спокійно займатися дозвіллям або гратися.
- Здається, що вона «в русі» або відчуває дискомфорт, коли не рухається.
- Надмірно розмовляє.
- Відповідає на запитання до того, як воно було поставлене, або закінчує речення інших людей.
- Перебиває або втручається в розмови чи діяльність інших людей, або користується чужими речами без дозволу.

Звісно, усі діти можуть бути рухливими, але у випадку РДУГ підвищена рухливість заважає дитині: вона не може всидіти на одному місці тривалий час, спокійно поїсти або постояти в черзі. Така рухливість не має конкретної мети і більше нагадує метушливість з багатьма зайвими та непотрібними рухами.

Дитина може кидати розпочату справу та переключатися на іншу. Вербальні інструкції зазвичай мало допомагають керувати її діями. Часто вона реагує не на зміст зауваження, а на висоту й гучність голосу. Через це батьки та вихователі часто кричать на таких дітей, а ті, у свою чергу, реагують тільки на крики. На рис. 2. художник «Mostly ADHD» зобразив, що відчувають люди зі РДУГ.



Рис. 2. Художник «Mostly ADHD». Що відчувають люди зі РДУГ

Розповсюдженим прикладом надмірної рухової активності є постійна потреба бути в русі – гойдатись на стільці, крутити щось у руках, малювати на клптиках паперу, змінювати позу тіла, гримасувати обличчям тощо.

Ці дії часто вважаються зумисними, але це не так.

Дитина із РДУГ не може позбутися проявів надмірної рухливості. Сварити її за це – все одно, що сварити людину за кульгавість через хвору ногу.

Визначимо вікові особливості симптомів гіперактивності у дітей до одного року, у дітей раннього та дошкільного віку.

### Симптоми гіперактивності в дітей до 1 року



- Виявити ознаки гіперактивності у дітей до року може бути складно, оскільки всі малюки цього віку рухливі та допитливі. Проте існують певні особливості поведінки, на які варто звернути увагу:
  - Дитина майже не сидить на місці, постійно рухається.
  - Малюк дуже «багатослівний» – постійно кричить, гулить, белькоче, видає різні звуки.
  - Підвищена чутливість до зовнішніх подразників – малюк може плакати через звуки або запахи.
  - Поганий, чутливий сон, не відповідає віковим нормам – батьки часто скаржаться, що дитина майже не спить.
  - Може не любити, коли її беруть на руки та погано реагувати на ласку або, навпаки, постійно прагне фізичного контакту з матір'ю.
  - Знижений апетит.
  - Надмірна реакція на звернення до малюка – батьки намагаються не шуміти та «не ворушитися», щоб не провокувати активність дитини [1].

#### *Симптоми гіперактивності в дітей раннього віку*

Ознаки гіперактивності є більш очевидними та потребують уваги батьків, педагогів, психологів та початку корекції. Безпека дитини може бути під загрозою через такі симптоми:

- Дитина не сидить на місці, навіть у лежачому положенні рухає кінцівками та головою.
- Не реагує на зауваження дорослих.
- Проявляє впертість та агресію.
- Готова на «подвиги» або необдумані дії в будь-який момент.
- Відсутнє почуття страху, навіть за наявності негативного досвіду.
- Часто відволікається під час гри або цікавого заняття.
- Непосидюча та нетерпляча, стояння у черзі – справжнє випробування.

- Незграбна, швидко створює безлад.
- Втрачає або забуває свої речі, навіть улюблені.
- Смокче палець або торкається статевих органів (у хлопчиків) для зняття напруги.
- Стомлює батьків, хоча оточуючі можуть не помічати відхилень та радіти активності дитини [1].
- Симптоми в дітей дошкільного віку
- У старших дошкільнят до поведінкових особливостей додаються психологічні проблеми:
  - Низька самооцінка, пасивна життєва позиція.
  - Невпевненість у своїх силах, тривожність, страхи.
  - Не може себе контролювати, навіть якщо батьки розповіли, як поводитися.
  - Робить дурниці без мети, не може пояснити свою мотивацію.
  - Надмірна образливість, погано сприймає критику.
  - Розмовляє, коли це недоречно, або сама із собою, перебиває інших.
  - Гризе нігті або смикає пальці, накручує волосся.
  - На людях поводить гірше, ніж удома – соціум розгальмовує дитину.
  - Не може прогнозувати наслідки своїх дій, часто травмується або потрапляє в колотнечі.
  - Натикається на стіни, предмети, інших людей, немов їй мало місця в довкіллі.
  - Важко зайнятися чимось тривалим.
  - Не розуміє багаторівневі завдання, наприклад, «прибрати в кімнаті» – потребує детальних інструкцій.
  - Мовлення сумбурне, постійно говорить або співає.
  - Важко дотримуватися сюжетної лінії під час розповіді.
  - Скарги однолітків, інших батьків і педагогів на некерованість та погану поведінку.

- Довгі бесіди на моральні теми, критика або фізичний вплив не діють [1].

Педагогам, психологам та батькам важливо розуміти, що ознаки гіперактивності в малюків, дітей раннього та дошкільного віку – це прояви порушень нервової системи. Дитина не може діяти розумно та відповідально, навіть якщо хоче. Як глуха людина не здатна почути співрозмовника, так і гіперактивна дитина не може поводитися нормально.

### *Симптоми РДУГ: імпульсивність*

Якщо в дитини спостерігаються ознаки підвищеної рухливості, важливо також відстежити прояви імпульсивності – ключовий симптом РДУГ.

Імпульсивність часто сприймається як агресія. Характерна поведінка для таких дітей: спочатку діяти, а потім оцінювати наслідки.

Дітям з РДУГ важко стримувати реакції на зауваження, навіть слушні. Їх образа, роздратованість чи незгода швидко переростають у гучні слова. Вони часто сперечаються з дорослими і яскраво реагують на незначні підвищення голосу або критичні зауваження. Ці діти надчутливі до несправедливості й завжди намагаються боротися за правду.

Планування й обдумування наслідків вчинків є для них складним завданням. Їхні реакції на зовнішні подразники часто є негайними і можуть охоплювати фізичні дії. Це робить їх частими учасниками бійок і конфліктів. Однолітки можуть провокувати їх, використовуючи їх імпульсивність.

Імпульсивність у випадку РДУГ не завжди пов'язана з агресією, але в конфліктних ситуаціях може призводити до агресивних дій. Поява агресивності – тривожний сигнал, який потребує уваги як батьків, так і педагогів.

### *Увага та симптоми розладу – неуважність*

У кожен момент життя на дитину впливає безліч об'єктів, але не всі вони однаково нею сприймаються. Деякі предмети та явища, які безпосередньо

пов'язані з дитиною, усвідомлюються ясно й чітко, інші – відступають на задній план, а треті – взагалі не помічаються. Отже, усвідомлення довкілля (предметного, природного, соціального) має вибіркового характер. Це закономірне явище, оскільки дитина усвідомлює ті об'єкти, на які вона звертає увагу. Відображувальна діяльність мозку організована так, що вона спрямована на певні об'єкти, що підвищує ефективність сприймання.

Увага – це форма психічної діяльності, що виявляється у спрямованості та зосередженості свідомості на певних об'єктах, що мають постійне або ситуативне значення. Увага не є психічним процесом, а є психічним станом, що виявляється у зосередженості на чомусь. Цей стан характеризує умови перебігу будь-якого пізнавального процесу (пам'ять, мислення, мовлення).

Для виникнення уваги необхідно виокремити об'єкт із довкілля, зосередитися на ньому і відволіктися від сторонніх подразників. Увага не може бути безпредметною. Предметом уваги може бути зовнішній світ, на який спрямовано акт пізнання, а також психічна діяльність: думки, переживання, аналіз дій і вчинків.

Психологи визначають чотири типи уваги, які по-різному впливають на процес навчання та повсякденне функціонування загалом: тривала, вибіркова, переміна, розподілена.

Тривала увага – тип уваги, що допомагає сконцентруватися на певних діях на певні проміжки часу. Утримувати увагу впродовж певного проміжку часу необхідно для зосередженості та концентрації. Покращити тривалу увагу можна завдяки: сортуванню слів в за першим голосним звуком, виокремлення заданого звуку, добір слів на певний звук тощо.

Вибіркова увага – це тип уваги, що допомагає не відволікатись від основної дії, тобто наявність здатності вибирати з багатьох точок слухового, зорового, тактильного стимулів, щоб зосередитись і приділити увагу лише одному, – це здатність мозку обирати та реагувати лише на чинник, що мають найбільше значення. Дослідження показують, що увага дитини розсіюється під час

спілкування/навчання он-лайн з включеною камерою, адже дошкільник відволікається на власний зовнішній вигляд або інших дітей.

Покращити вибірккову увагу можна завдяки: усунення зайвих звуків у приміщенні; запропонувати інше місце тому, хто навчається біля вікна; розміщення перед стіною без речей, що відволікають, під час онлайн-занять.

Переміна увага – це тип уваги, що допомагає швидко перемикає фокус з одного виду діяльності на інший. Точки перемикання зосередженості необхідні для раптових перемикань при чергуванні уваги в завданнях, які вимагають різних когнітивних навичок. Покращити перемену увагу можна завдяки: спільні ігри з дорослим; приготування страв разом з дитиною; сортування іграшок/речей за кольором, формою або змістом.

Розподілена увага – це тип уваги, що допомагає концентруватися на декількох видах діяльності одночасно, отже, здатність дитини до виконання декількох дій одночасно – складна функція. Покращити тривалу увагу можна завдяки: під час читання охоплювати гучну музику або відволікати дитину іграшкою тощо.

Найважливіший тип для навчання – тривала увага, тоді як для ігрової діяльності (ігри з правилами) – перемінна.

Мимовільна увага (як вид уваги) виникає в перші тижні життя дитини як безумовно-рефлекторна реакція на подразники, пов'язані із задоволенням органічних потреб. Годування, смакові, світлові, звукові, дотикові та інші подразники починають привертати її увагу та викликати відповідні реакції. Наприклад, дитина позитивно реагує на голос матері, вигляд її обличчя, пляшечку з молоком тощо.

З часом мимовільна увага стає умовно-рефлекторною (ранній вік). Її розвиток продовжується разом з розвитком життєдіяльності дитини, виникненням нових потреб і навичок, таких як сидіння, ходіння, бігання та говоріння. Збагачення досвіду і розвиток нових інтересів створюють підґрунтя для

подальшого розвитку мимовільної уваги до різноманітних предметів і явищ довкілля.

Довільна увага починає формуватися в дошкільному віці. Це відбувається в процесі спілкування дитини з дорослими, виконання дордитина, участі в колективних іграх. Усвідомлення необхідності виконувати певні завдання та дотримуватися правил поведінки також сприяє формуванню довільної уваги. Спочатку вона є нестійкою і потребує підтримки з боку дорослих. Проте старші дошкільники вже вміють ставити перед собою завдання і спрямовувати увагу на їх виконання.

Розвиток розумової діяльності сприяє зародженню внутрішньої уваги, яка виявляється у пригадуванні минулих подій.

При РДУГ префронтальна кора правої півкулі мозку функціонує лише на 5-20% (залежно від ураження). Вона відповідає за концентрацію, увагу та емоційний контроль.

У голові переважної більшості дорослих із немедикаментозним РДУГ одночасно відбуваються чотири чи п'ять речей. Відмінною рисою нервової системи РДУГ є дефіцит уваги, як непостійність.

На думку W. Dodson, більшість людей з нервовою системою РДУГ можуть виконувати завдання, коли завдання є терміновим, тому прокрастинація є майже універсальним порушенням у людей з РДУГ [26]. Вони хочуть виконати роботу, але не можуть приступити до неї, поки завдання не стане цікавим, складним або терміновим.

Перше, що необхідно зробити лікарям, фахівцям із РДУГ, педагогам і батькам, – це припинити спроби перетворити дітей із РДУГ на нейротипових. Мета має полягати в тому, щоб втрутитися якомога раніше, перш ніж дитина з РДУГ буде розчарована і деморалізована боротьбою в нейротиповому світі. Діти з нервовою системою типу РДУГ, зазвичай, привітні, симпатичні, мають низький поріг зовнішнього сенсорного досвіду, тому що повсякденний досвід їх п'яти

почуттів і думок завжди на високому рівні. Нервова система РДУГ перевантажена власним життєвим досвідом, тому що його інтенсивність є дуже високою.

Нервова система РДУГ рідко перебуває у стані спокою. Увага ніколи не є «дефіцитом»: вона завжди надмірна, постійно зайнята внутрішніми мріями та заняттями. Значна кількість дітей із РДУГ не можуть ігнорувати сенсорну інформацію. Іноді це пов'язано лише з однією сенсорною сферою, наприклад, зі слухом. Це явище називається гіперакузією (посилення слуху), навіть якщо порушення відбувається з боку іншого з п'яти почуттів: найменший звук у кімнаті, будинку, на вулиці заважає заснути та позбавляє можливості ігнорувати його; будь-який рух, навіть найменший, відволікає; певні запахи, які інші ледь помічають, змушують дітей із РДУГ бігти з кімнати, де є такі подразники.

Дослідження показують, що приблизно 35% дітей із РДУГ мають труднощі з підтриманням зорового контакту і розумінням соціальних сигналів, що впливає на їх прагматичні мовні навички [38]. Ці проблеми посилюються дефіцитом уваги та труднощами в обробці соціальних сигналів, що ускладнює засвоєння мови та розвиток мовлення й можливості побудови розповіді. Емпіричні дослідження, такі як дослідження Е. Zambrano-Sánchez та ін. [64.] показують, що діти з РДУГ демонструють значно нижчі навички в прагматичних та синтаксичних мовних галузях, що наголошує на необхідності цілеспрямованих втручань, спрямованих на розв'язання цих конкретних проблем.

Світ дітей із РДУГ постійно руйнується подіями, про які нейротипова дитина, і навіть дорослий, не підозрює. Це порушення посилює сприйняття дитини з РДУГ як дивної, колючої та вимогливої, яка потребує особливого догляду.

*Дитина з переважно неухважним типом (раніше відомий як РДУ) часто:*

- неухважна до деталей: не приділяє пильної уваги деталям або робить помилки через необережність у діяльності чи під час інших занять (наприклад, упускає деталі, виконує завдання дорослого неточно);

- має труднощі під час виконання завдань або ігрової діяльності (наприклад, важко зберігає концентрацію під час групового заняття, розмов або тривалого читання дорослим казок або значної за обсягом книжки);
- здається, що не слухає, коли до неї звертаються безпосередньо (наприклад, думки здаються десь в іншому місці, навіть за відсутності очевидних чинників, що відволікають);
- не виконує інструкції та не може завершити завдання (наприклад, приступає до виконання, але швидко втрачає концентрацію та легко відволікається на сторонній шум чи діяльність інших дітей або дорослих);
- має проблеми з організацією: відчуває труднощі з організацією завдань та дій (наприклад, складно управляє послідовними завданнями, не підтримує порядок в іграшках і речах, робота безладна і неорганізована, погано орієнтується в часі, не дотримується домовленості у термінах виконання прохання дорослого чи завдання);
- уникає розумових зусиль: не любить або неохоче займається завданнями, які потребують постійних розумових зусиль (наприклад, складання конструктора, пазлів, гра в доміно);
- втрачає необхідні речі для виконання завдань або занять (наприклад, іграшки, олівці, фарби, альбоми, книги тощо);
- забуває виконувати повсякденні доручення (наприклад, завдання від дорослих – скласти іграшки після закінчення гри, полити квіти тощо).

Отже, дітям з РДУГ важко довго утримувати концентрацію уваги, але захоплива діяльність, як-от комп'ютерні ігри чи перегляд смішних відео, допомагає їм зосередитися на триваліший час.

### ***Організація освітнього процесу з дітьми, які мають РДУГ***



Для розвитку дитини з РДУГ важливими є дві складові – сенсорика та моторика. Психомоторний розвиток – це розвиток інтелектуальних та рухових навичок залежно від віку, вроджених та спадкових якостей людини. Завдяки цьому відбувається взаємодія із довкіллям. У медицині прийнято розглядати два аспекти розвитку дитини: моторні прояви (рефлекси, повзання тощо) та психічні феномени (реакція на близьких, стеження за предметами тощо). Такий підхід дозволяє виявляти етапність розвитку та визначати час появи тих чи інших рухових та психічних реакцій.

Але важливо розуміти, що рухова активність за рахунок інформації, що надходить від тіла в мозок, стимулює розвиток мережі нейронів, дає можливість взаємодіяти друг з одним. Отже, первинна моторна база є підґрунтям для формування психічних процесів.

Для виконання будь-якого свідомого руху необхідні три компоненти, без яких воно неможливе:

Сенсорна сфера – отримання інформації через органи почуттів.

Сфера переробки інформації (головний мозок) – формування моторного акту.

Моторне поле (м'язова, кісткова та суглобова системи) – сфера докладання зусиль (рис. 3 [8]).



Рис. 3. Піраміда всебічного розвитку дитини М. Вільямс та Ш. Шеленберґер (Williams and Shellenberger): взаємозв'язок ЦНС та сенсорних сигналів з руховою активністю та здатністю до навчання

Проаналізуємо піраміду більш детально та з'ясуємо, як вона може допомогти майбутнім фахівцям у роботі з дитиною, яка має РДУГ.

Існуючі дослідження показують, що у 30% дітей із РДУГ спостерігаються значні затримки в оволодінні читанням. Крім того, близько 40% цих дітей мають труднощі з фонологічною обробкою, що безпосередньо впливає на їх навички читання та письма [41].

Дослідження послідовно вказують на те, що значна частина дітей з діагнозом РДУГ відчуває затримки у розвитку мовлення, що впливає на ранній початок мовлення та академічну успішність у читанні та математиці.

Ці освітні проблеми посилюються низьким словниковим запасом, труднощами у вивченні нових слів, перевагою більш простих структур речень, пропуском компонентів речень, уникненням складних виразів і млявою швидкістю мовлення. Такі проблеми є постійними, відображаючи складні перешкоди, з якими стикаються ці діти, що посилюються основними симптомами

РДУГ, включаючи відволікання та дефіцит виконавчих функцій [35]. Поширене відволікання серед дітей із РДУГ значно ускладнює їх мовленнєвий розвиток, перешкоджаючи ефективному спостереженню і наслідуванню мовних категорій [53].

Фонетичні проблеми особливо виражені, оскільки діти стикаються з труднощами в артикуляції та точному визначенні фонем, що поширюється на проблеми з неправильною вимовою та ритмічною вимовою слів, а це передбачає ширший дефіцит слухової обробки та робочої пам'яті [53]. Незважаючи на деякий прогрес у розширенні словникового запасу, діти з РДУГ зазнають труднощів із застосуванням мови та розумінням у контексті, що вказує на постійний бар'єр для ефективного спілкування та навчання.

Академічне навчання – це лише частина всього процесу навчання, і воно знаходиться на вершині айсберга. Це добре показано в піраміді навчання, розробленої фахівцями з трудотерапії М. Вільямс та Ш. Шелленбергер [30]. Піраміда демонструє навички, що передують академічному навчанню, так звані будівельні блоки, які дитина має розвинути, щоб сформувати міцні, стабільні академічні навички.

У випадку, якщо один блок трохи хисткий, але інші блоки на місці й добре закріплені, навчання швидше за все буде проходити гладко і без подій. Якщо деякі блоки відсутні, інші нестабільні, процес навчання буде досить складним. Якщо багато блоків не закріплено або недостатньо розвинено, академічне навчання стає неможливим.

Академічне навчання є результатом навичок або цих «будівельних блоків», які діти розвивають з часом, щоб вони могли набувати нових знань. Щоб бігати, дитина має спочатку навчитися повзати, потім ходити тощо. Що дуже важливо мати на увазі, коли дорослий допомагає процесу зростання та дозрівання дитини, так це те, що деяким дітям потрібно більше часу, щоб закласти будівельні блоки, і це нормально. Має сенс витратити час на вирощування фундаменту айсберга, бо тільки тоді можна виростити його верхівку, яка є академічними знаннями.

*Перший базовий блок* зазвичай завершує розвиток до двох років. Він охоплює нюх, зір, слух, смак, дотик, рух та усвідомлення тіла. Це стадія, коли діти природним чином виявляють цікавість до довкілля та активно його досліджують. Коли діти активно використовують свої почуття для навчання та взаємодії, вони створюють і зміцнюють неврологічні шляхи для наступної стадії. Діти з РДУГ можуть демонструвати проблеми з мовленням, поведінкою та інші проблеми, якщо цю стадію повністю завершено. Саме тому їм може знадобитися ерготерапія чи сенсорна інтеграційна терапія.

*Другим основним блоком є сенсомоторний розвиток.* Ця стадія відбувається майже одночасно з першою й охоплює поєднання фізичного і когнітивного розвитку, такого як повзання, хапання, витягування. Прикладами сенсомоторного розвитку є тілесне та просторове усвідомлення, зрілість рефлексів, здатність екранувати вхідні дані, рівновагу, усвідомлення двох сторін тіла та моторне планування. Коли дітям потрібна допомога в її розвитку, деякі приклади занять можуть охоплювати масаж, їзду на велосипеді, вправи з перетину середньої лінії або інші заняття, що допомагають з двосторонньою інтеграцією.

*Третій базовий блок – перцептивно-моторний розвиток.* Це зв'язок сенсорних навичок (мозку) зі своїми руховими навичками (фізичними). Такі навички охоплюють мовлення, увагу, візуально-просторові відношення, координацію очей і рук, контроль рухів очей, коригування постави. Заняття з заохочення та розвитку перцептивно-моторного розвитку можуть охоплювати співи, танці, вирізання, складання пазлів, римування віршів та гру в м'яч.

*Четвертий та останній основний блок, що передує академічному навчанню, – це повсякденні життєві навички та поведінка.* Виконавчі функції, емоційний інтелект та соціальні навички потрапляють до цієї категорії. Ці навички розвиваються довше та часто вивчаються одночасно з академічним навчанням. Виконавчі функції охоплюють планування, організацію та розміщення пріоритетів у завданнях.

Емоційний інтелект – це здатність розпізнавати щоденні емоції, обробляти їх та відновлюватись після неприємних епізодів. Він також охоплює впевненість у собі і самоконтроль. Соціальні навички – це здатність успішно взаємодіяти з іншими, керувати та контролювати власну поведінку при взаємодії з іншими.

Пізнання та інтелект, або академічні навички, охоплюють також навички грамотності, рахунку та критичного мислення. Вони знаходяться на вершині піраміди або на верхівці айсберга. Це остання, вища навичка, яка, безсумнівно, збереться разом, за умови, що решта піраміди буде стабільною.

Зазначимо, що в 2020 році вийшла оновлена версія відомої піраміди навчання Мері Сью Вільямс та Шеррі Шеленбергер. У новій версії додано блоки, що показують значущість примітивних та постуральних рефлексів у розвитку дитини, а також трансформовано та по-іншому упорядковано наповнення «поверхів/щаблів» піраміди версій попередніх років.

Постуральні рефлекси (з франц. posture; від лат. positura – положення) – це рефлекси, що забезпечують збереження певного стану всього організму або тієї чи іншої його частини (термін запропоновано С. Шеррінгтоном (C. Sherrington)).

В оновленому варіанті піраміди є такі зміни:

1. Після рівня «Центральна нервова система» додано рівень «Зрілість примітивних рефлексів», наступний щабель – сенсомоторний розвиток.
2. Додано блок «Постуральні рефлекси» на щаблі перцептивно-моторної інтеграції.
3. Комбінування блоків та його наповнення загалом має також певні зміни.

Навіть зі змінами піраміда навчання наочно показує значення поступового розвитку дитини, без пропущених, не опрацьованих нижніх блоків піраміди не може бути успішного академічного навчання.

## **Як організувати діяльність під час підготовки до школи для дитини з РДУГ?**

РДУГ має комплексний характер порушень – діти з цим розладом дискоординовані у всьому: у поведінці, емоціях, русі. Слід адекватно задіяти психічні процеси, підвищити стійкість до стресових ситуацій, стабілізувати настрій, отже, сформувати фізіологічну та збалансовану рухову активність суглобів, створити міцний м'язовий корсет; забезпечити соціальну взаємодію.

Логічно буде вибудовувати стратегічний план занять. Почати з аеробних навантажень легкої та середньої інтенсивності – біг підтюпцем, їзда на велосипеді, плавання. Аеробний тренінг забезпечує постійний приплив кисню – підвищується рівень уваги та його стійкість, знижується імпульсивність, оптимізується швидкість розумових процесів.

Далі перейти до занять східними єдиноборствами індивідуально з тренером – айкідо, тхеквондо, ушу – фізіологічно та анатомічно вивіреною навантаженням.

Тільки після того, як успіх минулих етапів буде зафіксовано, можна переходити до адаптації в середовищі однолітків.

Не варто забувати і про лікувальний масаж – він є гарним доповненням до комплексної реабілітації та забезпечує баланс процесів гальмування та збудження в нервовій системі, а також покращує еластичність м'язів.

Ароматерапія набула популярності як природний підхід до підтримки різних проблем зі здоров'ям, включаючи занепокоєння, стрес та проблеми з увагою. Хоча ефірні олії можуть мати терапевтичний ефект, їх слід використовувати з обережністю, особливо у дітей з діагнозом РДУГ. Діти з РДУГ можуть мати унікальну чутливість до певних ефірних олій, і не всі олії підходять для їх використання.

Ароматерапія працює, стимулюючи мозок через нюхову систему, викликаючи емоційні та поведінкові реакції. У той час як багато ефірних олій можуть допомогти зменшити занепокоєння і сприяти зосередженню, інші можуть

посилити симптоми РДУГ або перешкодити дії ліків, які зазвичай призначаються при цьому розладі, таких як стимулятори [21; 62].



Рис. 4. Перелік ефірних олій, яких слід уникати дітям із РДУГ, та їх замітники

Здійснений нами аналіз переліку ефірних олій, яких слід уникати дітям із РДУГ, має такий вигляд (унаочнено на рис.4):

- базилік (*Ocimum basilicum*)

Чому слід уникати: базилік містить естрагол та метилхавікол, які можуть сприяти перезбудженню та гіперактивності. Що використовувати замість цього: ветивер (*Vetiveria zizanioides*) відомий своєю заспокійливою і заземлюючою дією, що робить його відмінним варіантом для дітей з РДУГ, яким потрібна допомога в управлінні імпульсивністю та підтримці концентрації уваги.

- гвоздика (*Syzygium Aromaticum*)

Чому слід уникати: Евгенол, що міститься в гвоздиковому маслі, є потужним стимулятором, який може погіршити симптоми РДУГ, посилюючи гіперактивність та імпульсивну поведінку. Чим замінити: солодкий апельсин (*Citrus sinensis*) має м'яку тонізуючу дію, не викликаючи надмірної стимуляції нервової системи, що робить його найкращим варіантом для покращення настрою та досягнення спокою.

- евкалипт (*Eucalyptus globulus*)

Чому слід уникати: евкалипт містить евкалиптол, який може надмірно стимулювати мозок та потенційно посилювати симптоми РДУГ у дітей. Чим замінити: римська ромашка (*Chamaemelum nobile*) – безпечна та заспокійлива альтернатива, яка сприяє розслабленню та допоможе дітям заспокоїтися перед сном.

- м'ята перцева (*Mentha piperita*)

Чому слід уникати: м'ята перцева містить ментол, який може діяти як стимулятор на центральну нервову систему, що може призвести до занепокоєння чи дратівливості у дітей із РДУГ. Що використовувати замість цього: лаванда (*Lavandula angustifolia*) має заспокійливу дію без надмірної стимуляції, що робить її кращою альтернативою для підтримки концентрації та розслаблення.

- розмарин (*Rosmarinus officinalis*)

Чому слід уникати: розмарин містить велику кількість 1,8-цинеолу, який може посилювати розумову стимуляцію і потенційно робити гіперактивність більш вираженою у дітей із РДУГ (Боулз, 2003). Що використовувати замість цього: ладан (*Boswellia carterii*) має заземлюючі та заспокійливі властивості, які допомагають збалансувати емоції та знизити тривожність без надмірної стимуляції.

- тимьян (*Thymus vulgaris*)

Чому слід уникати: тимьян містить тимол - з'єднання, яке може надмірно стимулювати нервову систему, що призводить до підвищеної імпульсивності та



тривожності у дітей із РДУГ. Що використовувати замість: кедр (*Cedrus atlantica*) має більш врівноважуючий та заспокійливий ефект, що робить його безпечнішим вибором для дітей з РДУГ. Він може допомогти заспокоїти занепокоєння та сприяти спокійному сну [24; 31; 34; 49; 51].

Для дітей із РДУГ сеанси ароматерапії мають обмежитися 15–30 хвилинами, щоб уникнути надмірної стимуляції.

Крім ароматерапії, дієта відіграє важливу роль в управлінні симптомами РДУГ. Ось список продуктів, які допоможуть зосередитися та заспокоїтися дітям із РДУГ: продукти, багаті на омега-3: жирна риба, така як лосось, насіння chia, лляне насіння і волоські горіхи; білки: нежирне м'ясо, яйця, квасоля, сочевиця та грецький йогурт стабілізують рівень цукру в крові та підтримують концентрацію уваги; складні вуглеводи: цільне зерно, солодка картопля та коричневий рис забезпечують постійний приплив енергії без сплесків гіперактивності; листові зелені і овочі: шпинат, капуста і броколі багаті на поживні речовини і підтримують загальне здоров'я мозку.

Продукти, яких слід уникати: штучні харчові барвники та добавки: оброблені закуски та газовані напої, що містять штучні барвники, такі як Red No. 40 та консерванти, такі як бензоат натрію; продукти з високим вмістом цукру: солодкі пластівці, цукерки та газування можуть призвести до різких стрибків і падіння рівня цукру в крові, що погіршує симптоми РДУГ; кофеїн: енергетичні напої, газовані напої і навіть шоколад можуть сприяти перезбудженню у дітей із РДУГ [24; 31; 34; 49; 51].

Отже, РДУГ у дітей вимагає цілісного підходу, який охоплює дієти, фізичну активність та терапевтичні втручання, ароматерапію тощо. Однак не всі ефірні олії підходять для дітей із РДУГ. Слід уникати використання стимулюючих олій, таких як м'ята перцева, евкаліпт, розмарин, базилік, чебрець і гвоздика, які можуть посилити гіперактивність та імпульсивність, натомість зосередитися на використанні заспокійливих масел, таких як лаванда, римська ромашка, ладан, кедр та солодкий апельсин.

Освітній процес для дітей з РДУГ варто будувати з використанням ігрових прийомів, створення освітніх ситуацій, щоб уникати монотонного слухання та тривалого виконання завдань. Слід залучати таких дітей до діалогу, давати дітям можливість відповідати, висловлювати свою думку та реагувати на запитання. Зміна способу взаємодії, врахування сильних сторін та розуміння особливостей психічних процесів допомагають дітям краще засвоювати матеріал. Акцент на емоційному забарвленні матеріалу також сприяє зосередженості.

Застосування такого підходу збільшує час концентрації та стійкості уваги під час освітнього процесу. Діти можуть бути ефективними та залишатися залученими в роботу на рівні з іншими. Це допомагає попереджувати прояви небажаної поведінки і запобігає формуванню у дитини відчуття, що вона відрізняється від інших.

Привернення уваги – поплескування по плечу, лагідне слово або умовний значок. Такий ритуал допомагає дитині включитися у потрібну діяльність.

Чіткий алгоритм діяльності – діти з РДУГ терпіти не можуть несподівані ситуації, навіть радісні. Дитині варто заздалегідь знати, що саме вона має робити.

Фіксація уваги на послідовності дій впливає з попереднього пункту. Крім загального плану, дитина має знати, в якому порядку їй потрібно виконувати дії.

Залучення зовнішнього контролю – особливо добре допомагає промовляння дій про себе – так зазвичай роблять дуже малі діти. Воно сприяє тому, щоб дитина не втратила уваги у процесі.

Фіксація на результаті – дотримання правильності виконання інструкції та періодичне нагадування про початкову мету також допомагають зберегти увагу на процесі.

Вміння попросити допомогу – дитина має знати, що вона може про неї просити і не боятися це робити. Через неуспішність, яка йде пліч-о-пліч з РДУГ, такі діти можуть вважати себе невдахами, які не в змозі нормально зробити те, що роблять їхні однолітки.

Майже всі діти йдуть до школи і важливо, щоб вони були до неї готові.

Які вправи та ігри допомагають дітям із РДУГ розвивати важливі компоненти довільного регулювання діяльності?

Особливу складність для таких дітей становлять завдання, що не мають однозначного способу розв'язання та потребують створення стратегії власної діяльності. Побудова плану дій, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, стратегічне мислення, самоконтроль і самоперевірка – це можна розвивати з допомогою ігор та вправ, що захоплюють дитину, активна участь дорослого не тільки зробить процес гри цікавішим та веселішим, а й підвищить мотивацію дитини, отже, ефективність результату. Це можуть бути будь-які ігри, що потребують стратегічного мислення: шахи, нарди, шашки, хрестики-нолики, лабіринти тощо.

Крім того, що вони містять систему правил, які дитині необхідно засвоїти, вони розвивають можливості продумувати свої дії на кілька ходів уперед, передбачати наміри супротивника й діяти з урахуванням його поведінки.

Прикладом є вправи «Розумний робот». Ці вправи підходять дітям віком від 5 років. Дітям із дефіцитом уваги та труднощами довільного регулювання діяльності корисно чогось вчити дорослих, пояснювати, як саме щось треба робити. Важливо, щоб дитина якомога більше говорила й якнайменше показувала. Дорослий просить дитину, щоб вона навчила чогось, що вона добре вміє, але тільки за допомогою слів.

Для розвитку можливостей створення плану дій використовують «ігри для нишпорок». Наведемо приклади.

Дорослий дає дитині чистий аркуш паперу, собі бере інший. На своєму аркуші так, щоб дорослий не бачив, дитина має зобразити щось, що складається з простих геометричних фігур (кіл, трикутників, квадратів). Попередити дитину, що потім їй треба буде описати свою картину так, щоб дорослий зміг її точно повторити на своєму аркуші паперу.

Запропонувати дитині зав'язати дорослому очі, а потім за допомогою словесних інструкцій допомогти дістатися якого-небудь місця або предмета, не зачепивши нічого на шляху.

«Лондонська вежа». Знадобляться два набори із трьох великих кубиків леґо, у кожному наборі буде один жовтий, один червоний та один зелений кубик. Також потрібно зробити два поля: одне для дитини, а інше для зразка. Кожне поле представляє три клітини такого розміру, що йдуть поспіль, щоб на кожній вільно поміщався кубик леґо. На лівій клітці поля дитини встановлюється вежа з трьох кубиків у певній послідовності. На полі для зразка встановлюється комбінація з таких самих кубиків, в яку дитині потрібно перетворити свою комбінацію, використовуючи певний набір правил, та за мінімальну кількість ходів. Дорослий може сказати дитині, скільки ходів потрібно вирішити завдання. Правила гри такі: за один хід можна брати лише один кубик; кубик можна брати тільки зверху і не можна виймати з-під інших кубиків; знятий кубик не можна ставити на одну клітку поряд з іншим кубиком, що вже стоїть; знятий кубик не можна підсовувати під кубик, що вже стоїть, або вставляти між двома кубиками. Його можна ставити на порожню клітку або зверху на кубик, що вже стоїть.

Успішного результату буде досягнуто в тому випадку, якщо дитина вирішує завдання за потрібну кількість ходів, не роблячи помилкових спроб.

У дітей з РДУГ виникають труднощі з концентрацією уваги при виконанні різних дій, у тому числі за участю у заходах, які приурочені до будь-якої події.

Концентрація створює розуміння та враження, щоб отримані знання не забувалися швидко, повертає увагу до об'єкта, що вивчається, і залежить від здатності мозку кожної дитини зосереджуватися на тому, що вона вивчає. Ця концентрація уваги спрямована на покращення здатності розуміти отриману інформацію. Порушена концентрація уваги є однією з характеристик дітей із РДУГ, викликаючи різні проблеми у навчальній діяльності.

Тому необхідно мати спеціальну програму навчання, яка б оптимально подолати проблеми концентрації у дитини, наприклад, граючи на музичних

інструментах. Гра на музичних інструментах – це діяльність, якою дошкільник може займатися для самовираження.

Гра на музичних інструментах опосередковано є розвагою для дітей із РДУГ; музика може впливати на аспекти людської діяльності, емоції, звички та на когнітивні здібності. Уже є спроби покращити концентрацію дітей із РДУГ за допомогою музичного інструменту калімба.

Переваги занять із кінезіологічними м'ячиками-мішечками:

Виконання серії рухів та утримання ритму розвивають увагу, зосередженість, посидючість.

Розвиток крупної моторики підвищує рухову активність, розвиває координацію, зміцнює опорно-руховий апарат.

Тренування правильних захоплень м'ячика розвиває дрібну моторику та рухливість кисті, вирівнює тонус м'язів у руці. Дитині згодом буде легше писати гарним, акуратним почерком.

Відстеження м'яча очима тренує зір та зорову увагу. Поліпшується навичка читання, дитині простіше утримувати рядок на сторінці зошита.

Вестибулярна стимуляція (постійні рухи голови слідом за м'ячем/мішечком, активізація координації очей та рук).

Фізичні вправи: регулярна фізична активність, така як біг, плавання або їзда на велосипеді, необхідна для спалювання надмірної енергії та покращення концентрації уваги.

Йога та усвідомленість: вправи йоги та усвідомленості допомагають покращити концентрацію та знизити стрес. Прості пози та дихальні вправи можуть допомогти дітям заземлитися та заспокоїти свій розум.

Отже, ігри посідають особливе місце у житті дитини. Вони не тільки розважають і допомагають проводити вільний час, а й виконують важливу роль у психічному та фізичному розвитку дитини з РДУГ.

Передусім завданням гри для дитини з РДУГ є:

- навчання та розвиток: освоєння та привласнення нових навичок, розвиток вищих психічних функцій;
- пізнання світу: вивчення довкілля як предметного, так природного та соціального, різноманітності явищ та предметів;
- спосіб спілкування;
- розвиток соціальних навичок: ігри вчать дітей дотримуватися правил, спілкуватися з однолітками та дорослими, освоювати моральні норми;
- опрацювання почуттів та навчання управління емоціями: ігри допомагають справлятися зі складними переживаннями та вчитися контролювати свої емоції.

### ***Діагностика РДУГ***

Правильна діагностика РДУГ є підґрунтям до ефективної допомоги дитині. Важливо встановити точний діагноз, виявити супутні захворювання (які можуть досягати 80% коморбідності), та визначити соціальні труднощі в житті дитини. Лише за умов повної картини можна розробити ефективні шляхи допомоги.

Запідозрити РДУГ можуть педіатр, сімейний лікар, невролог або фахівці з психічного здоров'я, а також обізнані батьки, які або самі мають такий діагноз, або мали інформацію про РДУГ із відкритих джерел.

В Україні діагноз РДУГ у дітей має право встановлювати дитячий психіатр.

Американська педіатрична асоціація рекомендує діагностичні методики з 4 років. Найчастіше РДУГ діагностується після початку освітнього процесу у школі, коли дитині потрібно проявити самоконтроль, і стають очевидними труднощі, спричинені розладом.

Критерії та методи діагностики РДУГ

Діагностика РДУГ складна, оскільки немає одного тесту чи аналізу, який би підтвердив діагноз. Вона базується на клінічних критеріях, що охоплюють докладний аналіз поведінкових ознак та симптомів. Це може охоплювати спостереження за поведінкою дитини в школі та вдома, а також збір анамнезу від

батьків, вчителів та інших ключових осіб. Основні критерії діагностики базуються на стандартах DSM-5 та МКХ-10, що охоплюють перелік конкретних симптомів та поведінкових характеристик. Важливо не лише підтвердити діагноз, але й детально зрозуміти кожну індивідуальну ситуацію для успішної терапевтичної програми.

До критеріїв діагностики РДУГ науковці відносять симптоми, що мають:

- бути присутніми у кількох сферах (наприклад, у дитячому садочку та вдома);
- тривати не менше шести місяців;
- проявитись до 12 років;
- викликати порушення функції в навчальній, соціальній або професійній (для дорослих) діяльності;
- бути надмірними для відповідного віку дитини;
- не бути спричиненими іншими психічними розладами.

Далі на рис.5 визначено підтипи РДУГ за класифікацією DSM-5.

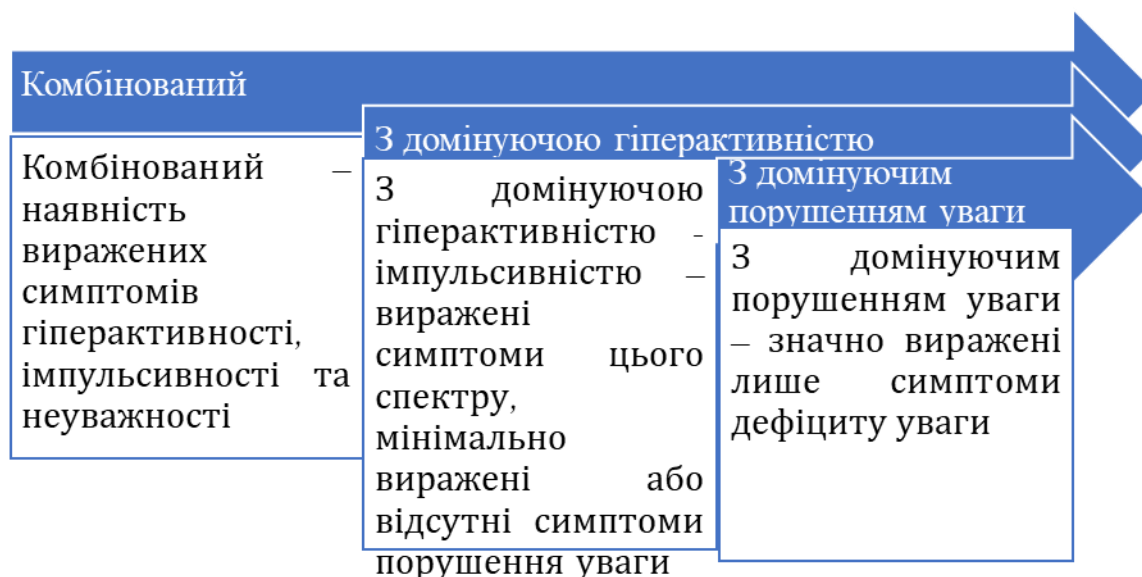


Рис. 5. Підтипи РДУГ за класифікацією DSM-5

Для кількісної оцінки симптомів та їх важкості, а також для моніторингу реакції на лікування та корекцію, використовуються опитувальники та шкали. Вони прості у використанні, їх можуть заповнювати батьки чи педагоги.

Комплексний підхід до діагностики РДУГ дозволяє створити найбільш ефективний план допомоги, що враховує всі індивідуальні особливості дитини.

### **Коморбідність та РДУГ у дітей**

Відомий американський лікар-епідеміолог Alvan R. Feinstein (1925–2001) увів у науковий обіг термін «коморбідність» (лат. со – разом, morbus – хвороба). У цей термін він вніс наявність додаткової клінічної картини, що вже існує, або може проявитися самостійно, незалежно від основного захворювання, та завжди відрізняється від останнього. Коморбідність – сполучення в одного пацієнта двох і/чи більше хронічних захворювань, що патогенетично пов'язані між собою, чи зіставні за часом в одного пацієнта, поза залежністю від активності кожного з них [43].

Отже, коморбідність – це не просто поєднання декількох хвороб, це наявність нових механізмів розвитку хвороб, додаткової клінічної картини, ускладнень та перебігу, не властивих основній хворобі, а також суттєвий вплив на якість і тривалість життя [4].

РДУГ характеризується коморбідністю та збігом з іншими нейророзвивальними та психічними розладами дитячого та підліткового віку. Це один із різновидів порушень нейророзвитку і може супроводжувати інші розлади, такі як дислексія, дисграфія, дискалькулія (специфічні порушення читання, письма та рахунку). Симптоми захворювання зазвичай проявляються у віці близько 4 років. Дослідження показують, що приблизно 50% дітей із РДУГ та дислексією стикаються з посиленими труднощами читання та письма [54]. Цей показник вищий для дітей із комбінованим типом РДУГ. Ця складність потребує комплексних діагностичних та терапевтичних підходів для задоволення різноманітних потреб цих дітей.

Диференціальна діагностика допоможе з'ясувати, чи дійсно у дитини функціональні зміни роботи мозку або РДВГ, у цьому випадку – прояв більш серйозного захворювання.



І для цього потрібно ретельно зібрати анамнез, тривалий час спостерігати за дитиною, а за потреби провести й додаткові обстеження: ЕЕГ головного мозку, дослідження судин головного мозку та шиї та інші.

Від яких серйозних порушень слід диференціювати РДУГ?

- Психічні розлади.
- Наслідки черепно-мозкових травм, нейроінфекції, інтоксикації.
- Астенічний синдром при соматичних захворюваннях.
- Ендокринні захворювання (гіпертоксикоз).
- Дисграфія, дислексія, дискалькулія.
- Порушення слуху (сенсоневральна приглухуватість).
- Епілепсія (енцефалопатії).
- Спадкові синдроми (Туретта, Вільямса).

Синдром Туретта характеризується неконтрольованими руховими, вокальними тиками та порушеннями поведінки. Це можуть бути недоречні мимовільні вигуки, ехолалії та ехопраксії, гіперкінези, які дітям не вдається придушити зусиллям волі.

Синдром Вільямса – це рідкісне генетичне захворювання, при якому розвиваються вади серця, проблеми з ендокринною системою, затримка психічного та фізіологічного розвитку, порушення сну. Зовні фахівця мають насторожити прояви РДУГ та «обличчя ельфа».

Головне завдання педагога, у якого прояви РДУГ викликають сумніви, переконати батьків пройти комплексне обстеження у кількох фахівців: невролога, психіатра, ендокринолога, нейропсихолога, психолога. Рання діагностика та реабілітація зменшать частоту розвитку стійких неврологічних порушень.

РДУГ та біполярний афективний розлад часто лікарями некоректно діагностуються, отже, відбувається плутанина між ними, тому що значна кількість симптомів збігаються, ще й упевнено співіснують одне з одним (у 20% людей з РДУГ є біполярний розлад; майже 60% пацієнтів з дитячим РДУГ мають афективні

розлади, тоді як майже 10% пацієнтів з біполярним розладом мають супутній РДУГ).

У США у Діагностичній та статистичній настанові з психічних розладів (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM) 4-го та 5-го видання для цього розладу запропоновано дефініцію «біполярний афективний розлад» (БАР) та закріплено в Міжнародній класифікації хвороб (МКХ) -10 та -11 Всесвітньої організації охорони здоров'я. Під біполярним афективним розладом розуміються комплексний афективний психічний розлад, який охоплює повторні маніакальні (гіпоманіакальні), депресивні, змішані афективні епізоди, резидуальні афективні симптоми при інтермісії, симптоми рецидивів (релапсів) триваючих афективних епізодів, неафективні коморбідні розлади психіки та поведінки [7].

Перепади настрою найчастіше пов'язано з біполярним афективним розладом – станом, що характеризується різким переходом від ейфоричної манії до тяжкої депресії. Перепади настрою у дітей із РДУГ: вони дуже пристрасні та мають сильні емоційні реакції, які можуть різко змінити їхній настрій. З іншого боку, люди з біполярним розладом зазвичай змінюють настрій без «спускового гачка» і повільніше переходять від депресії до манії або навпаки.

Майже у 40% дітей із РДУГ також розвивається опозиційно-демонстраційний розлад (ОДР). Але не завжди опозиційна поведінка вказує на розлад, і дитина, поведінку якої називають «викличною», може бути зовсім не такою. Деякі діти вдаються до зухвалої поведінки, щоб приховати тривогу, а інші, які здаються «викличними», є імпульсивними. У дітей з діагнозом РДУГ, опозиційно-демонстративний розлад або розлад поведінки (РП) наявні у 25-50% випадків; 25% мають одночасно тривожні розлади; 20% мають розлад настрою; і 10% мають специфічні порушення розвитку, включаючи специфічні труднощі в навчанні, труднощі, пов'язані з навчанням мови та розвитком мовлення, труднощі моторної координації.

За оцінками експертів, діти з РДУГ відстають у розвитку від своїх однолітків орієнтовно 30% – це означає, що 10-річна дитина може поводитися швидше так,

ніби їй 7 років. Але затримки у розвитку та незрілість не завжди пов'язано з РДУГ – вони можуть вказувати на аутизм, тривожні розлади чи навіть проблеми із сенсорною обробкою.

Дослідження показують, що від 30 до 50% людей з аутизмом виявляють симптоми РДУГ; приблизно 2/3 людей із РДУГ демонструють ознаки аутизму [37].

Існують певні докази того, що раннє лікування РДУГ може захистити від розвитку депресії, біполярного розладу та зловживання психоактивними речовинами в майбутньому. За результатами дослідження M. Katzman, T. Bilkey, R. Chokka та ін., особи, які мають РДУГ й отримували лікування стимуляторами в дитинстві, мали нижчі показники депресії та біполярного розладу в подальшому житті порівняно з особами, які не отримували лікування [42]. За C. Schiweck та його колегами, особи, які мають РДУГ+БАР, мають важчі симптоми РДУГ та більш ранній початок симптомів БАР [59]. У людей з обома розладами частіше трапляються епізоди манії та депресії, а також більше випадків додаткових коморбідних психіатричних станів, включаючи тривожні розлади та розлади, пов'язані з вживанням психоактивних речовин [59].

На рис. 6 визначено спільне та відмінне у діагностуванні БАР та РДУГ.



*Рис. 6. Спільне та відмінне у діагностуванні БАР та РДУГ*

До 50% дітей із РДУГ можуть одночасно мати РАС (розлади аутистичного спектру).

На перший погляд, здається, що відрізнити РДУГ від РАС простіше, адже це абсолютно різні портрети дітей. Є відчуття, що в одних «кнопку активності» завжди ввімкнено, а в інших вона завжди вимкнена.

Насправді ці діагнози можуть виявлятися подібними симптомами, що утрудняє діагностику, особливо у ранньому віці. І часто вони можуть іти разом.

Є багато досліджень (Antshel Kevin [20]), які доводять схожість та відмінності цих станів. Науковці виокремлюють основні пункти.

*Подібність:*

- Гіперактивність та імпульсивність. Діти з РАС можуть поводитися дуже активно, часто відмовлятися від виконання завдань, можуть бути імпульсивними у соціальних ситуаціях – майже як за РДУГ.
- Соціальні труднощі. І при РДУГ, і за РАС виникають складнощі з налагодженням контактів і взаємодією з однолітками.
- Складнощі з концентрацією. Діти з обома станами можуть мати труднощі з фокусуванням на завданнях, особливо якщо вони вимагають багато зусиль або нецікаві.
- Порушення у соціальному сприйнятті та обробці емоцій, особливо у дітей із РАС, також присутні у дітей із РДУГ, хоча й менш виражені.

*Відмінності та причини поведінки*

Якщо імпульсивність при РДУГ найчастіше пов'язано з дефіцитом самоконтролю, то за РАС вона може бути відповіддю на сенсорні подразники або зміни у довкіллі (предметному, природному чи соціальному).

Рівень інтересу до людей. Діти із РДУГ зазвичай виявляють інтерес до інших, але часто не утримують увагу. Через це виникають труднощі у налагодженні

соціальних контактів. А при РАС інтерес найчастіше обмежено певними людьми чи темами.

Сенсорні особливості. При РАС діти часто гіперчутливі до звуків, світла та дотиків – це може посилювати імпульсивні реакції, що не характерно для РДУГ.

Важливо, що дослідження науковців підтримують гіпотезу у тому, що з у РАС і РДУГ можливо є загальна генетична основа. Обидва розлади мають високий рівень спадковості, і сім'я може бути схильною до наявності обох станів.

Очевидно, що діагноз впливає підхід до корекції. Помилки в діагностиці можуть призвести до неправильних методів роботи та ускладнити навчання та соціалізацію дитини.

За даними статистики тривожні розлади у пацієнтів із РДУГ трапляються майже у 45% випадків.

*Діти з РДУГ та тривожними розладами можуть відчувати:*

- підвищену неспокійність та почуття невпевненості у незнайомих ситуаціях;
- труднощі із засинанням, нічні страхи та часті пробудження;
- схильність уникати ситуацій, які викликають тривогу (наприклад, зустрічі з новими людьми, складні завдання у школі).

Тривога може посилювати симптоми РДУГ, роблячи дитину більш замкненою та ускладнюючи процеси навчання та спілкування. Діти часто скаржаться на страхи, зазнають труднощів у спілкуванні. Виразність тривожності може бути від легкого занепокоєння до фобії з поведінкою. Обов'язковими є вегетативні прояви тривоги, які у дітей мають перманентний характер, а панічні атаки зустрічаються вкрай рідко.

Також характерні часті головні болі та підвищена стомлюваність.

Основними методами дослідження, які допомагають визначити тривожність у дітей дошкільного віку є: клініко-анамнестичний, що охоплює синдромологічну оцінку стану, експериментально-психологічний та статистичний.

Клініко-анамнестичне обстеження передбачає аналіз амбулаторної карти дитини та клінічну оцінку наявних проявів РДУГ та емоційних розладів відповідно до діагностичних критеріїв (МКХ-10).

Експериментально-психологічне обстеження ґрунтується на тестах на тривожність Р. Темпла, М. Дорки, В. Амена, тесті «Страхи з будиночками», опитувальнику на визначення рівня тривожності у дітей для педагога і батька Г. Лаврентьєвої та Т. Титаренко.

Дитячий тест тривожності призначений для діагностики емоційних реакцій дитини на деякі звичні для неї життєві ситуації.

Мета тесту «*Страхи в будиночках*» – виявлення та уточнення переважних видів страхів (страх темряви, самотності, смерті, медичні страхи тощо) у дітей старше 3 років. Дитині пропонується намалювати два будиночка – червоний і чорний (можливий варіант пред'явлення дитині аркуша з уже намальованими будиночками). У ці будиночки дітям пропонується розселити страхи: у червоний будиночок – «нестрашні», у чорний – «страшні» страхи. Аналіз отриманих результатів полягає у тому, що експериментатор підраховує страхи у чорному будиночку і порівнює їх із віковими нормами. Сукупні відповіді дитини об'єднуються в кілька груп за видами страхів. Якщо дитина у 3 випадках із 4–5 дає стверджувальна відповідь, то цей вид страху діагностується як наявний. Вікова норма передбачає наявність 6–15 страхів із 31 страху, зазначеного авторами тесту.

*Опитувальник визначення рівня тривожності у дітей Г. Лаврентьєвої та Т. Титаренко* служить для визначення рівня тривожності на основі оцінки її дослідником, батьком або педагогом. Підсумовування плюсів дозволяє одержати загальний показник тривожності.

За даними досліджень, від 35% до 90% дітей з тиками також мають симптоми РДУГ. Обидва стани частіше зачіпають хлопчиків (майже в 4, 5 рази), і вони мають багато спільного в етіопатогенезі. Із поміж дітей з РДУГ на тлі тиків

найчастіше зустрічається неврозоподібна форма тиків, на відміну від дітей із ізольованими тиками, де переважає психогенна форма.

У дослідженнях виявлено, що серед дітей із РДУГ:

- тики зустрічаються майже 40% випадків;
- 12% мають минуці тики;
- 23% – хронічні;
- майже 2% – синдром Туретта.

Зазвичай тики приєднуються до РДУГ через 2-3 роки після появи перших симптомів гіперактивності та дефіциту уваги. Вони частіше зустрічаються у дітей з переважанням гіперактивності, ніж у тих, хто має домінування неуважності. В останніх тики виявляються лише в поодиноких випадках.

РДУГ та епілепсія – це подвійний виклик, що вимагає подвійної уваги.

Дитині, яка має РДУГ, дуже складно, бо її світ схожий на калейдоскоп: неможливість зупинити свою увагу на чомусь одному і зосередитися, імпульсивність і гіперактивність накладаються на несподівані напади епілепсії та лякають. Коморбідність РДУГ та епілепсії – це не рідкість, отже, важливо розуміти особливості цих станів.

За даними досліджень, від 20 до 50% дітей з епілепсією також мають симптоми РДУГ – це в кілька разів вище, ніж у загальній популяції, де поширеність РДУГ становить 7-9% та соціальні контакти.

Епілепсія та РДУГ мають загальний неврологічну ґрунт: при обох станах спостерігається порушення у функціонуванні лобових часток.

Одним із завдань фахівців при діагностиці є точне визначення, що саме є проявом РДУГ, а що пов'язано з епілепсією.

Наприклад, епілептиформна активність може «імітувати» симптоми гіперактивності та порушеної уваги, що може збивати з пантелику багатьох фахівців та лікарів.

Лікування дітей із РДУГ та епілепсією потребує особливого підходу, щоб препарати для одного стану не погіршували інший. Адже один неправильний крок – і замість покращення можна випадково посилити прояви обох порушень.

У деяких дослідженнях РДУГ пов'язують із алергічними захворюваннями, але докази залишаються обмеженими. Встановлено зв'язок між алергічними розладами (респіраторними, шкірними, іншими алергіями, включаючи харчові, лікарські, алергії та анафілаксію та будь-які з них) та РДУГ. Частота алергічних розладів становила 7,8%, респіраторні алергії (6,7%) були найпоширенішими, за ними слідували шкірні алергії (0,9%). Інша група алергії (0,2%) була найменш поширеною, включаючи анафілаксію, харчову та лікарську алергію [65].

Отже, найчастішими коморбідностями є:

- розлади освітнього процесу (розлади читання: 15–50%, дискалькулії: 5–30%);
- розлад аутистичного спектру, який з моменту появи DSM-5 більше не розглядається як критерій виключення для діагностики РДУГ: 70–85%, тик/синдром Туретта та obsесивно-компульсивний розлад: 20% та 5%;
- порушення координації розвитку – 30–50 %;
- енурез зустрічається приблизно у 17% дітей із РДУГ, а порушення сну – у 25-70%;
- часті неврологічні супутні захворювання (тики, мігрень приблизно втричі частіше у дітей із РДУГ, ніж у дітей з типовим розвитком, та епілепсію (у 2,3-3 рази частіше у дітей із РДУГ).

Ризик того, що супутній РДУГ розглядатиметься як супутній стан, а не як основний діагноз, значно підвищується при багатьох розладах дитячого розвитку різного походження. Наприклад, частота супутнього РДУГ оцінюється у 15–40% у дітей із розладами читання та у 26–41% у дітей із легкою інтелектуальною дисфункцією. Супутня патологія при нейророзвивальних розладах оцінюється у 20-50% дітей з епілепсією, у 43% дітей з фетальним алкогольним синдромом та у



40% дітей з нейрофіброматозом. РДУГ зустрічається втричі частіше у недоношених дітей, ніж у дітей, які народилися вчасно, і вчетверо частіше у дітей, які народилися вкрай недоношеними [13; 28; 36; 56; 58].

До умов розвитку уваги можна віднести такі:

- наявність у дитини достатньо широких та стійких інтересів до довкілля, дитячого експериментування;
- уміння довільно зосереджувати увагу у будь-який момент і на будь-якому предметі або іграшці;
- уміння продовжувати діяльність у несприятливих умовах.

Малювання, зазвичай, визначається як безцільні або випадкові каракулі чи начерки, часто складається з нотаток на полях, таких як персонажі мультфільмів, геометричні візерунки чи пасторальні сцени, відрізняється від того, що дослідники називають «малюванням, пов'язаним із виконанням завдання». І малювання в цьому сенсі не пов'язане із покращенням концентрації уваги чи академічних результатів.

У дослідженні Meade M.E., Wammes J.D. Fernandes M.A. малювання поза завданням порівнювалося з типовими навчальними заняттями, такими як «малювання, пов'язане із завданням» та письмо [33; 47]. У трьох окремих, але пов'язаних експериментах малювання та письмо, пов'язані з завданнями, перевершували малювання з погляду запам'ятовування – на 300 відсотків.

Насправді, як теорія когнітивного навантаження, так і експериментальні дослідження в цілому, негативно ставляться до багатозадачності. Діти старшого дошкільного віку, які малюють складні сцени, згідно з цією теорією, беруть участь у конкурентних когнітивних завданнях і, як правило, не справляються ні з тим, ні з іншим. Оскільки наша здатність обробляти інформацію є прикінцевою, малювання та засвоєння різних знань одночасно – є достатньо провакативним.

Так, Dave Crenshaw стверджує, що багатозадачності не існує, є лише активне і пасивне перемикавання завдань [23]. Основна причина, завдяки якій багатозадачність не працює, – це інформаційне навантаження або надмірне

когнітивне навантаження. Когнітивне навантаження відноситься до зусилля, що використовується в робочій пам'яті. Це частина короткочасної пам'яті, що пов'язана з негайною свідомою перцептивною та мовною обробкою.

Термін «когнітивне навантаження» (Cognitive load theory – CLT), з'явився у 1980-х роках на позначення когнітивних здібностей, які обмежені у будь-який момент часу. Ті, хто навчаються, можуть бути перевантажені надто значною кількістю завдань або надто значним обсягом інформації одночасно, що призводить до того, що вони не можуть обробити інформацію.

Дослідження, проведене R. Mayer E. та R. Moreno, підтверджує висновок, що вивчати нову інформацію під час багатозадачності було важко, якщо не неможливо [46]. Проблема багатозадачності виходить за межі надмірного когнітивного навантаження. Термін «багатозадачність» неточний. Багатозадачність передбачає, що мозок обробляє кілька завдань одночасно. Насправді, це не так.

Нейробіологія та нейрофізіологія ясно дала зрозуміти, що мозок не може обробляти завдання одночасно, швидше мозок перемикається (як кнопка включення і вимкнення) між завданнями.

На думку N. Napier, це слід називати «перемиканням завдань» [50]. На жаль, перемикання між завданнями має наслідки, відомі як витрати на перемикання. Вони охоплюють втрату швидкості, меншу розумову енергію та більшу схильність до помилок, адже перемикання може коштувати до 40% продуктивного часу людини.

Людський мозок – вражаюче видовище, але він не дуже добре працює, коли дорослі намагаються зосередити увагу дитини на кількох речах або предметах одночасно.

Є багато досліджень, що підтверджують це, включаючи недавнє дослідження R. Mayer E. та R. Moreno (Vanderbilt University) [46]. Нейрофізіологами доведено, що людський мозок не має можливості одночасно займатися розв'язанням двох і більше інтелектуальних завдань.

Часті перемикання призводять до таких наслідків, як-от:

- продуктивність через перемикання падає втричі;
- якість роботи погіршується, тому що мозок не встигає нічого обміркувати;
- виникає «адреналіновий пік» та ілюзія швидкості.

Є навіть таке порівняння: людина, яка намагається робити дві справи одночасно, схожа на морську свинку, яка не має відношення ні до моря, ні до свиней.

Дослідники не змогли знайти жодного наукового доказу того, що людський мозок здатний виконувати більше одного завдання одночасно. Мозок може перемикатися з одного завдання на інше. Він може робити це досить швидко, щоб створити враження, що він «багатозадачний», але насправді він перемикає завдання.

Отже, існує два різних види перемикання завдань: це активні перемикання та пасивні перемикання.

Активні перемикання відбуваються в ситуаціях, які дитина створює сама, наприклад, коли рухає машинку треком і дивиться мультфільм з телефону. Це перемикання, які вона самостійно й активно робить.

Пасивні перемикання відбуваються у ситуаціях, що ініціюються чимось або кимось. Прикладом може бути ситуація, коли дитина продовжує грати з машинкою, у цей час заходить бабуся і починає розмову з онуком, просить переключити увагу між грою та розмовою.

***Інноваційні технології підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти за сертифікатною програмою «Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей»***

У межах цієї статті ми будемо користуватися власним визначенням, що «педагогічна технологія – це відповідна техніка реалізації освітньо-професійної

програми та діяльність викладача закладу вищої освіти, який реалізує науково обґрунтований стандарт вищої освіти» [6, с.124].

*Сертифікатна програма* – це структурований набір вибіркового дисциплін спорідненої тематики, спрямований на отримання додаткових поглиблених знань та здобуття ефективних практичних навичок у певній сфері. Це може бути й спеціалізований комплекс пов'язаних між собою складових (освітніх компонентів) встановленої тривалості, який передбачає професійно спрямовану підготовку слухачів.

Завершення підготовки здобувачів за сертифікатною програмою «Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей» передбачає надання відповідного сертифікату про успішне її проходження. Сертифікатні програми передбачають набуття здобувачами вищої освіти додаткових кваліфікацій. Компоненти сертифікатної програми запропоновано в табл. 1.

### *Сертифікатна програма*

*«Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей»*

*для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*

*Мета сертифікатної програми:* формування у майбутніх вихователів дошкільної освіти спеціальних компетентностей організації та впровадження діагностичної та корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю на основі диференційованого й індивідуального підходів.

*Таблиця 1*

### **Компоненти сертифікатної програми**

Компоненти сертифікатної програми (навчальні дисципліни, практики, атестація здобувачів вищої освіти)	Кредити	Форма контролю
Причини та симптоми розладу з дефіцитом уваги та гіперактивністю. Коморбідність РДУГ	3	Диференційований залік / 2 курс, 1 семестр

Психолого-педагогічна діагностика з практикумом складання індивідуальної програми корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю	3	Диференційований залік / 2 курс, 2 семестр
Психолого-педагогічний супровід дітей, які мають розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю на основі диференційованого й індивідуального підходів	3	Диференційований залік / 2 курс, 2 семестр
Усього	9	
Форма атестації здобувачів вищої освіти – диференційований залік		

З метою реалізації сертифікатної програми нами було дібрано низку інноваційних технологій підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти. Далі пропонуємо деякі з них.

Однією з інноваційних технологій, яка виявилася продуктивною та цікавою для здобувачів вищої освіти виявилася технологія «Попереднє тестування». Так, автори нового дослідження (Pan S. C., & Sana F. [52]) дійшли висновку, що підхід, названий «попереднім тестуванням», насправді ефективніший, ніж інші типові стратегії навчання.

Дослідники припустили, що «генерація помилок» є ключем до успіху стратегії. Необхідно стимулювати цікавість студентів та спонукати їх до «пошуку правильних відповідей», коли вони нарешті вивчили новий матеріал. Ці дані підтверджують результати дослідження (Andrée-Ann Cyr & Nicole D. Anderson [18]), яке показало, що обґрунтовані припущення допомогли студентам зв'язати базові знання з новим матеріалом.

Проілюструємо зазначену технологію щодо попереднього тестування прикладом практичного заняття з теми «Розповсюдженість РДУГ та видатні персоналії сучасності».

Здобувачам вищої освіти було запропоновано запитання тесту до теми, що будуть вивчати, з урахуванням особливостей сучасної молоді, яка орієнтується на «зірок» сцени та соціальних мереж. Отже, персоналії мають бути знайомі, їхнє життя є публічним та широко висвітлюватися в засобах масової інформації. Далі наведено частину тесту до теми.

«Багато людей з обмеженими можливостями / особливостями сприяли розвитку людства, йдеться про відомих акторів, співаків, світових політичних лідерів. Це – тест, в якому запропоновано варіанти відповідей. Визначте правильну відповідь.

1. На вашу думку, про кого йдеться: «Відомий німецький композитор страждав глухотою, «дзвоном» у вухах, який заважав йому сприймати і оцінювати музику. А на більш пізній стадії хвороби він уникав і звичайних розмов. Причина глухоти невідома. Але за своє недовге життя він написав 9 симфоній, 5 фортепіанних концертів і 1 скрипковий, 17 струнних квартетів, 1 оперу і 32 фортепіанні сонати».

- А. Михайло Глінка
- Б. Людвіг ван Бетховен
- В. Петро Чайковський
- Г. Микола Лисенко

2. На вашу думку, про кого йдеться: «Це відомий фізик-математик, один з найбільш впливових в науковому сенсі і відомих широкій громадськості фізиків-теоретиків нашого часу. Учений страждав невиліковною хворобою - розсіяним склерозом. Це хвороба, при якій рухові нейрони поступово вмирають і людина стає все більш безпорадною... Після операції на горлі він втратив здатність говорити. Друзі подарували йому синтезатор мовлення, який був встановлений на його кріслі-колясці і за допомогою якого він міг спілкуватися з оточуючими. Головна спеціалізація - космологія і квантова гравітація. Вчений досліджував термодинамічні процеси, які виникають в чорних дірах».

- А. Карл Фрідріх Гаус

Б. Готфрід Вільгельм Лейбніц

В. Ісаак Ньютон

Г. Стівен Ґокінґ

3. На вашу думку, про кого йдеться: «Вражаючим прикладом мужності є історія австралійського мотиватора, оратора. Народився з синдромом тетраамелії - рідкісним спадковим захворюванням, що призводить до відсутності чотирьох кінцівок. Частково була одна стопа з двома зрощеними пальцями, що дозволило хлопчикові після хірургічного поділу пальців навчитися ходити, плавати, кататися на скейті, грати на комп'ютері і писати.

З 1999 року він почав виступати в церквах, тюрмах, школах і дитячих притулках, незабаром відкрив некомерційну організацію «Життя без кінцівок», почавши благодійну діяльність і допомагаючи інвалідам по всьому світу. Він об'їздив понад 55 країн, виступаючи в школах, університетах та інших організаціях».

А. Ніколас Джеймс «Нік» Вуйчич

Б. Орландо Блум

В. Том Круз

Г. Сільвестр Сталоне».

Дивно, але попереднє тестування навіть перевершує практичні тести після вивчення матеріалу. Так, у ході дослідження студенти, які пройшли практичний тест №1 перед вивченням матеріалу, правильно відповіли у 17% випадках, на 21% в наступному тесті № 2, та 33% і 39% під час виконання тестів №№ 3 та 4 (рис. 7).



Рис. 7. Попереднє тестування здобувачів освіти

Опитування студентів підтвердило гіпотезу про те, попереднє тестування до вивчення нової теми з дисципліни стимулює до ознайомлення з силабусом та переглядом теми для отримання більш вищого результату.

Дослідження довело, що навчання стає тривалішим, коли студенти виконують важку роботу з виправлення помилок, ще раз нагадуючи нам, що помилятися – це важлива віха на шляху до того, щоб сформувалися відповідні компетентності.

На реалізацію мети сертифікатної програми ми також використовували технологію «Клас до гори дригом» (Flipped classroom), зміст якої структуровано навколо ідеї, що лекція чи пряме навчання не є найкращим використанням часу в аудиторії. Натомість студенти стикаються з інформацією до початку занять, звільняючи час в аудиторії для занять, які вимагають залучення критичного мислення.

Так, до початку вивчення теми «Сенсорні особливості у дітей із РДУГ» здобувачам вищої освіти було запропоновано декілька визначень, передусім, що сенсорна інтеграція – це здатність людини організувати відчуття для здійснення



рухів, навчання та нормальної поведінки, тоді як порушення сенсорної обробки – це комплексний розлад, при якому дитина неправильно інтерпретує повсякденну сенсорну інформацію, що може призводити до проблем з координацією рухів, мовленням, поведінкою та навчанням.

Гіперактивні діти з синдромом дефіциту уваги відрізняються від своїх однолітків насамперед поведінкою: вони постійно перебувають у русі, зносячи деколи все на своєму шляху, пропускають слова вихователя повз вуха. Сконцентруватися на одній дії – непосильне завдання для них. Причини можуть бути приховані у сенсорних порушеннях. Сенсорний профіль дитини з РДУГ схожий на друшляк з великими отворами, що пропускає крізь себе все. Вона чує, як цокає годинник, як хтось розмовляє в коридорі, як співають птахи за вікном, як хтось поруч розгортає книжку тощо. Завдяки цим дрібницям дитині складно зосередитися на дійсно важливій інформації, яку дає педагог на занятті. Потік вхідних повідомлень для мозку занадто великий, що впливає на концентрацію, увагу та стомлюваність.

Отже, для студентів було запропоновано завдання до початку вивчення теми знайти інформацію щодо відмінностей сенсорного профілю дитини з РДУГ, скласти відповіді на такі тези:

1. Нестача інгібіції (сповільнення перебігу реакцій) стимулів:

на поведінковому рівні;

на сенсорно-когнітивному рівні – порушення адаптації та фільтрації сенсорної інформації.

2. Труднощі у підтримці оптимальної активності та уваги призводять до сенсорного пошуку.

3. Занепокоєння і тривожність може бути проявами сенсорного пошуку.

Прийоми сенсорної інтеграції:

- що таке сенсорні порушення, як вони проявляються в діяльності дитини;

- як сенсорна інтеграція допомагає працювати з труднощами поведінки, навчання чи порушеннями у розвитку;
- як складати сенсорний профіль дитини, індивідуальну програму корекції та сенсорну дієту;
- які прості ігри допомагають заспокоїти або підбадьорити дитину, покращити її концентрацію;
- де межі між нормою та не нормою, коли потрібна допомога фахівця.

Типовим прикладом практичного заняття «До гори дриґом» є заняття, в якому викладач попередньо записує тематичну лекцію, розміщує запис MOODLE, щоб студенти могли переглянути перед заняттям, пропонує студентам у Canvas додати свої відповіді до запитань, завантажити створене відео або презентацію, а потім допомагає студентам виконувати завдання під час заняття, стимулює та заохочує по поглибленого самостійного вивчення пропонованої теми.

У перекладі з англійської слово «скаффолдінґ» (*scaffolding*) означає «риштування». В англійській освітній літературі цей термін використовується для позначення процесу, коли дитина вирішує завдання за підтримки педагога, викладача, дорослого або іншої значущої для неї або досвідченішої людини (експерта). Цей підхід передбачає поступове зменшення обсягу підтримки в міру того, як той, хто навчається, стає більш самостійним у виконанні завдань.

Варто звернути увагу на рекомендації дослідниці Деббі Сільвер (Debbie Silver), яка пропонує практичні підходи до застосування скаффолдінґу [57]. На її думку, першим кроком має бути оцінювання поточного рівня знань і навичок тих, хто навчається, у контексті конкретної теми заняття, будь то лекція, практичне, лабораторне чи семінарське заняття.

Дослідниця наголошує, що характер і обсяг допомоги викладача мають ґрунтуватися на результатах діагностики та спостереження за діями студентів у процесі самостійного розв'язання завдань.

Підтримка мусить бути не лише диференційованою, а й адаптивною, тобто підлаштовуватися під індивідуальні особливості кожного студента.

Вона має бути схожа на «надбудову», яка допомагає здобувачу вищої освіти виконувати завдання, виходячи з його рівня підготовки.

На думку К. Крутій та О. Попович, диференціацію такої допомоги засновано на результатах діагностики, організованої в рамках спільної діяльності, створюється прямий зв'язок поняття скаффолдінгу з іншими важливими поняттями, такими як формувальне оцінювання, онлайн-моніторинг і онлайн-діагностика.

Використання скаффолдінгу в освітньому процесі сприяло впровадженню ефективних технік, що допомагають студентам покращити концентрацію уваги. До них належать *друдли*, *дудлінг*, *зентанґл* і *зендудлінг*.

*Друдл* (англ. doodles) – це цікавий винахід американських авторів Роджера Прайса та Леонарда Стерна, представлений у 1950-х роках. Назва doodle утворена від комбінації трьох слів: «doodle» (каракулі), «drawing» (малюнок) і «riddle» (загадка). Ця техніка полягає в малюванні простих і водночас загадкових зображень, які стимулюють уяву та розвивають креативне мислення.

Таким чином, застосування скаффолдінгу та пов'язаних із ним технік створює умови для більш ефективного навчання, забезпечуючи індивідуальну підтримку кожного студента та сприяючи їхньому особистісному розвитку.

*Дудлінг* (від англійського doodle – несвідомий малюнок) – це малювання за допомогою простих елементів (кружечків, закорючек, ромбів, крапочок, паличок тощо). У цьому і полягає легкість. Проте з цих простих елементів можуть складатися складні композиції, що вражають уяву. Але в основному це несвідомий малюнок, що дозволяє «відключити мозок», що відкриває дорогу чистій творчості, не скутій правилами.

*Дудлінг*, як і будь-яке малювання, є когнітивно інтенсивним заняттям, що охоплює складні цикли зворотного зв'язку між візуальними, сенсомоторними, областями уваги та планування мозку й тіла.

*Зентанґл* (від zen – врівноваженість, спокій і rectangle – прямокутник) є поєднанням медитації та малювання. Традиційно для малювання зентангла

використовуються квадрати 9x9 см. У квадрат поміщається який-небудь малюнок, або він довільним чином ділиться на сегменти, які, в свою чергу, заповнюються різними однотипними елементами (крапочками, кружечками, ромбиками, на що вистачить фантазії).

Суміш цих двох технік – *зендуглінґ* (Zendoodling) – ідеально підходить для занять з дітьми. Найпростіший варіант – скористатися розмальовкою або контуром тварини, квітки, пташки (чого завгодно), намальованого за трафаретом, і запропонувати дитині заповнити його простими елементами, а потім їх розфарбувати. Можна ускладнити завдання – розбити малюнок на частини і заповнити отримані сегменти різними візерунками. Ще варіант – запропонувати по-різному заповнити однакові зображення тварин, предметів тощо, або замальовування того, що складно і це є потужною стратегією освітнього процесу (див. дослідження [44, 33; 47]), і це можна застосувати «незалежно від художнього таланту» [33].

Завдання для студентів полягало в тому, щоб дібрати необхідні техніки малювання та використати пристрасть дітей із РДУГ до малювання, дозволивши їм представляти замальовки як результати роботи.

Практична реалізація одного із компонентів сертифікатної програми «Психолого-педагогічний супровід дітей, які мають розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю на основі диференційованого й індивідуального підходів» передбачала використання технології «Форсайт-гра».

У цій статті форсайт тлумачиться автором як технологія інтерактивної взаємодії в навчанні, що забезпечує можливість для тих, хто навчається, вирішувати майбутні професійні завдання, використовуючи можливості прогнозування. Поняття «форсайт-гра» нами використовується у значенні квазіпрофесійної діяльності студентів, проєктної майстерні, це дозволяє формувати необхідні компетентності в умовах, наближених до реальних, а також сприяє активності у навчанні, розвитку творчих здібностей, умінь переносити знання та вміння з теоретичної галузі до практичної.

Здобувачам вищої освіти було запропоновано такий текст для ознайомлення та реферування. «Гра життєво важлива для сенсорного розвитку дітей, але лише деякі дослідження вивчали, як РДУГ пов'язано з ігровими навичками. Діти з РДУГ, як правило, зазнають труднощів із соціальними елементами гри, вони можуть бути менш грайливими, чим нормотипові дошкільники.

Було проведено кілька досліджень [14] щодо ефективності ігрових занять з симптомами РДУГ у дітей та виявлено, що ігрове втручання, в якому навчання проводилося за допомогою ігор із сенсорним навантаженням, було успішним у дітей із РДУГ у покращенні їхніх навичок соціальної гри та зниженні симптомів РДУГ. *Ігрові заняття з сенсорним навантаженням* знижували симптоми РДУГ за допомогою тренування різних навичок, таких як навички мислення, самоконтроль, планування, організація, продуктивність, усунення негативу та полегшення проблем соціальної взаємодії з однолітками, а також пом'якшення ізоляції та відторгнення серед іншого. Втручання охоплювало структуровані ігрові перерви під час виконання навчальних завдань, що дозволяло дітям займатися фізичною активністю та соціальною взаємодією.

Результати показали, що ігрові перерви сприяли зниженню руйнівної поведінки та покращенню академічної залученості серед дітей із РДУГ та сприяли сенсорному розвитку». Після реферування здобувачі вищої освіти склали перелік методів та прийомів, які прогнозовано (форсайт) мають вплинути на сенсорний розвиток дітей із РДУГ.

Здобувачів було об'єднано в підгрупи для роботи в Padlet та структуровання отриманої інформації. Виконане студентами завдання було структуровано та презентовано у вигляді, який запропоновано далі.

### *Методи та прийоми сенсорного розвитку дітей із РДУГ*

1. *Сенсорна інтеграція* – це процес, під час якого мозок організовує інформацію, отриману від різних сенсорних систем, та формує адекватні реакції. Дітям із РДУГ часто важко регулювати сенсорну інформацію, тому застосування

сенсорної інтеграції є ефективним методом. Прийоми: вправи на розвиток вестибулярної системи: гойдалки, стрибки на батуті, катання на велосипеді; тактильна стимуляція: використання різних текстур матеріалів (пісок, глина, тканини) для сенсорних доріжок, гри з піском або глиною; пропріоцептивні вправи: піднімання важких предметів, натискання, тягнення, катання на роликівих ковзанах, стрибки з місця тощо.

2. *Використання сенсорних коробок* – можуть містити різні матеріали, які стимулюють тактильні, візуальні та аудіальні відчуття. Прийоми: чарівна торбинка: діти наосліп шукають та ідентифікують предмети в торбинці; сенсорні доріжки: доріжки з різних матеріалів для стимуляції тактильних відчуттів.

3. *Вправи на розвиток дрібної моторики* – моторика тісно пов'язана з сенсорним розвитком і є важливою для дітей із РДУГ. Прийоми: малювання пальцями: діти малюють пальцями на піску, піні для гоління, крупі, глині або фарбі; пазли та мозаїки: складання пазлів, створення мозаїки з маленьких деталей; шнурівка та зав'язування: вправи на шнурівку, зав'язування вузлів.

4. *Використання музичних інструментів* – музика сприяє розвитку слухових сенсорних відчуттів і може допомогти зосередити увагу. Прийоми: садочок звуків: використання різних музичних інструментів для розвитку слухових відчуттів; гра з ритмами: прості ритмічні вправи, використання барабанів, брязкальців, маракасів.

5. *Використання візуальних стимулів* – діти з РДУГ часто мають труднощі з концентрацією уваги, тому візуальні стимули можуть допомогти утримати їхню увагу. Прийоми: ігри зі світлом: використання ліхтариків, світлових панелей, проєкторів; кольорові картинки та візуальні посібники: використання яскравих зображень, картинок, візуальних карт.

6. *Сенсорні ігри та активності* – ігри є важливою складовою сенсорного розвитку та допомагають дітям навчитися регулювати сенсорну інформацію. Прийоми: гра в «гарячий-холодний»: діти шукають предмети, керуючись

підказками про їх розташування; ігри на розвиток координації рухів: ігри з м'ячем, кидання та ловіння, смуги перешкод тощо.

*Далі наведемо орієнтовний план практичного заняття для студентів з теми «Сенсорна інтеграція у дітей дошкільного віку з РДУГ».*

*Мета заняття:* ознайомити студентів з поняттям сенсорної інтеграції та її особливостями у дітей з розладом дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ); продовжувати формувати практичні навички проведення занять із сенсорного розвитку з дітьми дошкільного віку, які мають РДУГ; розвинути у студентів розуміння важливості сенсорної інтеграції для загального розвитку дитини та подолання труднощів, пов'язаних з РДУГ.

*Необхідні матеріали:* презентація з теоретичним матеріалом; роздатковий матеріал (інструкції, завдання); сенсорні матеріали для практичних занять (м'ячі різної текстури, килимки, масажери, ароматичні олії, музичні інструменти тощо); іграшки для дітей дошкільного віку. Додаткові матеріали для самостійної роботи студентів: список літератури для поглибленого вивчення теми; картки з описами різних сенсорних ігор та вправ; шаблони для створення власних сенсорних матеріалів (використовуються матеріали, самостійно дібрані з платформи Pinterest).

*Хід практичного заняття:*

1. Вступна частина (до 15 хвилин). Привітання, ознайомлення з темою заняття. Коротке теоретичне введення: Що таке сенсорна інтеграція? Як порушення сенсорної інтеграції проявляються у дітей з РДУГ? Важливість сенсорної інтеграції для розвитку дитини.

2. *Практична частина* (до 45 хвилин). Демонстрація занять із сенсорного розвитку: демонстрування різноманітних сенсорних вправи та ігор, пояснення їх мети та методики проведення. Приклади вправ: масаж тіла різними текстурами (щітки, м'ячики, ролики); вправи на балансування (ходіння по лінії, стрибання на одній нозі); пропріоцептивні вправи (штовхання, тягання, перетягування); вестибулярні вправи (гойдання, обертання); візуальні вправи (спостереження за

рухомими об'єктами, сортування за кольором); аудіальні вправи (слухання різних звуків, музичні ігри).

Самостійна робота студентів: студенти об'єднуються в пари або групи та виконують запропоновані сенсорні вправи. Рефлексія – обговорення вражень та труднощів, що виникли під час виконання завдань.

3. *Підсумкова частина* (до 15 хвилин). Обговорення результатів практичної частини заняття. Відповіді на запитання студентів. Підбиття підсумків: важливість індивідуального підходу до кожної дитини; необхідність систематичного проведення занять із сенсорного розвитку; позитивний вплив сенсорної інтеграції на розвиток дітей з РДУГ.

#### *Висновки*

Спадковість: виявляється, від 70% до 80% випадків РДУГ пояснюються генетикою. Це не просто поведінкова особливість, а складна взаємодія багатьох генів ризику.

Генетичні чинники: До етіології РДУГ залучено безліч генів, кожен з яких має невеликий або помірний ефект, отже, це складна генетична мозаїка.

Коморбідність: до 87% дітей із РДУГ страждають від супутніх психічних розладів. Більше того, ймовірність виникнення РДУГ у таких дітей значно вища, ніж у загальній популяції.

Статевий диморфізм: коморбідність РДУГ проявляється по-різному залежно від статі.

Вплив довкілля: вплив антидепресантів, куріння та прийом ацетамінофену під час вагітності пов'язано з розвитком РДУГ у дітей. Дослідження показали, що цей вплив зумовлено метилуванням генів, що беруть участь у нейрогенезі та нейротрансмісії.

На нашу думку, ефективною формою проведення практичних занять зі здобувачами є дискусія. Наведемо *приклад дискусії з теми «Міфи про РДУГ та наукові факти про розлад»*.



Отже, викладач (керівник дискусії) розпочинає: «Існує багато непорозуміння щодо РДУГ, що впливає з трьох областей труднощів, які він викликає у дітей – неухважність, гіперактивність та імпульсивність – і того факту, що дитині не обов'язково боротися з усіма трьома, щоб отримати діагноз РДУГ.

Пропоную декілька міфів про РДУГ. Завдання для учасників дискусії – спростувати міф, аргументуючи сучасними дослідженнями, або підтвердити факт, вивівши інформацію з міфу до наукового вжитку».

*Окреслимо найпоширеніші міфи про цей розлад.*

- *Діти з РДУГ не можуть довго концентруватися на будь-чому: це міф чи правда?*

Найчастіше дітям ставлять діагноз РДУГ, тому що їм важко концентрувати увагу. І це називається розлад із дефіцитом уваги та гіперактивності. Тому багато людей припускають, що ці діти не можуть зосередитися ні на чому довше ніж на кілька хвилин. Незважаючи на назву розладу, проблема дітей із РДУГ насправді полягає не в дефіциті уваги, а скоріше у труднощі з направленням уваги на речі, які не особливо їм цікаві, включаючи вказівки батьків та педагогів. Насправді, багато дітей з РДУГ відчувають гіперфокусування, приділяючи особливу увагу речам, які їм цікаві. Ось чому дітям із РДУГ може бути складно відірватися від мультиплікаційного фільму зайнятися виконанням домашніх обов'язків.

- *Якщо дитина не гіперактивна, у неї не може бути РДУГ.*

Не всі діти з РДУГ гіперактивні. Існує два прояви РДУГ. Якщо у дитини гіперактивно-імпульсивний прояв, його симптоми охоплюють занепокоєння та надмірну активність, начебто нею керує мотор. Вони також охоплюють імпульсивну поведінку – не думають, перш ніж діяти. Надмірна балакучість та перебивання, крайнє нетерпіння та проблеми з тихою грою – все це приклади цього прояву. Це те, про що думають багато батьків, коли чують про РДУГ.

Але є також те, що називається неухважним уявленням. Діти у цій групі легко відволікаються і відчувають труднощі з концентрацією уваги на речах, які потребують постійних зусиль. Інші труднощі з виконавчими функціями, такі як

забудькуватість та проблеми з організацією, також потрапляють у це уявлення. Гіперактивність не є симптомом. Може бути тільки неухвний прояв, тільки гіперактивно-імпульсивний прояв або комбінований прояв, коли є симптоми в обох цих областях. Це одна з речей, яку люди часто не розуміють у РДУГ.

- *РДУГ буває лише у хлопчиків.*

У два рази частіше хлопчики діагностуються із РДУГ, ніж дівчатка, але це частково тому, що менше дівчаток гіперактивні. І гіперактивність більш помітна та руйнівна, ніж інші симптоми РДУГ, особливо у дітей молодшого віку. Зазвичай хлопчики частіше виявляють ці симптоми, ніж дівчатка. Дівчатка набагато частіше демонструють неухвність.

Діти, які не можуть всидіти на місці або не перебивати вихователя, більш помітні, ніж ті, хто впадає у забуття чи відключається під час заняття. Ось чому багато експертів вважають, що дівчатка з цим розладом залишаються непоміченими, навіть якщо у них виникають проблеми із самооцінкою.

Ще один поширений симптом у дівчаток підвищена емоційна лабільність. Їм важко придушувати емоційні реакції, тому вони відчувають дуже сильно.

- *РДУГ - це проблема тільки в дитинстві, і вона пройде.*

РДУГ з часом змінюється, але це не означає, що він зникає. Підліток чи дорослий із РДУГ може не вставати зі свого місця, але він може відчувати внутрішній дискомфорт, нервозність чи занепокоєння. Боротьба може бути настільки очевидною зовні. Коли діти переходять до старшої школи, очікування зростають. Підлітки з РДУГ можуть відчувати труднощі у навчанні, спілкуванні та емоційному плані. Якщо не лікувати РДУГ, він може призвести до імпульсивної та ризикованої поведінки, такої як вживання наркотиків та проблеми з правоохоронними органами.

Майже третина дітей із РДУГ більше не матимуть симптомів РДУГ на той час, як стануть дорослими. Ще у третини будуть симптоми РДУГ у дорослому віці, але вони не будуть такими ж важкими, як у дитинстві. І майже третина матиме суттєві симптоми РДУГ упродовж усього життя. Проте батькам не можна чекати і

сподіватися, що їхня дитина переросте симптоми РДУГ. Це тому, що роки боротьби та конфліктів з педагогами та батьками можуть мати серйозні наслідки. Рекомендоване лікування охоплює навчання дітей навичкам, які допоможуть їм справлятися із симптомами все життя.

- *РДУГ виникає через погане виховання.*

Легко дійти висновку, що коли дитина імпульсивна, не слідує інструкціям і багато вередує, її не вчили вести себе вдома. Але РДУГ – це розлад нейророзвитку, і візуалізація мозку показує відмінності в роботі мозку в дітей з цим розладом. Стратегії виховання, які працюють з іншими дітьми, часто не працюють із дітьми із РДУГ, тому батькам потрібно адаптуватися. Хоча виховання не викликає РДУГ, батьки відіграють вирішальну роль у тому, щоб допомогти дітям із РДУГ навчитися керувати своєю поведінкою.

Батьки можуть чітко висловлювати та моделювати, що таке правильна поведінка, та хвалити своїх дітей за її дотримання. Позитивне підкріплення важливе для побудови довірчих відносин із батьками та мотивації дитини продовжувати правильну поведінку. Ця проактивна структура, часто звана «будівельними лісами», що забезпечує зовнішнє регулювання поведінки, поки дитина вчиться регулювати себе сама. Поведінкова терапія, в якій беруть участь батьки та діти, може допомогти дітям із РДУГ справлятися зі своїми симптомами як вдома, так і в закладі освіти.

- *РДУГ і СДУ – це два різні розлади.*

Синдром дефіциту уваги, або СДУ, це РДУГ без «гіперактивності», і деякі люди використовують його для опису неуважного прояву РДУГ. Але насправді термін СДУ – це старий термін, який був замінений на РДУГ. Діти, які приймають стимулюючі препарати для лікування РДУГ, наражаються на більш високий ризик розвитку залежності.

Люди можуть зловживати стимулюючими препаратами. І деякі люди думають, що прийом їх у дитинстві від РДУГ, який не призводить до кайфу, може стати воротами до зловживання наркотиками у пізнішому віці. Однак безліч

досліджень показало, що у дітей з діагнозом РДУГ прийом стимулюючих препаратів не збільшує та не знижує ризик розвитку залежності від алкоголю, нікотину, марихуани та кокаїну в дорослому віці.

На жаль, діти з РДУГ схильні до більш високого ризику зловживання психоактивними речовинами, ніж інші діти. Але це пов'язано із самим розладом, а не з ліками, що використовуються для його лікування. Оскільки багато дітей з РДУГ схильні до імпульсивності, проблем із концентрацією уваги та гіперактивності, речовини, які справляються з цими проблемами з мінімальними зусиллями, є привабливими. Препарат може здатися швидким рішенням для дитини, яка має труднощі. І ці діти, як правило, відчують вплив речовин інтенсивніше, що робить їх більш уразливими до залежності. Отже, невиконання і не лікування РДУГ може надати дитини більшого ризику зловживання речовинами в майбутньому, коли вона боротиметься з розладом.

- *Ліки від РДУГ змінюють особистість дитини.*

Іноді кажуть, що стимулюючі препарати для лікування РДУГ роблять дітей примхливими чи седативними. Але це не стосується більшості дітей. І якщо це відбувається, це означає, що дитина отримує неправильну дозу або ліки для своїх потреб. Немає універсальної схеми прийому ліків на лікування РДУГ. Діти по-різному реагують на дві різні групи стимулюючих препаратів та різні формули вивільнення – швидкість, з якою ліки всмоктуються у кровотік. При виникненні небажаних побічних ефектів зазвичай доводиться змінювати ліки та формули.

Доза має також значення. Наприклад, якщо доза занадто висока, дитина може почати здаватися схожою на зомбі або дратівливою. Якщо це станеться, ліки необхідно скоригувати. Але є невелика група дітей із РДУГ, які стають примхливими та дратівливими, коли приймають стимулюючі препарати, навіть у найнижчій ефективній дозі. Для таких дітей слід розглянути інші варіанти лікування, включаючи нестимулюючі препарати.

## Висновки

РДУГ є однією з особливостей, що робить дитину унікальною. Таким дітям потрібна особлива підтримка та допомога у їхньому розвитку. Дошкільна освіта пропонує дітям з РДУГ та їхнім сім'ям можливість вибору звичайних занять чи занять в інклюзивній групі.

Мільйони дітей у всьому світі мають діагноз РДУГ, тому дуже важливо, щоб майбутні вихователі ЗДО були добре обізнані та навчені розпізнавати симптоми РДУГ. Це особливо важливо, оскільки від педагогів очікують впровадження, оцінки та підтримки спеціального навчання дітей із РДУГ.

*ADD і ADHD – це аббревіатури, прийняті міжнародним співтовариством, для синдрому дефіциту уваги (СДУ) й розладу з дефіцитом уваги та гіперактивністю (РДВГ).* Численні дослідження наукових та медичних установ по всьому світу показують, що зростає відсоток дітей із діагнозом синдрому дефіциту уваги. Згідно з останніми дослідженнями, від 7 до 10% у дітей віком від 5 до 18 років діагностовано СДУ або РДУГ. Синдром дефіциту уваги частіше зустрічається у хлопчиків (3:1) порівняно з дівчатками; за даними деяких досліджень, це співвідношення досягає 6:1 до 10:1. Статистика європейських країн засвідчує, що РДУГ становить близько 70% від загальної кількості діагнозів, які діти отримують, тому дуже важливо враховувати цей факт при роботі з дітьми в закладах дошкільної освіти.

Діагноз РДУГ ґрунтується на інформації, отриманій від батьків, педагогів та при обстеженні дитини. Для встановлення цього діагнозу симптоми повинні бути присутніми впродовж не менше шести місяців, повинні з'явитися до семирічного віку, бути присутніми в різних середовищах (наприклад, вдома та в закладах дошкільної освіти) з явними ознаками порушення функціонування в соціальній, освітній сфері (нерозуміння з боку однолітків, погана поведінка у закладах дошкільної освіти).

Гіперактивними дітьми легко маніпулювати, оскільки їхнє бажання бути прийнятими часто змушує їх робити те, що їм пропонують однолітки. Цей тип

поведінки може бути цілком безневинним, від невеликих витівок до небезпечних для життя ситуацій.

Гіперактивність може порушити соціальні відносини дитини. Дуже часто гіперактивні діти мають проблеми зі встановленням та підтриманням дружніх відносин. Перебивання, нав'язування, висловлювання невідповідних слів у невідповідний час, тряска, обійми чи дотики до інших без причини і агресивне розв'язання конфліктів можуть призвести до проблем у відносинах з однолітками, або призвести до того, що дитину відштовхнуть і відкинуть, незважаючи на сильне бажання бути прийнятим.

Проблеми з увагою дуже ускладнюють навчання таких дітей, і наслідки можуть відбиватися на їхній успішності, а також ускладнювати їм освоєння практичних і рухових навичок.

Наслідки нездатності концентруватися відбиваються як на освіті, так і у нормальних відносинах із членами сім'ї та друзями, членами родини. Є певна кількість дітей, особливо дівчаток, які не є ані явно гіперактивними, ані імпульсивними, але мають проблеми щодо серйозної нестачі уваги та концентрації.

*Симптоми РДУГ охоплюють:* нездатність помічати деталі; труднощі у підтримці уваги і під час виконання завдань й у грі; створюють враження, що не слухають, коли звертаються до них; втрачає речі, необхідні для виконання завдань і дій; зовнішні подразники можуть швидко відвернути їхню увагу.

Переважно гіперактивний імпульсивний тип: це частіше хлопчики, ніж дівчатка, які мають проблеми з поведінкою та спілкуванням з дорослими й однолітками, але вони добиваються щодо добрих успіхів у закладах дошкільної освіти.

Переважно дефіцит уваги: це спокійні, тихі діти, частіше дівчата, ніж хлопчики, які не мають проблем із дотриманням правил, вони дисципліновані, але явно не встигають у навчанні, невідповідно до їх когнітивних здібностей.

Комбінований тип, який також є найпоширенішим. У цьому типі більше хлопчиків, аніж дівчаток. Ці діти справляють враження грубих, невихованих дітей, яким також супроводжують академічні невдачі. Ці діти ніде не вписуються та сильно страждають. Усі, хто перебуває з ними у постійному контакті, також дуже страждають.

*У закладах дошкільної освіти поведінка дитини з РДУГ проявляється так:*

- починають вирішувати завдання ще до отримання інструкції;
- спостерігають за роботою інших дітей замість виконання завдання самостійно;
- працюють надто швидко, що призводить до непотрібних помилок, які не є результатом неввігластва;
- відповідають на запитання дуже швидко, не даючи собі достатньо часу подумати;
- не можуть запам'ятати інструкції, хоча не мають проблем із пам'яттю;
- неспокійні, постійно рухаються, навіть коли це не відповідає ситуації, і не можуть заспокоїтись, незважаючи на попередження;
- виникають проблеми, коли їм слід грати спокійно та тихо; завжди в русі (начебто у них «вбудований мотор») і швидко набридають; дуже балакучі; відповідають поспішно та не чекають закінчення питання;
- не можуть дочекатися своєї черги;
- часто переривають розмову та діяльність інших, переривають мовлення інших, заважають іншим грати, але не зі злим наміром чи зловмисно.

РДУГ проявляється по-різному в різних дітей. Виокремлюють три типи РДУГ.

Полегшити симптоми розладу допоможуть:

Медикаментозна терапія. Спеціальні ліки допомагають збалансувати нейромедіатори в мозку і зменшити симптоми (гіперактивність, імпульсивність та неуважність).

Психотерапія. Когнітивно-поведінкова терапія допомагає навчитися управляти емоціями, краще комунікувати в соціумі, а також поліпшує навички планування та організації.

Компенсаторні стратегії. Спеціальні техніки та прийоми – використання таймерів, організація робочого простору, ведення щоденника – допомагають компенсувати пов'язані із РДУГ труднощі.

Освітні програми. Спеціалізований підхід у навчанні допомагає дітям і дорослим із РДУГ краще розуміти свій стан, розвивати навички саморегуляції та адаптуватися до навчання або роботи.

Підтримка оточення. Надважливо, щоб людей із РДУГ розуміли та підтримували родичі, друзі й колеги.

Згідно з дослідженнями, частота цієї проблеми в 4-5 разів вища у хлопчиків, ніж у дівчаток. Для хлопчиків характерний переважно гіперактивний та комбінований тип проблеми. У дівчат найчастіше зустрічається тип РДУГ, який називається переважно синдромом дефіциту уваги.

Багато досліджень показують, що з РДУГ має неврологічну дисфункцію, тобто є дисфункцію мозку, хоча фізіологічний механізм цієї дисфункції досі повністю не вивчено. Проблеми у дитини та її батьків проявляються, коли дитина починає ходити до школи. Гіперактивність, труднощі з концентрацією уваги, непередбачуваність та імпульсивність є характеристиками, які є перешкодою для гарної адаптації до вимог та очікувань традиційної класичної школи.

Тому підтримка дітей із РДУГ у закладах дошкільної освіти охоплює універсальний дизайн, використання відповідних ресурсів, різних форм, методів та прийомів роботи тощо, а також вивчення характеру чинників та способів, що впливають на якість освіти дітей з порушеннями розвитку у звичайних ЗДО, є складним завданням.

Необхідність особливої підтримки в освітній роботі для цих дітей очевидна, оскільки це єдиний спосіб дати їм можливість здобути освіту найкращої якості, що є спільною метою освітньої роботи та однаково стосується всіх дітей. Особлива



підтримка дітей із РДУГ також вимагає ретельної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за сертифікатною програмою «Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей». Саме сертифікатна програма як ретельно структурований комплекс вибіркового навчальних дисциплін, надає можливість здобувачам вищої освіти отримати поглиблені знання та здобути ефективні практичні навички щодо роботи з дітьми, які мають РДУГ.

У межах опанування змісту сертифікатної програми «Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей» студент, беручи до уваги власні професійно-наукові інтереси, має можливість поглибити знання та отримати практичні навички, сформувати компетентності за певним напрямком, обравши на власний розсуд низку навчальних дисциплін.

### Список використаних джерел

1. Гіперактивність у дітей. <https://childfuture.kiev.ua/giperaktivnist-u-ditej/>
2. Державний стандарт дошкільної освіти. Затверджено наказом МОН № 33 від 12.01.2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/nakaz-33-bazovyykomponent-doshk-osv.pdf> (дата звернення: 19.09.2024).
3. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – 324 с.
4. Коваленко В. М., Борткевич О. П. Коморбідність: визначення, можливі напрямки діагностики та лікування. Український ревматологічний журнал. 2019. № 77 (3). С.33-44.
5. Крутій К.Л., Зданевич Л.В. Необхідність мультидисциплінарного підходу до розроблення освітніх програм підготовки бакалаврів до абілітаційної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і середньоосвітній школах*. 2021. № 74 (3). С. 36.
6. Крутій К. Л., Попович О. М. Упровадження педагогічної технології скаффолдінгу в практику підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку. *Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах інтеграції України в європейський освітній простір: Колективна монографія*. Вінниця : ВДПУ, 2023. С. 121-135.
7. Марценковський І.А., Марценковська І.І. Біполярний розлад: діагностика і терапія (лекція для лікарів первинної ланки медичної допомоги) / <https://mozok.ua/epilepsiya/article/3240-bpolyarnij-rozlad-dagnostika--terapya-lectsya-dlya-lkarv-pervinno-lanki-med>
8. Піраміда навчання. <https://practical-psychology.com.ua/piramida-navchannya/>
9. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.
10. Стежинки у Всесвіт: комплексна освітня програма для дітей раннього та передшкільного віку / автор. колектив; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. – 244 с. (Гриф МОНУ «Схвалено МОН України для використання у дошкільних навчальних закладах»).
11. Тохтамиш О.М. Дитяча гіперактивність: виникнення, розвиток, методи психосоціальної допомоги. *Актуальні проблеми психології*. 2005. № 1 (14). С. 154–156.

12. Чопик Л., Мусієнко М. Особливості прояву розладу дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник вінницької академії безперервної освіти. серія «Педагогіка. психологія»*. 2024. Випуск 1. С. 190-195.
13. Abdallah M. W., Greaves-Lord K., Grove J., Nørgaard-Pedersen B., Hougaard D. M., Mortensen E. L. Psychiatric comorbidities in autism spectrum disorders: findings from a Danish Historic *Birth Cohort Eur Child Adolesc Psychiatry*. 2011. № 20 (11–12). P.P. 599–601.
14. Abdollahian E. et al. The effectiveness of cognitive-behavioural play therapy on the symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder in children aged 7-9 years. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*. 2013. № 5(1). P.p. 41-61. doi: 10.1007/s12402-012-0096-0. Epub 2012 Nov 21. PMID: 23179507.
15. ADHD – Attention Deficit Disorder in Children. Child Development Institute. 18 Nov. 2010. [http://www.childdevelopmentinfo.com/kids\\_adhd/adhd.shtml](http://www.childdevelopmentinfo.com/kids_adhd/adhd.shtml)
16. Ainsworth S. E., & Scheiter K. Learning by Drawing Visual Representations: Potential, Purposes, and Practical Implications. *Current Directions in Psychological Science*. 2021. № 30 (1). P.p. 61-67. <https://doi.org/10.1177/0963721420979582>
17. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed.; American Psychiatric Association Publishing: New York, NY, USA, 2022.
18. Andrée-Ann Cyr & Nicole D. Anderson. Learning from your mistakes: does it matter if you're out in left foot, I mean field? *Memory*. 2018. № 26:9. P. p. 1281-1290. DOI: [10.1080/09658211.2018.1464189](https://doi.org/10.1080/09658211.2018.1464189)
19. Archibald S.J., Kerns K.A., Mateer C.A., Ismay L. Evidence of utilization behavior in children with ADHD. *J Int Neuropsychol Soc*. 2005. № 11(4). P.p. 367-75. PMID: 16209416.
20. Antshel Kevin M., Zhang-James Yanli and Stephen V. Faraone. The comorbidity of ADHD and autism spectrum disorder *Expert Rev. Neurother*. 2013. №13(10), p.p. 1117–1128.
21. Arnold L. E., Lobstein T., eds. Dietary treatments for ADHD. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*. 2014. № 8(5). P.p. 23-35.
22. Bálint S., Czobor P., Mészáros A., Simon V., Bitter I. Neuropsychological impairments in adult attention deficit hyperactivity disorder: a literature review. *Psychiatria Hungarica: A Magyar Pszichiatriai Tarsasag Tudományos Folyoirata*. 2008. T. 23. № 5. P.p.. 324–335.
23. Crenshaw D. *The Myth of Multitasking: How «Doing It All» Gets Nothing Done*. Project Management and Time Management Skills. 2008. Jossey-Bass/Wiley. 224 p.
24. Danielson M. L., et al. Prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and associated treatment among U.S. children and adolescents. *J Clin Psychiatry*. 2016. № 79(2). P.p. 207-219.
25. Devulapalli K.K., Ignacio R.V., Weiden P. et al. Why do persons with bipolar disorder stop their medication? *Psychopharmacol*. 2019. № 43(3). P.p. 5–14.
26. Dodson W. *Secrets of the ADHD Brain*. New York, 2019. P.p. 1-4.
27. Drechsler R., Brem S., Brandeis D., Grünblatt E., Berger G., Walitza S. ADHD: Current Concepts and Treatments in Children and Adolescents. *Neuropediatrics*. 2020. № 51(5). P.p. 315-335. doi: 10.1055/s-0040-1701658
28. DuPaul G. J., Gormley M. J., Laracy S. D. Comorbidity of LD and ADHD: implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Learn Disabil*. 2013. № 46 (01). P.p. 43–51.
29. Elaleem A.E.D.M.H.A., Osman Z.A.E.H. & El-Fatah W.O.A. Effect of a nursing educational program on competency and parenting practices among parents having children with attention deficit hyperactivity disorder: a randomized controlled trial. *Middle East Curr Psychiatry*. 2024. № 31 (54). <https://doi.org/10.1186/s43045-024-00443-4>
30. Erbe J. Why have you never heard of Sensory Processing Disorder? 1 in 6 children show signs of it. Updated: *Occupational Therapy Services*. Sep 22, 2019. <https://www.smartpediatrics.com/post/understandingsensoryprocessing>
31. Evans S. W., & Rood C. Behavioral interventions for children and adolescents with ADHD: A focus on evidence-based practices. *Clin Child Fam Psychol Rev*. 2019. № 18(1). P.p. 1-10.

32. Faraone S.V., Larsson H. Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Mol Psychiatry*. 2019. № 24 (04). P.p. 562–575.
33. Fernandes M. A., Wammes J. D., & Meade M. E. The Surprisingly Powerful Influence of Drawing on Memory. *Current Directions in Psychological Science*. 2018. № 27 (5). P.p. 302–308. <https://doi.org/10.1177/0963721418755385>
34. Findling R. L., et al. St. John's Wort in children with ADHD: A randomized controlled trial. *JAMA*. 2008. № 299(22). P.p. 2633–2641.
35. Gooch D., Thompson P., Nash H.M., Snowling M.J., Hulme C. The development of executive function and language skills in the early school years. *J. Child Psychol. Psychiatry*. 2016. № 57. P.p. 180–187.
36. Goulardins J. B., Rigoli D., Licari M. Attention deficit hyperactivity disorder and developmental coordination disorder: Two separate disorders or do they share a common etiology. *Behav Brain Res*. 2015. № 292. P.p. 84–492.
37. Grzadzinski R., Di Martino A., Brady E., Mairena M.A., O'Neill M., Petkova E., Lord K., Castellanos F.H. Exploring autistic traits in children with ADHD: Does the autism spectrum extend to ADHD? *J Autism Dev Disord*. 2011. №41 (9). P.P. 1178–91. DOI: 10.1007/s10803-010-1135-3.
38. El Sady S.R., Nabeih A.A., Mostafa E.M., Sadek A.A. Language impairment in attention deficit hyperactivity disorder in preschool children. *Egypt. J. Med. Hum. Genet*. 2013. № 14. P.p. 383–390.
39. Hamed A.E.D.M., Halim Osman Z.A. E.I., El-Fatah W.O.A. The effect of behavioral training program on stress among parents of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Helwan Int J Nurs Res Pratctice*. 2022. №1(2). P.p.15–26.
40. Harb E.M., Obieat H.D.A., Hamdan-Mansour A.M. Parenting a child with attention deficit hyperactivity disorder: Jordanian's perspectives. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 2024;№ 0(0). doi:10.1177/13591045241292011
41. Katsarou D.V., Efthymiou E., Kougioumtzis G.A., Sofologi M., Theodoratou M. Identifying Language Development in Children with ADHD. *Differential Challenges, Interventions, and Collaborative Strategies. Children*. 2024. № 11 (7). P.p. 841. <https://doi.org/10.3390/children11070841>
42. Katzman M.A., Bilkey T.S., Chokka P.R. et al. Adult ADHD and comorbid disorders: clinical implications of a dimensional approach. *BMC Psychiatry*. 2017. № 17. P.p. 302. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1463-3>
43. Kraemer H. C. Statistical issues in assessing comorbidity. *Stat. Med*. 1995. № 14. P.p. 721–723.
44. Lardi C., Leopold C. Effects of interactive teacher-generated drawings on students' understanding of plate tectonics. 2022. № 50. P.p.273–302. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09567-0>
45. Larsson H., Chang Z., D'Onofrio B. M., Lichtenstein P. The heritability of clinically diagnosed attention deficit hyperactivity disorder across the lifespan. *Psychol Med*. 2014. № 44 (10). P.p. 2223–2229.
46. Mayer R. E., & Moreno R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*. 2003.№ 38 (1). P.p. 43–52.
47. Meade M.E., Wammes J.D. Fernandes MA. Comparing the influence of doodling, drawing, and writing at encoding on memory. *Can J Exp Psychol*. 2019. № 73 (1). P.p. 28–36. <https://doi.org/10.1037/cep0000170>. PMID: 30883176.
48. Meinzer M. C., Pettit J. W., Viswesvaran C. The co-occurrence of attention-deficit/hyperactivity disorder and unipolar depression in children and adolescents: a meta-analytic review. *Clin Psychol Rev*. 2014. № 34 (08). P.p. 595–607.
49. Millichap J. G., & Yee M. M. The diet factor in ADHD. *Pediatrics*. 2018. № 129(2). P.p. 330–337.

50. Napier N. The Myth of Multitasking. [online] *Psychology Today*. 2018. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/creativity-without-borders/201405/the-myth-multitasking>
51. Nigg J. T., et al. The association between food dyes and ADHD: A meta-analysis. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2012. № 51(1). P.p. 86-97.
52. Pan S. C., & Sana F. Pretesting versus posttesting: Comparing the pedagogical benefits of errorful generation and retrieval practice. *Journal of Experimental Psychology: Applied*. № 27 (2). P.p. 237-257. <https://doi.org/10.1037/xap0000345>
53. Parsons L.Q., Cordier R., Munro N., Joosten A., Speyer R. A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *PLoS ONE*. 2017. № 12. e0172242.
54. Pennington B.F., McGrath L.M., Peterson R., Peterson R.L. *Diagnosing Learning Disorders: From Science to Practice*; Guilford Publications: New York. NY, USA, 2019; p. 20.
55. Press A. P. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV). Washington DC: American Psychiatric Press. 1994.
56. Rothenberger A., Becker A., Brüni L G., Roessner V. Influence of tics and/or obsessive compulsive behaviour on the phenomenology of coexistent ADHD. *Oxford: Oxford University Press*. 2018. P.p. 247-253.
57. Silver D. Using the 'Zone' Help Reach Every Learner / *Kappa Delta Pi Record Pages*. 2012. 13 Jul. – P. p. 28-31 <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516721>.
58. Simonoff E., Pickles A., Charman T., Chandler S., Loucas T., Baird G. Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2008. № 47 (08). P.p. 921-929.
59. Schiweck C., Arteaga-Henriquez G., Aichholzer M., Edwin Thanarajah S., Vargas-Cáceres S., Matura S., Grimm O., Haavik J., Kittel-Schneider S., Ramos-Quiroga J.A., Faraone S.V., Reif A. Comorbidity of ADHD and adult bipolar disorder: A systematic review and meta-analysis. *Neurosci Biobehav Rev*. 2021. May. № 124. P.p. 100-123. doi: 10.1016/j.neubiorev.2021.01.017.
60. Stein N. L., Leventhal B., Trabasso T. Psychological and biological approaches to emotion. L. Erlbaum Associates, 1996. 454 p.
61. Sudre G., Mangalmurti A., Shaw P. Growing out of attention deficit hyperactivity disorder: Insights from the 'remitted' brain. *Neurosci Biobehav Rev*. 2018. №94, P.p. 198-209.
62. Swanson M., Arnold L E., Jensen P. E. Longterm outcomes in the Multimodal treatment study of children with ADHD (the MTA): From beginning to the End. *Oxford: Oxford University Press*. 2018. P.p. 315-332.
63. World Health Organization ICD-11 for mortality and morbidity statistics. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. 2019. Accessed May 18.
64. Zambrano-Sánchez E., Cortéz J.A.M., del Río Carlos Y., Moreno M.D., Cortés N.A.S., Hernández J.V., Cervantes T.E.R. Linguistic alterations in children with and without ADHD by clinical subtype evaluated with the BLOC-S-R test. *Investig. Discapac*. 2023. № 9. P. p. 109-114.
65. Zhang X., Zhang R., Zhang Y., Lu T. Associations between attention-deficit/hyperactivity disorder and allergic diseases: a two-sample Mendelian randomization study. *Front Psychiatry*. 2023. №14. 1185088.

---

## РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

### 2.1. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОРИТМІКИ В КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

**Оксана ПОПОВСЬКА,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної освіти  
Маріупольського державного університету (м. Київ)*

**Анотація.** У статті розкриті питання розробки сучасних підходів до підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Визначено пріоритетність застосування засобів мистецтва в корекційно-педагогічній роботі з дітьми з особливими потребами. Зосереджено увагу на засобах логоритміки як однієї з форм своєрідної терапії на основі використання зв'язку музики, слова й руху в комплексі методів навчання, що сприяє легкому навчанню, соціалізації, корекції мовленнєвих порушень у дітей з особливими потребами. Наведено приклади логопедичних вправ та ігор.

**Ключові слова:** діти з особливими потребами, дошкільна освіта, логоритміка.

**Abstract.** The article discusses the issues of developing modern approaches to the training of future specialists in preschool education. The priority of using art tools in correctional and pedagogical work with children with special needs has been determined. Attention is focused on the means of logorhythms as one of the forms of a kind of therapy based on the use of the connection of music, speech and movement in a complex of teaching methods, which contributes to easy learning, socialization, and correction of speech disorders in children with special needs. Examples of speech therapy exercises and games are given.

**Keywords:** children with special needs, preschool education, logarithmics.

Рівень розвитку цивілізації суспільства значною мірою залежить від його ставлення до людини як найвищої цінності. Це вимагає поваги, толерантності, доброзичливого ставлення до всіх, особливо до тих, хто має особливі потреби. Одним із ключових пріоритетів сучасної освіти є забезпечення рівних прав на навчання для всіх дітей, включно з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), дітьми з інвалідністю та представниками інших соціально вразливих груп. Основною метою розвитку суспільства XXI століття має бути "створення суспільства для всіх" [7, с. 42]. Такий підхід визначає належне ставлення українського соціуму до осіб з ООП.

Сьогодні інклюзивна освіта набуває широкої популярності й потужної підтримки як в Україні, так і у світі. Впровадження інклюзії демонструє прагнення нашої держави орієнтуватися на міжнародні стандарти й загальні цінності з метою створення системи допомоги людям з особливими можливостями, забезпечення рівних прав і можливостей для них, визнання цінності кожної особистості на засадах взаєморозуміння, поваги та гуманності [9, с. 137]. Ці зміни підтверджують розширення розуміння інклюзії в освітньому просторі, що свідчить про серйозні соціальні трансформації.

Проблема розвитку теорії та практики інклюзії на основі вивчення зарубіжного досвіду знайшла відображення в роботах як зарубіжних, так і вітчизняних авторів. Це зумовило появу численних публікацій за відповідною тематикою.

Зокрема, зарубіжні науковці Т. Бут, D. Armstrong, F. Armstrong, H.M. Levin, D. Mitchel, D.L. Ryndak, A.D. Sander, A.D. Treherne, L. Jackson досліджують сутність поняття «інклюзивна освіта». Вітчизняні вчені В. Бондар, О. Волошина, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Капська, В. Ляшенко, А. Полударова, Т. Черняєва та інші вивчають аспекти інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітні заклади, процеси їхньої реабілітації та соціалізації відповідно до суспільних норм.

Основні аспекти змісту, особливості навчання та підготовки до життя дітей з обмеженими можливостями розглядаються в дослідженнях Т. Білоус, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, І. Ванова, В. Липа, Л. Одинченко, В. Тарасун, М. Шеремет, Л. Шипіцина, Д. Шульженко та інших.

Теоретичні, організаційно-педагогічні та методичні аспекти інклюзивної освіти докладно проаналізовано у працях О. Акімової, Е. Данілавичюте, Д. Деппелера, Е. Кутепової, Т. Лормана, Д. Лупарта, І. Луценко та інші. Концептуальні основи впровадження інклюзивної освіти у вищу освіту України, особливості супроводу та навчання здобувачів з особливими потребами обґрунтовано в працях В. Бондаря, І. Іванової, І. Калініченко, А. Колупаєвої, К. Кальченко, Г. Нікуліної, Л. Сердюк, В. Синьова, Н. Софій, П. Таланчука та інших.

Одним із важливих завдань вищої педагогічної освіти є розвиток у студентів пізнавального інтересу, особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до педагогічного осмислення мистецької реальності й самовираження в педагогічній діяльності загалом, а й формування умінь використання засобів мистецтва з корекційною метою, усвідомлення неабиякого значення впливу музики на дітей, зокрема музичної логоритміки як засобу інтегративного застосування у корекційно-педагогічній роботі фахівців дошкільної освіти, зокрема, вихователів, логопедів, музичних керівників та ін.

Проблема впливу мистецтва на всебічний розвиток особистості майбутніх педагогів, формування фахових компетентностей та питання професійної готовності до корекційно-педагогічної діяльності неодноразово досліджувалася у працях сучасних науковців (В. Бондар, З. Ленів, С. Миронова, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.).

Значення мистецької освіти, за словами професора О. Рудницької, полягає в розкритті сутності, світоглядних функцій та місця мистецтва в загальній системі освіти та культури [25, с. 25]. Актуальним та важливим завданням професійної педагогічної освіти на сучасному етапі розвитку науки та практики корекційної освіти є застосування засобів мистецтва й зокрема музики як одного із засобів

психокорекції, що значною мірою орієнтована на діагностику та корекцію психічного розвитку дітей у педагогічному процесі, що сприятиме культурному розвитку особистості та формуванню внутрішнього світу дитини.

Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, малодослідженими поки що залишаються проблеми організації та реалізації корекційно-педагогічної роботи фахівцями дошкільної освіти з дітьми з особливими потребами, зокрема в аспекті використання засобів логоритміки, що потребують подальшої розробки з огляду на їх актуальність.

Впровадження інклюзивного навчання в українській системі освіти покладається на висококваліфікованих педагогів, які повинні стати «адептами сучасної освітньої дитиноцентристської методології» [5, с. 165]. Для цього розробляється нормативно-правова база, яка визначає їхню діяльність і спонукає до використання сучасних методик, технологій і стратегій навчання. Основним завданням педагогів є організація освітнього процесу для дітей з особливими потребами якомога раніше, починаючи з дошкільного віку. Тому підготовці сучасних фахівців дошкільної освіти в структурі вищої професійно-педагогічної освіти України нині приділяється особлива увага.

Законодавство України у сфері інклюзивного навчання орієнтується на провідні міжнародні документи про створення безбар'єрного простору, зокрема для реалізації права на освіту дітей з особливими потребами та надання безбар'єрних освітніх послуг.

Принципи загальності та доступності освіти для всіх осіб визначено у низці нормативно-правових документів [14, с. 62], а саме:

- Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права від 16.12.1966 р., ратифікованому Україною в 1973 році;
- Конвенції ООН про права дитини від 20.11.1989 р. (далі – Конвенція про права дитини), ратифікованій Україною в 1991 році;
- Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю від 13.12.2006 (далі – Конвенція про права осіб з інвалідністю), ратифікованій Україною в 2009 році;



- Саламанській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами від 10.06.1994;

- Європейській соціальній Хартії від 03.05.1996, ратифікованій Україною в 2006 році.

Цими документами передбачено забезпечення доступності та повного й ефективного залучення і включення осіб з особливими потребами до суспільного життя. Для реалізації цього права без дискримінації та на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивне навчання на всіх рівнях протягом життя.

Зокрема, Конвенцією про права дитини визнано права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, включно з тими, хто має порушення інтелектуального розвитку чи складні/комбіновані порушення. Такі діти мають право на повноцінне життя в умовах, які забезпечують їхню гідність, сприяють розвитку впевненості в собі, полегшують активну участь у суспільному житті та забезпечують особистісний розвиток.

Конвенція про права осіб з інвалідністю закріплює право на освіту без дискримінації, на основі рівності та впродовж усього життя. Держава зобов'язується впроваджувати інклюзивну освіту на всіх рівнях, забезпечувати гнучкість освітніх програм, надавати якісні навчальні матеріали та вдосконалювати підготовку педагогічних працівників.

Прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» стало значним кроком для впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної, середньої та вищої освіти [23].

Ратифікація Україною міжнародних правових документів свідчить про взяті зобов'язання дотримуватися загальнолюдських прав, зокрема в забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Законодавчо визнано принципи інклюзивного навчання. Конституція України гарантує рівність усіх

людей у гідності та правах, а стаття 53 Конституції закріплює доступність і безоплатність дошкільної освіти в державних і комунальних закладах.

Ухвалення у 2017 році Закону України «Про освіту» забезпечило всім дітям право на освіту, незалежно від віку, статі, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, місця проживання, мови спілкування чи інших чинників. Закон передбачає створення умов для навчання осіб з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей, здібностей, інтересів та усунення чинників, які перешкоджають реалізації цих прав.

У Законі «Про освіту» визначено основні поняття, як-от: індивідуальна освітня траєкторія, універсальний дизайн, розумне пристосування, інклюзивне навчання, інклюзивне освітнє середовище, індивідуальна програма розвитку, психолого-педагогічний супровід, корекційно-розвиткові послуги, особа з особливими освітніми потребами (ООП) тощо.

Термін «особи з особливими потребами» було запропоновано у Саламанкській декларації, в якій зазначено, що «особливі потреби» охоплюють усіх, чиї потреби зумовлені фізичними або розумовими порушеннями чи труднощами в навчанні [27].

У Законі України «Про вищу освіту» визначено, що особи з ООП – це «особи з інвалідністю, які потребують додаткової підтримки для здобуття вищої освіти». Закон передбачає створення рівних умов доступу до вищої освіти, спеціального навчально-реабілітаційного супроводу, вільного доступу до інфраструктури закладів освіти, а також належну державну підтримку підготовки фахівців з числа осіб з ООП [23].

Окрім зазначеного Закону «Про освіту», нормативною базою для організації інклюзивного навчання є Закон «Про дошкільну освіту» [12], а також Бюджетний кодекс України. Стаття 103 Кодексу передбачає державні субвенції для підтримки осіб з ООП [22].

Робота з дітьми з ООП вимагає від педагогів відповідної професійної компетентності. Згідно з професійними стандартами вихователя та керівника закладів дошкільної освіти (накази Міністерства освіти України «Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», «Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти») у педагогічних працівників дошкільної галузі має бути певна готовність і сформовані здатності до забезпечення здобуття дошкільної освіти дітьми з ООП.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (Державному стандарті дошкільної освіти) [2] наголошено на створенні сучасного універсального дизайну в закладі дошкільної освіти та передбачає психолого-педагогічне просвітництво батьків, психолого-педагогічний супровід і підтримку розвитку дитини в умовах родинного виховання, активне залучення батьків вихованців в освітній процес закладу дошкільної освіти.

Першим в Україні комплексним документом, який передбачає створення безбар'єрного простору в різних вимірах (освітньому, цифровому, інформаційному, фізичному, суспільному та економічному), є Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, схвалена розпорядженням КМУ від 14.04.2021 № 366-р. [29, с. 74].

Зміст корекційно-педагогічної роботи для дітей з психофізичними особливостями полягає в забезпеченні рівних можливостей для здобуття освіти та активної участі в суспільному житті. Ідея інклюзії базується на принципі, що умови життя людей з обмеженими можливостями мають максимально відповідати загальноприйнятому стилю життя. Діти з особливими потребами мають право задовольняти свої потреби так само, як інші члени суспільства.

Педагоги дошкільних закладів спрямовують свої зусилля на гармонійний розвиток кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, здібностей, інтересів та нахилів. Ефективність освітнього процесу залежить від кваліфікації педагогів, які спільно з батьками формують полісуб'єктну

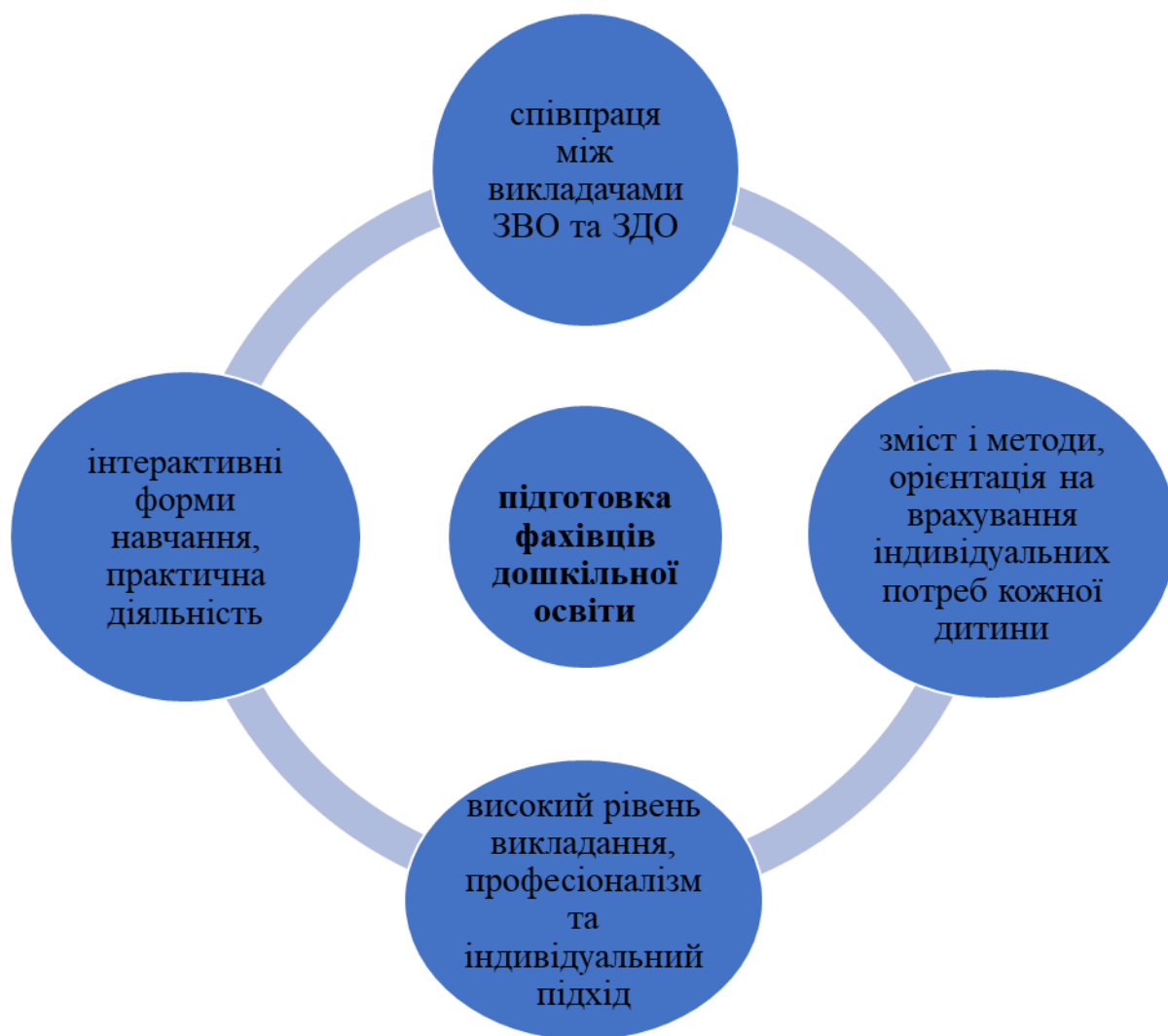
міждисциплінарну команду для супроводу дітей з ООП, розробляючи компетентний освітній маршрут [13, с. 129].

Процес підготовки фахівців дошкільної освіти враховує кілька ключових факторів та взаємопов'язаних аспектів:

- Перегляд змісту й методів підготовки педагогів для роботи з дітьми з ООП, орієнтованих на врахування індивідуальних потреб кожної дитини.
- Підтримка високого рівня викладання, з урахуванням професіоналізму та індивідуального підходу до студентів.
- Використання інтерактивних форм навчання для залучення здобувачів освіти до практичної діяльності в рамках інклюзивної освіти.
- Співпраця між викладачами закладів вищої освіти та дошкільними установами для вдосконалення змісту практик і проведення досліджень [28].

Однією з основних умов ефективної корекційно-педагогічної роботи з дітьми з ООП є високий рівень інклюзивної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, яка охоплює соціально-психологічну та професійну складові сформованості зазначених якостей. Це включає комплекс психологічних якостей особистості, вроджених здібностей, позитивну мотивацію до роботи в освітніх установах дошкільної освіти, активність соціальних ролей, знання, вміння й навички професійної діяльності, необхідні для підтримки дітей з ООП [16].

*Інклюзивна компетентність* здобувачів освіти трактується як інтегральна особистісна соціально-психологічна характеристика, що включає сформованість емпатії, готовність до продуктивної співпраці з іншими здобувачами з особливими потребами та володіння навичками надання психосоціальної підтримки в умовах інклюзивного середовища [15].



*Рис. 1. 1. Ключові аспекти процесу підготовки фахівців дошкільної освіти*

Зростання уваги до проблем професійної освіти у контексті підготовки кадрів для навчання дітей з особливими освітніми потребами зумовлене змінами, що відбулися в гуманітарній сфері життя українського суспільства за останні десятиліття. Соціальна політика України спрямована на створення рівних можливостей для участі людей з особливими потребами у всіх аспектах сучасного суспільного життя нарівні з іншими громадянами.

Проблемам визначення основних груп дітей, що потребують специфічних умов для соціальної адаптації та реабілітації, присвячені праці таких дослідників,

як І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, Є. Мастюкова, В. Синьов, О. Хохліна, М. Ярмаченко.

Особи з інвалідністю мають відхилення від нормотипового фізичного та / або психічного розвитку, які зумовлені набутими чи вродженими розладами. Навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Залежно від типу порушення, виділяють такі категорії суб'єктів навчання:

- із порушеннями слуху;
- із порушеннями зору;
- із порушеннями опорно-рухового апарату;
- із порушеннями інтелекту;
- із мовленнєвими порушеннями;
- зі складною структурою порушень;
- із емоційно-вольовими порушеннями та аутизмом [29].

Крім того, до осіб з особливими освітніми потребами належать не лише особи з вищезгаданими порушеннями психофізичного розвитку, а й ті, хто має труднощі в навчанні, поведінкові та емоційні порушення, тривалий час був відсутній на заняттях або недостатньо володіє мовою навчання, а також особи з певними обдаруваннями.

Особливі потреби в обдарованих осіб виникають через наявність видатних здібностей, які потребують спеціальних умов для реалізації потенціалу в академічній, творчій, інтелектуальній чи мистецькій сферах.

Ці особливості диктують необхідність адаптації змісту занять, навчального процесу, тривалості навчання, обсягу навантаження, навчального середовища (зокрема, використання жестової мови або інших альтернативних засобів спілкування), а також складання індивідуальних навчальних планів і прогнозування очікуваних результатів.

На основі численних досліджень інклюзивної освіти до осіб, які потребують особливого підходу в освітньому процесі, також належать:

- особи із соціально незахищених груп;
- особи, які перебувають у складних життєвих обставинах;
- іммігранти та представники етнічних меншин;
- особи з обмеженнями здоров'я;
- сироти та діти, позбавлені батьківського піклування [28].

Нагальною потребою сьогодення є створення освітнього середовища, яке сприяє комплексній інклюзії для осіб з особливими освітніми потребами.

Таким чином, підготовка педагогів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є однією з актуальних соціально значущих проблем педагогічної науки і практики.

Підготовка педагогічних кадрів для роботи з дітьми з ООП передбачає наступні *компоненти готовності* до інклюзивної освіти:

- Мотиваційний компонент, що включає стійкі мотиви до роботи в умовах інклюзивної освіти, визнання кожної дитини суб'єктом освітньої діяльності та внутрішню готовність до позитивного сприйняття дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

- Когнітивний компонент, який охоплює знання та уявлення про особливості психофізичного розвитку дітей і основи організації педагогічного процесу.

- Креативний компонент, що сприяє створенню нових матеріально-духовних цінностей і розвитку творчого потенціалу дітей з ООП.

- Діяльнісний компонент, який включає методи та прийоми реалізації професійних знань у роботі з дітьми з ООП, формування у педагогів відповідних компетенцій [28, с. 69].

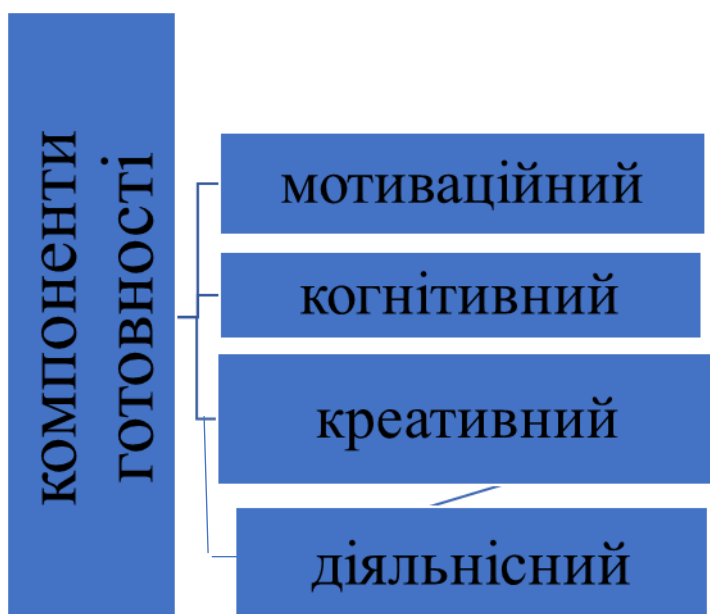


Рис. 1.2. Компоненти готовності підготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Комплексне використання зазначених компонентів дозволяє створити освітнє середовище, що задовольняє особливі потреби кожної особистості та створює умови для ефективної роботи. Воно сприяє її розвитку та самореалізації, вдосконалює зміст і методи педагогічного процесу, допомагає подолати упередження й соціальні стереотипи, трансформує державну соціальну політику щодо осіб з ООП, а також розширює систему освітньої та професійної підготовки осіб з ООП у державних і недержавних структурах, зокрема, в контексті визнання її свобод і прав тощо.

Так, ефективність підготовки фахівців дошкільної освіти для роботи з дітьми з особливими потребами залежить від створення визначальних умов:

- особистісно-діяльнісного підходу до навчання;
- корекційно-розвивального навчання, спрямованого на засвоєння змісту освіти;
- оптимізацію ситуації соціального розвитку;



- орієнтації на антропологічну концепцію освітніх послуг в площині академічного середовища.

Ефективність організації корекційно-розвивальної роботи в умовах освітнього середовища закладу дошкільної освіти залежить від належного забезпечення та дотримання педагогічними працівниками *принципів*, а саме:

- принципу системності профілактичних, корекційних та розвивальних завдань;
- принципу єдності діагностики та корекції;
- принципу корекції;
- принципу врахування індивідуальних та вікових особливостей дітей з особливими потребами;
- принципу комплексності методів психологічного впливу;
- принципу активного залучення найближчого соціального оточення.

Тенденції оновлення та глобалізації освітнього процесу у закладах вищої освіти вимагають пошуку новітніх ідей, методів та технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти задля ефективності застосування на практиці підтримки, впливу, допомоги, максимально можливого розвитку дитини з особливими освітніми потребами для успішного майбутнього особистісного й соціального становлення.

Інтенсивність цих наукових пошуків залежить від з'ясування ефективності реалізації процесу фахової підготовки студентів – майбутніх фахівців дошкільної освіти, виявлення його недоліків та прогнозування шляхів подальшого вдосконалення.

Особливого значення набувають розробки ефективних підходів до корекції різноманітних порушень, що дозволяють досягти найбільш повного розвитку та соціальної інтеграції людини.

*Метою корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами є розвиток та відновлення пізнавальних та емоційно-вольових процесів дитини, формування бажаних позитивних якостей особистості, сприяння у забезпеченні максимальної адаптації особистості з особливими потребами в соціумі,*

варіативність адаптаційних методів до змінених форм та умов життя, корекція емоційно-вольової та пізнавальної сфер людини; формування її адекватної самооцінки та відповідних рівнів домагань [14].

Корекційно-педагогічний вплив роботи фахівців дошкільної освіти визначатиме розвиток психічних та пізнавальних процесів у дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами, а також специфічність її мовленнєвої, сенсорної, моторної сфер тощо.

Різноманітні *розлади мовлення* в дітей з особливими освітніми потребами потребують особливої уваги у процесі роботи педагогів, адже мовленнєві патології в більшості випадків є наслідками різних неврологічних порушень.

Помічено, що ці стани здатні призводити до порушень основних компонентів мовленнєвої системи, що призводить до слабкої сформованості мовлення, психомоторних процесів. Відомо, що близько 27 % дітей 5-6 років мають проблеми з мовленням, які згодом негативно впливають на їхній загальний розвиток і якість життя в старшому віці [1]. Тож за відсутності своєчасної корекції у цих дітей найчастіше виникають як мінімум проблеми з навчанням у школі.

Важливого значення в зазначеному контексті набувають питання системності корекційної психолого-педагогічної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення, а саме наявність сприятливих для дитини емоційно-психологічних умов та обов'язкової позитивної мотивації. Важливим тут є досягнення максимальної активності дитини та її зацікавленості в подоланні мовленнєвих дефектів та виправлення порушень мовлення.

Доцільним у корекційно-педагогічному процесі з дітьми з особливими потребами використання *комплексної* мовленнєвої терапії із лікувально-реабілітаційними загальними заходами, саме це зумовлює взаємопов'язаність механізмів розвитку дрібної моторики та мовлення. Розвиток процесів маніпуляції у діяльності рук відбуваються паралельно із формуванням мовленнєвих процесів.

Так, у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату за вираженої наявності мовленнєвих порушень (дизартрія) рекомендовано застосовувати під час занять з розвитку мовлення також обов'язково ще й дихальні вправи та вправи для регуляції голосоутворення, тренувальні вправи для вимови та диференціації губних, свистячих і шиплячих звуків; вправи на розвиток фонематичного слуху, слухової уваги, вміння дитини свідомо сприймати навчальний мовленнєвий матеріал [4].

Основною *формою* корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами в закладі дошкільної освіти є *заняття*, зокрема, заняття з *використанням логоритміки* (індивідуальні та групові), під час яких відбувається корекційно-виховний безпосередній вплив на дитину.

Проте, найбільш ефективними для тренування мовленнєвого спілкування дитини, виховання навичок соціальної поведінки, провідною формою є саме групові заняття. В організації корекційних занять важливо дотримуватись основних дидактичних принципів: регулярності, систематичності та послідовності, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини, спираючись на свідомість та активність дітей, за наявності обладнання необхідними методичними посібниками, наочними та технічними засобами, що сприятиме закріпленню навичок правильного мовлення та поведінки.

Корекційно-педагогічна робота фахівців дошкільної освіти з дітьми з особливими потребами включає також низку завдань та вправ щодо розвитку мовлення, сприйняття ритмічної організації мовлення, візуальної уваги, пам'яті, вправ підготовки руки до письма тощо.

### ***Педагогічна доцільність використання засобів логопедичної ритміки у роботі з дошкільниками з особливими потребами.***

Все, що оточує людину в житті, існує в ритмі, будь-який ритмічний рух активізує діяльність людського мозку. *Ритм* – досить широке й багатозначне поняття, що розуміється як віршований ритм, ритмічні зміни пір року (весна – літо – осінь – зима, що циклічно-ритмічно повторюються), цикл доби – зміна дня й

ночі, ритм людського організму: ритмічна робота серця, дихання(вдих - видих), танцювальний ритм, пісенний ритм тощо. Отже, ритм як узагальнена дефініція характеризується ознакою часового або просторового порядку явищ, процесів або предметів [8].

Швейцарський педагог та музикант Еміль Жак-Далькроз на початку ХХ століття заснував в Європі систему «ритмічного виховання», яка стала згодом відомою на весь світ як метод «ритмічної гімнастики» [10].

*Рух* – основа життя, якість та біологічна риса, основа живої матерії, основний урівноважений механізм системи «організм – середовище». За допомогою руху організм людини органічно входить у середовище, пристосовується до нього, розвивається і вдосконалюється сам, а з іншого боку – розвиває і вдосконалює навколишнє середовище. Власне, саме в людини рух є усвідомленим соціально-біологічним актом, є засобом зв'язку, взаємовпливу, активної адаптації і трудової діяльності. Рух використовується і як засіб профілактики, лікування та реабілітації.

*Рухове вміння* – оволодіння технікою дії, яка вирізняється підвищеною концентрацією уваги на складових частинах руху та способах вирішення рухового завдання.

*Рухові навички* – оволодіння технікою руху, за якої управління рухами проходить автоматично, а дії, рухи вирізняються підвищеною точністю й надійністю. Однак це не означає, що рух відбувається неусвідомлено, автоматично. Головним є те, що формування рухової навички є процесом утворення динамічного стереотипу при взаємодії першої та другої сигнальних систем, із перевагою останньої [33].

*Психомоторний розвиток* тісно пов'язаний із власне моторним розвитком. Психічні порушення створюють численні й різноманітні взаємозв'язки з руховими порушеннями. Рухи тіла і сприйняття різних відчуттів (зорові, слухові, кінестетичні, тактильні, смакові, рівноваги) дитини на початковому етапі розвитку є засобом пізнання навколишнього світу. При порушенні психомоторного

розвитку відбувається неповний або неправильний аналіз відчуттів. Психомоторний розвиток починається з неусвідомленої маніпуляції з предметами і продовжується до розумної, усвідомленої діяльності, яка розуміється як ціле направлене й заплановане сприйняття й перетворення дійсності за допомогою дій і рухів. У свідомість включається друга сигнальна система, яка вдосконалює діяльність і розвиток дитини. Кожен рух відбувається в певному ритмі [33].

*Логоритміка* (від грец. «лого» виховання правильного мовлення і «ритміка» рівномірний, розмірений) – це комплексна методика, що містить засоби логопедичного, музично-ритмічного й фізичного виховання.

У наукових розробках (Л. Бегас, О. Боряк, Х. Богрова, Г. Журавльова, О. Забара, З. Ленів, С. Притиковська та ін.) було доведено, що логопедична ритміка позитивно впливає на розвиток фонематичного слуху і мовлення у дітей.

Як зазначає Л. Волкова, *логопедична ритміка* в логопедії розуміється як система фізичних вправ, побудована на зв'язку слова, рухів, музики та поєднана з музичним вихованням (з методиками музичного виховання, музично-ритмічного виховання в дошкільному віці), черпає деякі дані з теорії музики, теорії танцю, історії музичного виховання. Об'єктом логопедичної ритміки є дитина з мовленнєвим порушенням. Предметом виступають різноманітні порушення психомоторних функцій і система рухів у поєднанні з музикою й словом. Метою логопедичної ритміки є подолання мовленнєвого порушення шляхом розвитку, виховання й корекції рухової сфери в поєднанні зі словом і музикою [3, с. 24-29].

Логоритміка вирішує оздоровлювальні, освітні, виховні й корекційні завдання:

- *Оздоровлювальні*: логоритмічні заняття сприяють зміцненню кістково-м'язового апарату, розвивають дихання, моторику (загальну, дрібну, мімічну), виховують правильну поставу, ходу, грацію рухів.
- *Освітні*: в осіб із вадами мовленнєвої сфери формуються рухові навички і вміння в колективі, просторові (оптико-просторові) уявлення, уміння зосередити увагу (слухову, зорову, тактильно- вібраційну), довільно

переміщуватися в просторі щодо інших людей і предметів, розвиваються слухова і зорова пам'ять, сила, спритність, координація рухів, рухова реакція на звуковий і зоровий подразник, витривалість, гальмівна діяльність, уміння переключитися з однієї діяльності на іншу. Також засвоюються теоретичні знання з ритміки, музичної культури.

- *Виховні:* заняття сприяють розумовому, моральному, естетичному, трудовому вихованню, розвивають художньо- творчі здібності, відчуття, смаки, а також морально-вольові якості – почуття колективізму, дисциплінованості тощо. *Корекційні:* корегують, усувають мовленнєві порушення й порушення психомоторики [17].

*Етапи роботи з розвитку фонематичного сприйняття [30]:*

- впізнавання немовленнєвих звуків;
- розрізнення висоти, сили, тембру голосу на матеріалі однакових звуків, слів, фраз;
- розрізнення слів близьких по своєму звуковому складу;
- диференціація складів;
- диференціація фонем;
- розвиток навичок елементарного звукового аналізу.

На наступних етапах, під час ігор та вправ, спочатку діти вчать розрізняти висоту, силу, тембр голосу, вслуховуватися в мовленнєві звуки, звукосполучення, слова; у подальшому – розрізняти слова, близькі по звуковому складу; пізніше – склади, фонемі рідної мови. Завданням останнього етапу роботи є формування навичок елементарного звукового аналізу.

*Музична логоритміка* як одна з форм своєрідної терапії на основі використання зв'язку музики, слова й руху в комплексі методів навчання є стійким засобом впливу, що сприяє легкому навчанню, соціалізації, корекції мовленнєвих порушень у дітей а також й розвитку їхніх музичних здібностей.

До *основних понять музичної логоритміки* належать такі: рух, рухове вміння, руховий навик, психомоторний розвиток, ритм, ритміка, музичний ритм,

музично-ритмічне почуття, музично-ритмічне виховання, рухливі ігри, кінезітерапія, лікувальна ритміка, логопедична ритміка.

Зрозуміло, що в основі занять із музичної логоритміки лежить музика. Якщо музичний твір не приносить дітям художньої насолоди, він не стане художнім відкриттям і не зможе справити суттєвий виховний вплив. Зацікавлене ставлення до музики дошкільнят і молодших школярів зумовлюється створенням творчої ситуації на кожному етапі спілкування з музичним зразком. Для досягнення цієї мети необхідно застосування засобів і педагогічних прийомів, що сприятимуть виникненню атмосфери зацікавленості, формуванню в дітей позитивного емоційного ставлення до запропонованої теми заняття. Крім традиційних видів музичної діяльності, доцільно застосовувати у роботі з дошкільниками з особливими потребами слухання музичних казок, дитячих пісень, перегляд мультфільмів, бесіди із використанням ілюстрацій.

*Слухання музики* розвиває фонематичне сприйняття, увагу, пам'ять та слуховий контроль, що має значення у формуванні фонематичного слуху. На логоритмічних заняттях пропонуються такі завдання:

- співвідносити звуки музичних інструментів зі звуками природи;
- визначати висоту звуків;
- визначати силу звуків;
- визначати музичний інструмент за звучанням;
- визначати характер мелодії;
- визначити темп музики;
- спів;
- поєднання музики, слова та руху.

Мелодії для прослуховування можна відтворювати на музичних інструментах, або включати аудіо-запис. Дзвоники використовують для пошуку звуку, або його співвіднесення; барабани – для ритмічних завдань (педагог задає ритм, а дитина відтворює його); гра на фортепіано дає змогу відтворювати мелодії та проспівувати звуки, різну висоту тощо. Спів – це складний процес

звукотворення, в якому важлива вокально-слухова координація. Він поліпшує мовлення дітей, адже співаючи, діти повинні вимовляти слова, що мають певне звучання, ритм та висоту.

Слухання (сприйняття) музики (після бесіди, визначення музичних засобів виразності твору) має вирішальне значення для формування фонематичних процесів, розвитку слухової уваги та слухового контролю. Музично-мовленнєва діяльність є засобом виховання естетичного почуття у дитини, розвитку музично-поетичного слуху, стимулювання мовленнєвого розвитку, профілактики та корекції мовленнєвих порушень.

*Завдання зі слухання музики* включають в себе:

- порівнювати звучання музики зі звуками навколишнього середовища;
- вслуховуватися в музику;
- розрізняти висоту звуків;
- розрізняти тембр музичних інструментів;
- розрізняти характер музики (весела, сумна);
- розрізняти музику за темпом і формою;
- визначати характер і засоби музичної виразності;
- розрізняти музику за жанром.

*Гра на дитячих інструментах* є високоефективним видом корекційної роботи з дітьми, що допомагає розвивати увагу і пам'ять, координацію рухів і дрібну моторику, фонетичний та звуковисотний слух, відчуття темпу і ритму, координацію співу і рухів пальців рук. Спів і рухи під музику як частина логопедичних занять можуть мати позитивний вплив на дітей з різними мовленнєвими та мовними труднощами. Це взаємодія між інтонаційними, слуховими та м'язово-сенсорними аспектами співу. Хоровий спів є особливо важливим терапевтичним інструментом, адже музика і слова стимулюють інтерес дітей і збагачують їхній емоційний досвід, що сприяє подоланню мовленнєвих труднощів та зменшенню негативних комплексів в психологічному стані.



При виборі *репертуару пісень* для дітей з мовленнєвими труднощами необхідно враховувати наступні аспекти:

- відповідну вікову освітню цінність;
- потенціал звукового діапазону;
- спрямованість корекції (наприклад, етапи нормалізації мовлення);
- зміст пісні, легкі для вимови літературні тексти;
- легкість запам'ятовування музики, виразність мелодії, логічне

розташування тексту по відношенню до сильних долей в музиці;

- простий аккомпанемент;
- прості музичні форми;
- можливості для виконавської режисури.

Використання *танцювальних вправ* на заняттях з логоритміки може бути дуже успішним за умов застосування доступних й простих рухів, наприклад, танець з атрибутами та без них, круговий танець, драматизація музики і рухів пісні, танцювальна імпровізація та ігри-драматизації, які стимулюватимуть дитячу уяву.

*Ігри-драматизації та хороводи*, які вимагають творчих та індивідуалізованих рухів, розвивають почуття колективізму та допомагають дітям з мовними проблемами позбутися своїх комплексів. Танець створює емоційну та невимушену атмосферу і заохочує до спілкування. Для дітей з порушенням координації рухів танець слід виконувати в повільному темпі; для дітей з порушенням мови або дисфункцією нервової системи танець слід виконувати в середньому або помірному темпі [6].

*Ігрова діяльність* має значний вплив на психологічний та фізичний розвиток дітей, оскільки діти легко піддаються впливу гри. На заняттях з логоритміки самостійні ігри та ігри поєднуються з музично-ритмічною діяльністю. Зокрема, марширування під музику, психогімнастика на килимі, релаксація на килимі під заспокійливу мелодію.

Так, використовується поєднання музично-ритмічних та логоритмічних комплексних ігор:

- Ігри на місці: дитина виконує вправи, не змінюючи свого положення відносно до того, що її оточує, виконуючи рухи різними частинами тіла.
- Рухливі ігри з використанням різноманітних рухів (біг, стрибки, підскоки, ходьба і вирівнювання), що вимагають швидкості, сили, спритності та координації рухів і надають цілісний вплив на організм – «Музичні стільці», «Стрибунці з дзвіночками», «Побудуй будиночок», «Дождени» тощо.
- Сюжетні рухливі ігри на свіжому повітрі з використанням опису епізодів з життя та казок словами, втілення образів з ігор – «гноми», «Котики-мишки», «Курчата» тощо.
- Ігри-драматизації, в яких діти передають зміст ігрових образів на основі віршованих або прозових текстів на різні теми та сюжетні лінії.
- Ігри, в яких діти передають ігрові образи за допомогою пантоміми, імітації та виразного мовлення – «Рукавичка», «Лісові звірі», «Лисиця та зайчик» [26].

Наведемо приклади застосування засобів логоритміки, які використовуються для корекційної роботи з дітьми з особливими потребами: пальчикова, артикуляційна та дихальна гімнастика; пальчикові та жестові ігри, які легко засвоюються дітьми та можуть застосовуватися також і для дорослих:

- *Артикуляційні вправи* допомагають зміцнити м'язи голосових органів, розвивають музичну пам'ять (що допомагає запам'ятовувати тексти пісень), увагу та ритм, підвищують рівень вокально-співочого розвитку дитини та покращують міміку.
- *Дихальні вправи* сприяють розвитку дихальної системи, виправляють мовні порушення та покращують співочі здібності дітей; дихальна гімнастика О. Стрельникової мають комбіновану терапевтичну дію. Основні дихальні вправи: «долоньки», «погончики», «насос», «великий маятник», «малий маятник», «котик», «обійми за плечі», «вушко», «поворот голови», «перекат», «крок». Також

корисно розвивати діафрагмальне та черевне дихання, тренувати дихальну, голосову та артикуляційну системи для спільної роботи. Дихальні вправи позитивно впливають на обмінні процеси, важливі для кровопостачання, а також допомагають відновити роботу центральної нервової системи і виправити порушення носового дихання;

- *Мовленнєві вправи* спрямовані на розвиток інтонаційного та фонематичного слуху, розширення діапазону розмовного та співацького голосу. Звуконаслідувальні ігри порівнюють і відтворюють інтонацію в різних висотних напрямках, полегшують звуковидобування, полегшують мовлення, зміцнюють тендітні голосові зв'язки дітей, готують їх до співу, виправляють звуковимову і допомагають запобігти захворюванням верхніх дихальних шляхів.

*Вокалотерапія, або «цілющі звуки»* – система, що включає тренування м'язів і голосу, є безмедикаментозним способом одужання при різних захворюваннях, застосовується зокрема й при дизартрії. Вокалізація звуків [а-а-а] стимулює роботу легенів, трахеї і гортані, оздоровлює руки і ноги; *Вокальна імітація* – вираження емоцій за допомогою інтонації, тембру, ритму та вібрації голосу.

- *Вокальна імітація* – полягає в тому, що дитина виражає власні емоції за допомогою інтонації, ритму, вібрації та тембру голосу.

- *Ігровий масаж та масажні вправи за методикою І. Цуцумі* сприяє підвищенню захисних властивостей верхніх дихальних шляхів та загалом всіх органів дитини; сприяє нормалізації вегето-судинного тону, стабілізації діяльності вестибулярного апарату та роботі ендокринних залоз.

- *Ігровий масаж та масажні вправи І. Цуцумі* підвищує захисні властивості верхніх дихальних шляхів і всіх органів; нормалізує вегето-судинний тонус, діяльність вестибулярного апарату та ендокринних залоз. Знижує частоту захворювань верхніх дихальних шляхів. Масаж включає погладження, розминання, розтирання і легкі постукування. Цей вид масажу ще більш

ефективніший, якщо одночасно дитина розмовляє зі своїм тілом, підтримуючи та схвалюючи його: «У мене гарні ручки», «У тебе гарний носик» тощо.

- *Самомасаж за допомогою системи А. Уманської* – одна з найефективніших методик зміцнення здоров'я без вікових обмежень, що заснована на впливі на дев'ять біотопів організму. Самомасаж певних частин тіла впливає на весь організм дитини.

- *Пальчикові ігри* передбачають розминання та масаж пальців і долонь. На музичних заняттях пальчикові ігри застосовуються під музику – дітям демонструють яскраві ілюстрації, іграшки або ляльки-мотанки, які супроводжуються співом або поспівкою, *a cappella* або з акомпанементом фортепіано, арфи, ксилофона або шумового інструменту; мелодії підбираються відповідно до віку дітей. Пальчикові ігри розвивають мовлення дитини та покращують навички координації пальців (підготовка до малювання та письма).

- *Мовленнєві ігри* – форма творчої діяльності дітей, корисна не тільки для розвитку мовлення, але й для музичного виховання. Засоби музичної виразності (ритм, темп, тон, інтенсивність, артикуляція та форма) також є ознаками мовлення. Застосування мовленнєвих ігор в музичні заняття для дітей навіть раннього віку сприяє засвоєнню дітьми засобів музичної виразності і розвитку емоційно-моторних навичок мовлення. У мовленнєвих іграх текст зазвичай співається або ритмічно проговорюється хором, в ансамблі або соло, з додаванням інструментальних звуків, жестів, рухів, вимови тощо. Жести як невербальні засоби мовлення замінюють слова. Пластичність додає музиці мовлення потенціал пантоміми і театру. Мовленнєві ігри дають можливість дітям зміцнити голосовий апарат і оволодіти всіма засобами музичної виразності, що ефективно впливає на емоційно-виразний розвиток мовлення дітей і на їхню рухову активність.

- *Ритмопластика* – танцювальна та ігрова гімнастика, сприяє розвитку особистості дитини дошкільного віку. Основними завданнями танцювальної та ігрової гімнастики є зміцнення опорно-рухового апарату, профілактика

плоскостопості, формування правильної постави, покращення загального тону та різних функцій організму дитини, функціональне вдосконалення дихальної, кровоносної, серцево-судинної та нервової систем, формування навичок емоційної виразності рухів під музику, релаксація і творчість в русі. Рухова творчість – рух і танець допомагають швидко і легко налагодити дружні стосунки з іншими дітьми та загалом мають психотерапевтичний ефект.

- *Релаксаційні вправи та ігри за методикою Е. Якобсона* використовуються для зняття фізичного та психічного напруження. Релаксаційні вправи та ігри за методикою Е. Якобсона доцільно використовувати для зняття фізичного та психічного напруження, створення позитивних емоцій та навчання найпростішим технікам регуляції свого психічного та фізичного стану.

- *Креативна гімнастика* – включення в звичайну гімнастику музично-творчих ігор та спеціальних завдань. Такий ігровий метод проведення гімнастики надає корекційному процесу привабливу форму, сприяє полегшенню процесу запам'ятовування та засвоєння вправ, загалом значно підвищує емоційний фон занять, сприяє розвитку уваги, мислення та творчих здібностей дитини. Інноваційним напрямом ритмопластики вважається *танцювально-ігрова гімнастика «Са-Фі-Дансе»*, що з'явилася в 90-х роках ХХ ст. як оздоровча аеробіка, що ґрунтується на ігровому методі проведення занять, в структурі якої є розділи *ігроритміки, ігрогімнастики та ігротанцю*.

- *Ігроритміка* сприяє розвитку відчуття ритму та рухових здібностей дітей. Спеціальні вправи ігроритміки допомагають дитні вільно, гарно та скоординовано виконувати рухи під музику, відповідно до структурних особливостей музичного супроводу, характеру, ритму, темпу тощо.

- *Ігрогімнастика* сприяє формуванню у дитини навичок різних видів рухів, необхідних для подальшої роботи: стройові, загальнорозвивальні й акробатичні вправи; вправи на розслаблення м'язів; дихальні вправи; вправи на зміцнення постави.

- *Ігротанці* допомагають формувати у вихованців танцювальні рухи, що загалом сприяє підвищенню їхньої загальної фізичної культури: елементи хореографічних вправ; танцювальні кроки; рухи танців (народних, сучасних, ритмічних).

Танцювально-ритмічна гімнастика – це спеціальні образно-танцювальні композиції та комплекси вправ: «Великий олень», «Я танцюю», «Зарядка», «Іванко-пастух», що має завершений сюжет композиції.

*Нетрадиційні види вправ* представлені ігропластиком, пальчиковою гімнастиком, ігровим самомасажом, музично-рухливими іграми та іграми-подорожами.

- *Ігропластика* – це нетрадиційна методика, що сприяє розвитку м'язової сили і пластики рухів. Такі вправи уможливають вільне вираження емоцій дитини, при цьому демонструючи відкритість і внутрішню свободу.

- *Пальчикова гімнастика* – сприяє розвитку дрібної моторики рук і координації рухів пальців рук.

- *Музично-рухливі ігри* - це прийоми імітації, наслідування, образні порівняння, рольові ситуації, змагання тощо («Відгадай, чий голосок», «Луна», «Чапля і жаби» тощо).

- *Ігри-подорожі* допомагають закріпити в дітей на-буті раніше вміння та навички. («На лісовій галявині», «Космонавти», «Морські навчання» тощо).

- *Арт-терапія* – це спосіб розкриття творчого потенціалу людини. Вона допомагає знизити емоційну тривожність, підвищити самооцінку, розвинути комунікативні навички та закріпити позитивні поведінкові реакції;

- *Речетатив* – це ритмічне промовляння тексту під музичний супровід. Музичний супровід підбирається відповідно до темпу мовлення, особливостей ритмічного малюнка та змісту тексту (наприклад, вірш про зайчика не слід читати під повільну мелодію в нижньому регістрі, а вірш про ведмедика – під повільну мелодію у верхньому регістрі).

- *Музична терапія* допомагає модифікувати психофізичний стан здоров'я в процесі життєдіяльності дітей. Музикотерапія може бути активною (імпровізація з рухами, що супроводжується словесним коментарем, який відповідає характеру музики) або пасивною (прослуховування спеціально стимулюючої, заспокійливої або стабілізуючої музики, або звучання такої музики як фону; заспокоєння дітей і переключення їхньої уваги на інші види діяльності). Музична терапія підвищує імунітет дітей, знімає напругу, головний та м'язовий біль, відновлює спокійне дихання; розслаблює м'язи та відновлює спокійне дихання. Застосовується музична терапія протягом дня, наприклад, під час ранкових зустрічей дітей, засинання та пробудження після денного сну, як музичний фон для занять та вільної діяльності.

Правильно підібрані логоритмічні вправи позитивно впливають на загальний тонус, настрій, моторику і нормальне дихання дитини з особливими потребами. Використання логоритміки для дітей з особливими потребами допомагає активізувати вербальні, музичні та візуальні сигнали, що сприяє підвищенню концентрації, розвиток сили волі у дітей, розвиває їхнє мислення, процеси гальмування та переключення уваги, дрібну моторику тощо.

Особливість музичної логоритміки полягає в тому, що в процесі роботи з дітьми педагогічна діяльність набуває максимальної суб'єкт-суб'єктної спрямованості. Вона реалізується не лише в ставленні педагога до дитини як рівноправного учасника музичної діяльності, а й у тому, що діти, залучені до освітнього процесу, поряд із вихователями та музичними керівниками беруть активну участь у всіх етапах створення й реалізації нової методики, стають її співавторами, співтворцями [11].

Основним завданням цілеспрямованої взаємодії вихователя й дітей є накопичення емоційних вражень, які стають основою плідної співпраці, вільного спілкування дітей із вихователем та однолітками. Метою цієї роботи є прищеплення дітям інтересу до музично-логоритмічних занять, музично-ігрового матеріалу, українського дитячого музичного фольклору, стимулювання бажання

добре виконувати поставлені завдання, чітко промовляти слова в піснях, скороговках, музично-ритмічних рухах тощо.

Сьогодні не викликає жодних сумнівів *здоров'язберезувальний ефект музики*, яка здатна поліпшити психоемоційний та фізіологічний стан людини, особливо дітей з особливими потребами. Тому такі основні види корекційної роботи як психогімнастика, ігро-, арт-терапія містять музичну складову. Домінуючим компонентом музика виступає і у системі логоритмічних занять, корекційний ефект яких обумовлений органічним поєднанням слова, рухів та музики.

Музичний фактор на логоритмічних заняттях відіграє надзвичайно важливу роль, адже музика задає логопедичним вправам та іграм емоційний тонус, синхронізує рухи дітей, розвиває мелодико-інтонаційні характеристики голосу і вміння координувати спів, мовлення та рух. Взаємодія мовленнєвої, рухової та музичної складової на логоритмічних заняттях сприяють не лише корекції певних мовленнєвих вад вихованців, а й загальному їх розвитку, зокрема розвитку уваги, пам'яті, мислення, творчих здібностей та художньо-естетичному розвитку. Регулярне використання логоритмічних вправ позитивно впливає на перебудову дихальної діяльності дитини, що корисно не тільки для правильного звукоутворення, а й зміцнює загалом здоров'я дитини.

Логопедичні вправи та ігри, які не тільки допомагають дітям розслабитися, налаштуватися на певний емоційний лад, а також є гармонійною складовою музичних занять в ЗДО.

У корекційно-педагогічній роботі з дітьми з особливими потребами використовуються різноманітні логоритмічні *вправи*, а саме:

- Пальчикова гімнастика та ігри, що сприяють розвитку дрібної моторики рук;
- Артикуляційна гімнастика – для розвитку артикуляційної моторики;
- Фонопедичні та голосові вправи, що сприяють зміцненню м'язів гортані і розвитку сили голосу;



- Дихально-голосові вправи – сприяють набуттю навичок діафрагмального дихання, зростанню протяжності і сили видиху, збільшенню об'єму легенів;

- Ритмічно-мовленнєві вправи з руховим супроводом, що сприяють розвитку почуття ритму;

- Рухливі ігри з елементами арт-терапії, що сприяють розвитку слухової уваги, вмінню орієнтуватись у просторі;

- Вправи на релаксацію, що знімають емоційне і фізичне напруження.

Наведемо **приклади логоритмічних ігор та вправ**, які доцільно використовувати в корекційно-педагогічній роботі з дітьми-дошкільниками з особливими потребами.

Розпочинати доцільно з ритмічної ходи під марш та рухливої вправи з ритмодекламацією [26]:

#### **«Ти крокуй»**

*Ти крокуй, ти крокуй, (Діти йдуть високо піднімаючи коліна)*

*Ноги вище піднімай!*

*І потупай по доріжці, (крокують на всій ступні, руки на поясі)*

*Веселіш ступайте ніжки.*

*Ти біжи, ти біжи- (біжать на носочках, руки зігнуті перед грудьми)*

*На носочках ти біжи.*

*І на п'ятках ми підем (ідуть на п'ятках, руки за спиною)*

*Тупать сильно ми почнем.*

*Ти стрибай, ти стрибай (стрибають на двох ногах, руки на поясі)*

*Наче зайчик ти стрибай.*

*Маршируй ти сміливіше (крокують)*

*З друзями йти веселіше.*

Провідна роль у музичному вихованні дошкільнят належить співам, але цей вид діяльності особливо важко дається дітям з порушенням мовлення. Співи дітей з мовленнєвими порушеннями, з одного боку, є засобом корекції голосу,

артикуляції, дихання, а з іншої – процесом розвитку їхніх вокальних навичок та розвитку музичної здібностей, адже спів – це складний процес звукоутворення, в якому надзвичайно важливою є вокально-слухова координація, а саме взаємодія співочого, слухового і м'язового відчуттів. Також спів використовується як корекційний засіб для розвитку почуття ритму, голосу, правильної артикуляції звуків мови, для формування інтонаційної виразності мовлення шляхом включення в них логоритмічних вправ, логопедичних розспівок [21].

В логопедії є особлива система засвоєння звуків: спочатку відпрацьовується вимова голосних, потім «важких» приголосних (с, з, ш, ж, ч, щ, ц, л, р) з подальшою диференціацією поставлених звуків. В такій послідовності варто планувати роботу над розвитком співочих навичок у дітей з порушенням мовлення. Фонопедичні та дихально-голосові вправи є надзвичайно важливим етапом роботи над формуванням співочих навичок на основі логоритмічних вправ [3]. Наведемо приклади таких вправ:

### **Голосова вправа «Голосні звук»**

*(розспівування голосних у поєднанні з пальчиковими вправами)*

«а-а-а» – нота до, (долоні рук відкриті, як широко відкриваємо рот, вимовляючи звук «а»);

«о-о-о» – нота ре, (великий і вказівний пальці з'єднані – бублик);

«у-у-у» – нота мі, (кулачок – трубочка);

«е-е-е» – нота фа, (долоні напіввідкриті);

«и-и-и», «і-і-і» – нота соль, (великий і вказівний пальці розведені – усмішка);

«це все звуки голосні» – соль, фа, мі, ре, до, до, до, (ритмічні оплески).

### **Голосова вправа «Вітер»**

Діти виконують на звуках [у], [о], [а], [и] *crescendo-diminuendo*, розводячи руки в сторони – підсилюють звучання; наближають долоні одна до одної – звук затихає.

### **Фонопедична вправа «Листочок»**

- Подув на листочок вітер (діти роблять довгий рівномірний видих, погойдуючи піднятими вверх руками).

- Листочок затріпотів (промовляють «бл-л-л...» на одному диханні, струшуючи кистями рук).

- Листочок відірвався і полетів (промовляють «п... п...», активно працюючи діафрагмою і поступово опускаючи руки).

- Закрутився у повітрі (виконують *glissando* вверх і вниз на звук [у], показуючи його висоту рукою).

### **Голосова вправа «Співаємо та «малюємо» у повітрі»**

Ця вправа виконується за показом карток із зображенням крапок, краплинок, смужок, спіралі тощо. Дітям демонструється певна картка, а вони мають «намалювати» те, що на ній зображене, голосом та руками у повітрі.

### **Фонопедичні вправи «Звуки лісу»**

1. «Муха» (стимулює мікроциркуляцію крові і обмін речовин обличчя)

В. п. – стоячи. Ноги на ширині плечей. Очі закриті. Долоню правої руки покласти на голову. Після глибокого вдиху промовляти звук [в] до повного видиху повітря з легенів.

2. «Комар» (стимулює мікроциркуляцію крові і обмін речовин в області голови та шиї).

В. п. – стоячи. Ноги на ширині плечей. Очі закриті. Розслабити все тіло, покласти долоню однієї руки на шию попереду. Вдих. На видиху промовляти неголосно і якомога довше звук [з].

3. «Жук» (стимулює мікроциркуляцію крові і обмін речовин в області грудної клітки).

В. п. – стоячи. Ноги на ширині плечей. Розслабити всі м'язи і закрити очі. Долоню покласти на груди. Вдих. На видиху промовляти довго і тихо звук [ж].

Такі вправи дають змогу тренувати периферичні відділи мовленнєвого, дихального, артикуляційного апаратів, розвивати плавність і виразність мовлення, силу та гнучкість голосу.

Ритмічно-мовленнєві вправи, що виконуються на основі пісень, поспівок які вивчаються з дітьми, розвивають артикуляційну моторику, почуття темпу, ритму, дають змогу дітям краще засвоїти слова та зміст пісень. Діти вчать «співати» руками. При цьому тіло, руки, артикуляційний апарат і голос стають одним, добре налагодженим інструментом.

**«Чуки – чуки» (Українська народна пісня).**

*Чуки-чуки-чуки-чок (виконуючи пружинку, плещуть долонями по ногах)*

*Пішли дітки в таночок (руки на поясі, притупують ногами)*

*Чуки-чуки-чуки-чок (виконуючи пружинку, плещуть долонями по ногах)*

*Пішли дітки в таночок (руки на поясі, притупують ногами)*

*Донька збила каблучок (постукують каблучком правої ноги)*

*Донька збила каблучок (постукують каблучком лівої ноги)*

*Прибий татку каблучок (стукають кулачком по кулачку)*

*Бо я хочу в таночок.*

*Чок! (оплеск)*

**«Дощик» (музика В. Костенка, український текст Т. Коломієць)**

*Дощик, дощик з висоти (помахують руками зверху вниз)*

*Кап-кап-кап (стукають пальчиком по долоні)*

*Годі, годі вже іти (погрожують пальчиком)*

*Кап-кап-кап (стукають пальчиком по іншій долоні)*

*Ось коли ми підем спать (підкладають долоні під щоку)*

*Кап-кап-кап (стукають пальчиком по долоні)*

*Можеш знову накрапати (помахують руками зверху вниз)*

*Кап-кап-кап (стукають пальчиком по іншій долоні).*

**«А вже красне сонечко припекло» (українська народна пісня)**

*А вже красне сонечко (роблять «ліхтарики» над головою) припекло, припекло.*

*Ясне, щире золото (поступово опускають руки донизу) розлило, розлило.*

*На вулиці струмені (помахують кистями рук, рухаючи зліва на право) воркотять, воркотять.*

*Журавлі курликають (помахують розведеними в сторони руками, повернувшись «ключем» один за одним) та летять, та летять.*

*Вже розквітли проліски (з'єднують кисті рук, пальці розведені «Квіточка») у ліску, у ліску.*

*Швидко буде землянка (розводять руки перед собою)*

*вся в вінку, вся в вінку (погойдують піднятими руками)*

Після засвоєння дітьми пісні, доцільною формою роботи є інсценізація пісні засобами пальчикового театру, що не тільки активізує мовленнєві центри дитини, а й допомагає розвивати емоційну сферу, уяву, асоціативно-образне мислення, сприяє самовираженню малоактивних, сором'язливих дітей.

Використання шумових музичних інструментів дає змогу дітям сприймати музичний твір в об'ємному, оркестровому виконанні, відчутти себе частиною цілого, а також залучити до роботи слуховий, зоровий, кінестетичний аналізатори. Старші дошкільники та школярі можуть самі визначити який інструмент краще доповнить звучання музичної п'єси чи пісні.

Дітям особливо подобаються ігри з елементами арт-терапії, наприклад: «Діти і ведмедики», «Зайчики і вовчики», «Горобчики і котики», «Кошенята і цуценята», «Дельфіни і акули», «Хмаринки та сонячні промінці», «Чаклуни і зірочки» тощо. Діти (або дитина та батько чи мама) поділяються на дві групи: Перша зображає одних персонажів під відповідну музику, друга – інших, потім міняються ролями.

«Вигадана тварина», «Гномики», «Джмелики», «Конячки», «Дерев'яні солдатики», «Жайворонки», «Вітер», «Струмок» тощо. Діти невимушено рухаються під музику, зображаючи уявну тварину чи казкового персонажа, а коли музика зупиняється – завмирають. Для ігор рекомендовано використовувати,

наприклад, такі музичні твори, як А. Вівальді цикл «Пори року», Л. Бетховен «До Елізи», Е. Гріг «Ранок», «Пташка», В. Моцарт Симфонія № 40 ч. 1, «Нічна музика», К. Сен-Санс «Карнавал тварин та ін. Наймолодшим дітям можна запропонувати відповідні атрибути: шапочки, накидки, що допоможе дітям швидше перевтілитись в певний образ.

Під спокійну музику рекомендується застосовувати *релаксаційні вправи*: лежачи, або сидячи на стільцях, розслабити м'язи обличчя, рук, ніг, живота, спини, плавними рухами гладити свої вуха, обличчя, ручки, ніжки. Використовуючи масажні м'ячики можна запропонувати дітям зробити самомасаж, або масаж один одному. Це не тільки заспокоює, розслабляє дітей, що дуже корисно дітям з дизартрією, заїкуватістю, а й згуртовує дитячий колектив, вчить турботі один про одного. Приклади таких ігор:

#### **«М'ячик»**

*М'ячику мій вірний друже*

*І тебе люблю я дуже.*

*Весело з тобою грати*

*Ручки (ніжки) (спинку другу) розтирати.*

Отже, логоритміка як одна з форм своєрідної терапії мовленнєвих порушень, що базується на основі використання зв'язку музики, слова й руху в комплексі методів навчання є важливим засобом, що сприяє легкому навчанню, соціалізації, корекції мовленнєвих порушень у дітей а також й загального розвитку дітей з особливими потребами.

Логопедичні вправи та ігри є гармонійною складовою занять не тільки в закладах дошкільної освіти, а також корекційно-педагогічної роботи в інших установах з дітьми з особливими потребами, а саме: пальчикова гімнастика та ігри; артикуляційна гімнастика; фонопедичні та голосові вправи; дихально-голосові вправи; ритмічно-мовленнєві вправи з руховим супроводом; рухливі ігри з елементами арт-терапії; вправи на релаксацію.

В забезпеченні корекційно-педагогічного процесу дітей дошкільного віку з особливими потребами важливого значення набувають питання доцільності та ефективності використання зазначених форм, методів, засобів і способів логопедичної ритміки в роботі з дітьми з особливими потребами, що певним чином значно посилює вплив та корекційні можливості музичного мистецтва, а також здатність фахівців дошкільної освіти брати активну участь у корекційно-педагогічному процесі. Використання різних форм взаємодії як умови збалансованої роботи передбачає, що педагоги закладів дошкільної освіти стають активними учасниками корекційно-педагогічного процесу. Такий підхід спонукає до творчої співпраці, усуває відчуженість, вселяє впевненість у своїх силах. Довірливе, доброзичливе ставлення одне до одного допомагає дорослим зрозуміти світ почуттів дітей. А найголовніше – відбувається занурення дітей разом з батьками у безкрайній світ мистецтва і творчості, який збагачує життя дитини з особливими потребами й живить його прекрасними та дивовижними враженнями

### **Висновки**

На основі аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури визначено педагогічну доцільність та специфіку використання засобів логопедичної ритміки в роботі дошкільниками. *Логоритміка* – це комплексна методика, що містить засоби логопедичного, музично-ритмічного й фізичного виховання. У педагогічному значенні «ритміка» – це система фізичних вправ під музику, побудованих на зв'язку рухів із музикою; «логопедична ритміка» розуміється як система фізичних вправ, побудована на зв'язку слова, рухів, музики, що поєднана із методиками музичного виховання, музично-ритмічного виховання дітей дошкільного віку, черпає де-які дані з теорії музики, теорії танцю, історії музичного виховання. В основі ритміки лежить поняття ритмічного почуття, властиве майже кожній людині.

Окреслено специфіку використання засобів логопедичної ритміки фахівцями дошкільної освіти в корекційно-розвивальному процесі з дітьми з

особливими потребами. Система корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами засобами логоритміки містить низку загально-розвивальних видів діяльності (слухання (сприйняття) музики, музично-ритмічні рухи, гру на дитячих інструментах, співи, танцювальні вправи, ігри-драматизації та хороводи, різноманітні музичні, рухливі ігри), а також *традиційні та нетрадиційні засоби логоритміки*, які використовуються для корекційної роботи з дітьми з особливими потребами: пальчикова, артикуляційна та дихальна гімнастика; мовленнєві вправи, вокалотерапія, або «цілющі звуки», вокальна імітація, ігровий масаж та масажні вправи Ю. Цуцумі, самомасаж за системою А. Уманської, пальчикові, жестові та мовленнєві ігри, ритмопластика, релаксаційні вправи та ігри за методикою Е. Якобсона, креативна гімнастика, ігроритміка, ігрогімнастика, ігротанці, ігропластика, ігри-подорожі, арт-терапія, музична терапія, речетативи, які легко засвоюються дітьми та можуть застосовуватися також і для дорослих.

Використовуючи логопедичну ритміку в процесі цілеспрямованої і систематичної корекції, досягаються загальні позитивні зміни щодо сформованості мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку з особливими потребами. Використання логоритмічних вправ у процесі корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами позитивно впливає на емоції, настрої дітей, урівноважує їх нервово-психічний стан, підвищує загальний тонус, дає змогу утримувати стійку увагу дітей, забезпечує різнобічне, високоефективне як мовленнєве так і загальне виховання дітей.

Крім того, після застосування логоритміки у цих дітей спостерігалось позитивна динаміка розвитку уваги, просторового сприйняття та пам'яті, значне покращення вимови звуків. Також суттєво підвищився рівень розвитку здатності аналізувати ситуації, усвідомлювати образний і прихований зміст. У них зросла пізнавальна активність. спостерігалось розширення словникового запасу та підвищення загальної обізнаності. Корекційний вплив логопедичної ритміки відображається в позитивній динаміці всіх розглянутих показників. Логопедична



ритміка сприяє активізації процесів пам'яті, уваги, підвищує рівень мовленнєвого розвитку, зміцнює аналітичне мислення та посилено стимулює емоційну сферу дітей дошкільного віку і з особливими потребами.

### Список використаних джерел

1. Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку мовлення у дітей з РАС. Київ, 2018. 14 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція від 12.02.2021) URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf)
3. Білянiна В. М. Особливостi проведення логоритмiчних занять з дiтьми дошкiльного вiку iз загальним недорозвитком мовлення III рiвня. *Актуальнi питання корекцiйної та iнклюзивної освіти* : зб. наук. пр. Харкiв. нац. пед. ун-т iм. Г. С. Сковороди ; Харкiв : ХНПУ, 2020. С. 24-29.
4. Богрова Х. Б. Психологiчнi особливостi розвитку просодичного компонента мовлення дiтей дошкiльного вiку засобами вокалотерапiї. Переяслав-Хмельницький, 2017. 28 с.
5. Бондар В. I., Синьов В. М., Тищенко В. В. Тенденцiї розвитку освіти дiтей з психофiзичними вадами в Європi та Українi. *Збiрник наукових праць Кам'янець-Подiльського національного унiверситету iменi Iвана Огiєнка. Серiя: Соцiально-педагогiчна*. 2012. Вип. 19. С. 165–170.
6. Верховинець В. М. Весняночка: iгри з пiснями для дiтей дошкiльного i молодшого шкiльного вiку. 5-те вид. Київ : Музична Україна, 1989. 342 с
7. Войтко В. Навчання i виховання дiтей з особливими освітнiми потребами: сучаснi пiдходи: навчально-методичний посiбник. Кропивницький: КЗ «КОIППО iменi Василя Сухомлинського», 2016. 84 с.
8. Григор'єва О. Є. Розвиток мовлення i корекцiя звукопорушень у старших дошкiльнiкiв на музичних заняттях iз використанням логоритмiки та логопедичних вправ. Київ, 2017. С. 8-14.
9. Дегтяренко Т. М. Корекцiйно-реабiлітацiйна робота в спецiальних дошкiльних закладах для дiтей з особливими потребами. Суми, 2018. 302 с.
10. Жак-Далькроз Е. Ритм. Класика ХХI. 2006. 248 с.
11. Забара О. В. Iсторiя виникнення логопедичної ритмiки. Київ, 2022. 234 с.
12. Закон України «Про дошкiльну освіту» № 3788-IX від 06.06.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
13. Колесник К., Комарiвська Н., Стахова I., Присяжнюк Л. Значення спiльної дiяльностi для розвитку мовлення дiтей. *Професiоналiзм педагога: теоретичнi й методичнi аспекти*. Вип.17(2). Слов'янськ, 2022. С. 127-138.
14. Колупаєва А., Таранченко О. Iнклюзивна освіта: від основ до практики : монографiя. Київ : ТОВ «Атопол», 2016. 152 с.
15. Котломанiтова, Г. Упровадження логоритмiки в iнклюзивне освітнє середовище початкової школи. *Теоретична i дидактична фiлологiя*. Серiя «Педагогiка». Випуск 27, 2018. 84-93.
16. Ленiв З. П. Корекцiя порушень усного мовлення у дiтей старшого дошкiльного вiку засобами арттерапiї. Київ, 2020. 21 с.
17. Марченко I. С. Особливостi логопедичної роботи з дiтьми дошкiльного вiку з тяжкими порушеннями мовлення. Київ, 2021. 56 с.
18. Мiлевська О.П. Логотренiнг як форма роботи зi стимуляцiї у дiтей мовленнєвих механiзмiв рiзного рiвня. Львiв, 2020. С.165-174.

19. Московиченко М. О. Корекція заїкання засобами логоритміки. Київ, 2023. 23 с.
20. Половіна О. Дитина у світі мистецтва. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання* 2021. № 2. С. 3-8.
21. Поповська О. А., Якименко Ю. І., Береженна Л. Ю. Елементарне музикування Карла Орфа як засіб розвитку довільності пізнавальних процесів дітей дошкільного віку з ознаками обдарованості. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: збірник наукових праць. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 64. С. 137-147.
22. Порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2017 р. № 88. {Додаток 1 із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 863 від 15.11.2017, № 129 від 27.02.2019}
23. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. [К.], 01.07.2014. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
24. Руденко Н. І. Експериментальне впровадження програми роботи з корекції звуковимови у дітей дошкільного віку з дизартрією засобами логоритміки. Рівне, 2022. 54 с.
25. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
26. Садовенко С. М. Ти, малий, скажи малому...: музична логоритміка. Київ, 2023. 128 с.
27. Саламанська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами [Електронний ресурс] / ООН; Міністерство з питань освіти та науки Іспанії // Всесвітня конференція освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість, Саламанка, Іспанія 7-10 юня 1994 г. – Париж : ЮНЕСКО, 1994. – [X] 41 с. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf)
28. Середа І., Савінова Н., Стельмах Н. Корекційно-виховна діяльність педагога у сучасних закладах освіти : монографія. Миколаїв : Іліон, 2019. 190 с.
29. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти .Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально методичний посібник / Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І. – К. : 2007. – 128 с.
30. Шикирінська О. А. Розвиток комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ігрової діяльності / Зб. матеріалів науково-практичного симпозиуму *Орликіана-2021: проблеми та перспективи сучасної освіти*: Миколаїв, 13 жовтня 2021 р. – С. 140-143.
31. Школьник С. Я. Мовні віршовані ігри та вправи з музичним супроводом для дітей, що мають вади мовлення Харків: 1999. 86 с.
32. Шпирна О. М. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі. Київ, 2022. С. 28-31.
33. Kruty, K., Koval, L., Vazhenina, O., Desnova, I., Zahnitko, A., & Popovska, O. (2022). Formation of Mastering Morphology Mechanisms and Word Formation in Children: Neuroscientific Research. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(4), 280-291. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/388>
34. Zavatskyi V.Yu., Piletska L.S., Zavatska N.Ye., Semenov O.S., Blyskun O.O., Blynova O.Ye.Yaremchuk V.V., Popovych I.S. Systematic Rehabilitation of Student Youth with Post-Traumatic Stress Disorders under Conditions of the Armed Conflict in Eastern Ukraine. *Revista ESPACIOS*. 2020. Vol. 41 (6). P. 20. URL: <http://www.revistaespacios.com/a20v41n06/20410620.html>

---

## 2.2. ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ВЕКТОРІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

**Оксана ЧЕКАН,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти  
Мукачівського державного університету

**Анотація.** У публікації розглянуто особистісно-зорієнтований підхід як ключовий компонент педагогічного процесу, що сприяє ефективному розвитку зв'язного мовлення у дітей з аутистичними порушеннями. Дослідження аналізує теоретичні та практичні аспекти застосування означеного підходу, акцентуючи увагу на важливості індивідуалізації освітнього процесу з урахуванням особливостей кожної дитини. Дослідження також розглядає можливості цифровізації як інструменту для підтримки особистісно-зорієнтованого підходу, підкреслюючи значущість інтерактивних і адаптивних навчальних матеріалів у розвитку зв'язного мовлення дітей з аутистичними порушеннями. Особлива увага приділена аналізу праць видатних педагогів минулого і сучасних науковців, що заклали теоретичні основи особистісно-зорієнтованого підходу. На основі отриманих результатів обґрунтовано ефективність особистісно-зорієнтованого підходу в умовах інклюзивної форми освітнього процесу та запропоновано рекомендації щодо подальшого впровадження означеного підходу в освітній практиці.

**Ключові слова:** особистісно-зорієнтований підхід, розвиток, зв'язне мовлення, діти старшого дошкільного віку, аутичні порушення, цифровізація, індивідуалізація навчання, інклюзивна освіта, педагогічні методики, адаптивні навчальні матеріали, інтерактивне навчання.

*Abstract:* The publication examines the person-centered approach as a key component of the pedagogical process that promotes effective development of coherent speech in children with autism spectrum disorders. The study analyzes the

theoretical and practical aspects of applying this approach, emphasizing the importance of individualizing the educational process according to the specific needs of each child. The research also explores the potential of digitalization as a tool to support the person-centered approach, highlighting the significance of interactive and adaptive educational materials in the development of coherent speech in children with autism spectrum disorders. Special attention is given to the analysis of the works of prominent educators from the past and contemporary scholars who have laid the theoretical foundations for the person-centered approach. Based on the findings, the effectiveness of the person-centered approach in the context of inclusive education is substantiated, and recommendations are proposed for further implementation of this approach in educational practice.

**Keywords:** person-centered approach, development, coherent speech, older preschool children, autism spectrum disorders, digitalization, individualized learning, inclusive education, pedagogical methods, adaptive learning materials, interactive learning.

### **Концептуальні засади особистісно-зорієнтованого підходу у вітчизняному та закордонному освітньому просторі**

Історія особистісно-зорієнтованого виникнення пов'язана з такими течіями, як гуманістичний розвиток, екзистенціалізм, неопрагматизм, вільне виховання. Особистісно-зорієнтований підхід є важливим елементом у розвитку як нормотипових дітей так і дітей з особливими освітніми потребами.

Для початку проаналізуємо праці вітчизняних педагогів та видатних педагогів минулого щодо означеного питання. Питання особистісно-зорієнтованого підходу у формуванні особистості дитини з ранніх років та його значення для подальшого розвитку аналізували видатні педагоги минулого, як зарубіжні (Я. Коменський, Ж. Руссо, М. Монтессорі, С. Френе), так і вітчизняні (С. Русова, К. Ушинський, В. Сухомлинський, А. Макаренко).

Моделлю особистісно-зорієнтованого підходу до розвитку та виховання дітей з аутистичними порушеннями є методика М.Монтессорі, де в основі закладено те, що кожна дитина з її можливостями та потребами проходить свій індивідуальний шлях розвитку. Девіз означеної методики звучить так: «Допоможіть мені зробити це самому» [30, с. 57–58]. У праці «Педагогічна антропологія» М. Монтессорі довела, що визначення особистісно-зорієнтованого підходу до розвитку кожної дитячої особистості можливе на основі спостережень за дитиною у діяльності з варіативним дидактичним матеріалом. Надання дитині можливості вибору дидактичного матеріалу сприяє її самодіяльності, розвитку вибірковості, допомагає у самовихованні особистісних якостей, самостійності, підтримці позитивної самооцінки, підвищенню впевненості в собі та збереженню унікальної дитячої своєрідності [34, с. 151].

К. Ушинський, не заперечуючи впливу зовнішніх чинників на дитину, визнавав важливість внутрішніх сил та наголошував на необхідності оцінювати вплив зовнішніх факторів на становлення особистості саме з цієї позиції. Вчений вважав, що завдання педагога полягає не в тому, щоб змінити особистість, а в тому, щоб надати орієнтири для становлення, моральну підтримку та допомогу [46, с. 174].

В. Сухомлинський розробив новаторську методику підтримки індивідуальної своєрідності дитини, засновану на емоційних переживаннях як необхідній умові для розвитку творчих здібностей. Автор вважав, що становлення повноцінної особистості неможливе без надання дитині можливості вільно розвиватись. Найважливішим методом вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини Сухомлинський вважав спостереження, визначаючи спостережливість як провідну професійну якість педагога. Вчений також підкреслював важливість вивчення сімейного оточення дитини. У сфері естетичного виховання В. Сухомлинський створив оригінальні форми роботи, основними засобами яких вважав природу, художнє слово, музику та малювання, рекомендував враховувати індивідуальні відмінності при підборі навчального

матеріалу, виборі та поєднанні відповідних форм і методів роботи. Концепція В. Сухомлинського передбачала можливість варіювання (ускладнення, збагачення) освітньо-виховного змісту та використання найбільш ефективних методів і прийомів педагогічної роботи для їх засвоєння дітьми [46, с. 174].

Вчений розвивав власну концепцію виховання, орієнтовану на розвиток творчих здібностей кожної особистості в умовах колективної співдружності, що ґрунтується на етико-естетичних цінностях, інтересах і потребах, які в кінцевому підсумку спрямовані на творчу співпрацю. В. Сухомлинський формулює цілісні гуманістичні педагогічні ідеї: довіра та повага до дитячої особистості, сприйняття освітньої діяльності як насиченого творчими відкриттями процесу пізнання і самопізнання, обмеження впливу колективу на особистість, виховання без покарань, значущість слова та особистості педагога у виховному процесі. Означені ідеї викликали критику з боку офіційної педагогіки, однак Сухомлинський продовжував їх розвивати, зосереджуючи увагу на самоцінності кожної особистості, вільному розвитку дитини, включенні соціального середовища у сферу педагогічних впливів, природному вихованню. В. Сухомлинський звертається до етнопедагогіки, захищає народні імперативи та цінності, інтегруючи їх у всі аспекти педагогічного процесу [10, с.20].

Отже, особистісно-зорієнтований підхід у педагогіці є ключовим елементом у розвитку дітей, незалежно від освітніх потреб. Вивчення праць педагогів, демонструє значущість означеного підходу в освітньо-виховному процесі. Зокрема, методика М.Монтессорі та концепції В.Сухомлинського підкреслюють необхідність індивідуалізації навчання та виховання, що сприяє розвитку самостійності, творчих здібностей та самооцінки дитини.

У 60-х роках минулого століття концепція особистісно-зорієнтованого підходу була обґрунтована в зарубіжних теоріях гуманістичної психології (А. Адлер, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл та ін.). Вчені, які підтримували означений науковий напрям, вважали, що повноцінний освітній процес можливий лише за умови перетворення освітнього закладу на лабораторію для

відкриття унікального «Я» кожної особистості. Науковці стверджували, що основне завдання освітнього процесу полягає у сприянні кожній дитині в усвідомленні себе як особистості, виявленні та розкритті власних можливостей, формуванні самосвідомості, успішному самовизначенні, самореалізації та самоствердженні.

Розкриття сутності особистісно-зорієнтованого підходу можна знайти в працях К. Роджерса. Дослідник обґрунтував концепцію «значущого учіння» як процесу, що формує людину як особистість. Ключовим елементом особистісно-зорієнтованого підходу Роджерс вважав засвоєння сенсів, які складають особистісне значення. Вчений підкреслював, що роль педагога у взаємодії з дітьми має бути збалансованою: педагоги повинні враховувати емоції та ситуації, виявляти людські якості у взаємодії з дітьми, розуміти почуття дитини, приймати її такою, якою вона є, ставитися до дітей позитивно, вести діалог, зосереджувати увагу на тенденціях саморозуміння дітей, забезпечувати особистісні стосунки під час освітнього процесу та створювати позитивний психологічний клімат, що сприяє вільному вираженню тенденцій саморозвитку та самоствердження кожної дитини, незалежно від її особливостей [42].

Ознайомлення з працями К. Роджерса дозволяє стверджувати, що автор, ілюструючи гуманістичний підхід до визначення сутності та ролі освітнього процесу, вважав джерелом підвищення самостійності та активності особистості через особистісно-зорієнтовану спрямованість означеного процесу [42].

Отже, проаналізувавши концепцію особистісно-зорієнтованого підходу минулого століття, можемо узагальнити, що навіть зарубіжні теорії гуманістичної психології 60-х років наголошували на необхідності перетворення освітнього закладу на лабораторію для відкриття унікального «Я» кожної особистості, сприяючи усвідомленню себе, розкриттю власних можливостей, самореалізації і т.д. Сучасні освітні системи також продовжують розвивати ідеї особистісно-зорієнтованого підходу, адаптуючи їх до нових викликів і потреб. Одним із стратегічних завдань реформи освіти в Україні є формування освіченої та творчої

особистості, а також зміцнення фізичного та морального здоров'я. Розв'язання означеного питання включає психологічне та педагогічне обґрунтування змісту та методів особистісно-зорієнтованого підходу, спрямованого на розвиток особистості кожної дитини.

### ***Наукові передумови щодо виникнення особистісно-зорієнтованого підходу***

Наукові передумови виникнення особистісно-зорієнтованого підходу поступово формувалися завдяки дослідженням аспектів особистості психологами (О. Бодальов, Л. Виготський, У. Джемс, О. Ковальов, Г. Костюк, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, З. Фрейд, К. Юнг та ін.). Сучасні вимоги до реалізації особистісно-зорієнтованого підходу викладені в працях науковців (К. Абульханова-Славська, Н. Алексєєв, Л. Анциферова, О. Асмолов, Є. Бондарєвська, М. Боришевський, В. Давидов, С. Кульневич, В. Моляко, С. Максименко, В. Серіков, І. Якиманська та ін.). Витоки особистісно-зорієнтованого підходу педагогіці були неодноразово розглянуті в працях І. Беха, І. Кона, А. Петровського, Б. Федоришина та ін.

Особистісно-зорієнтована освіта досягається не лише завдяки зовнішнім характеристикам суспільства, але й через внутрішню змістову співпрацю, саморозвиток учасників освітнього процесу та виявлення особистісних функцій. Особистісно-зорієнтований підхід базується на фундаментальних дидактичних дослідженнях, присвячених особистісно-розвивальним функціям навчання та виховання (І. Бех, Г. Ващенко, В. Рибалка, В. Серіков, І. Якиманська та ін.) [7, с. 1-350].

Г. Ващенко, розробляючи концепцію особистісно-зорієнтованої освіти, висунув ідею ідентичності як мети та чинника освітнього досвіду під час освітнього процесу. Теоретичне значення концепції, за Г. Ващенко, полягає у виявленні сутності та умов реалізації індивідуальних функцій освітнього процесу. Практична важливість концепції полягає у створенні правил освітньої практики, які мають слугувати альтернативою традиційному навчанню [9].



Отже, наукові передумови та сучасні вимоги до реалізації особистісно-зорієнтованого підходу, акцентують на важливості індивідуального підходу в освіті, базуючись на внутрішній співпраці та саморозвитку учасників освітнього процесу. Стратегічною метою освітньої системи України є функціонування дошкільної освіти як першої сходинки системи неперервної освіти, розвиток особистості дитини незалежно від особливостей, набуття дитиною життєвої компетентності, її спрямування на творчість та самореалізацію. Цілісний розвиток особистості передбачає розвиток усієї сукупності якостей, згрупованих у чотири підструктури: спрямованість, досвід, психічні процеси, біопсихічні властивості.

У багатьох працях сучасних науковців приділяється увага розробці змісту, форм і методів впровадження особистісно-зорієнтованого підходу до становлення особистості в процесі різних видів діяльності. Дослідники (Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, Н. Лисенко, Т. Поніманська та ін.), переконливо обґрунтували значення та можливість оптимізації освітньо-виховної роботи в закладах освіти, особливо дошкільних, через впровадження особистісно-зорієнтованого підходу.

Передовсім з'ясуємо сутність поняття «особистість». До XVII століття термін «особистість» не використовувався. Потреба виникла з часом, коли наука досягла певного рівня розвитку і виникла необхідність виділити особистість як індивіда з певними рисами. Отже, поняття «особистість» утворилося від присвійного прикметника «особистий» – того, що належить особі [14].

Особистість трактується як системна якість індивіда, яка включає його взаємодію в різних соціальних зв'язках, що формуються через суспільну діяльність і спілкування [2]. В особистості вбачають людину як соціальну істоту, суб'єкта пізнання та праці; «особу» – в широкому розумінні – конкретну, цілісну людську індивідуальність в єдності її природних і соціальних якостей; у вузькому, філософському розумінні – індивіда як суб'єкта соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства» [27]. Крім того, особистості притаманна самосвідомість, яка виступає як її Я, система

уявлень про себе, що формується у процесі діяльності та спілкування, виявляючись у самооцінках, рівнях самоповаги.

Слово «особистість» («personality») в англійській мові походить від латинського «persona». Спочатку це слово означало маски, які надягали актори під час театральних вистав у давньогрецькій драмі. Раби не вважалися персонами; для цього треба було бути вільною людиною. Вираз «втратити обличчя», що існує в багатьох мовах, означає втрату свого місця і статусу у визначеній ієрархії [48].

Варто зазначити, що в східних мовах (китайській, японській) поняття особистості пов'язане не тільки з обличчям людини, але й з усім її тілом. У європейській традиції обличчя протиставляється тілу, оскільки обличчя символізує душу людини. Для китайського мислення характерне поняття «життєвість», що охоплює як духовні, так і тілесні якості індивіда [36].

Як у східному, так і в західному мисленні збереження «обличчя», тобто особистості, є категоричним імперативом людської гідності. Без цього наша цивілізація втратила б право називатися людською. Наприкінці ХХ століття це стало серйозною проблемою для сотень мільйонів людей через численні соціальні конфлікти та глобальні проблеми, які можуть знищити людину [27].

Отже, спочатку поняття «особистість» включало зовнішній, поверхневий соціальний образ, який індивідуальність приймає, виконуючи певні життєві ролі – своєрідну «личину», суспільне обличчя, звернене до оточуючих.

В українському педагогічному словнику зазначено, що особистість – це конкретна людина, яка є представником певного суспільства або соціальної групи, займається певною діяльністю, усвідомлює своє ставлення до світу і має індивідуально-психологічні відмінності. В особистості виділяється її суспільна сутність, адже поза суспільством людина не може стати особистістю: людину створює природа, а формує її суспільство. Основні особливості особистості визначаються змістом світогляду та його психологічною сутністю, цілісністю переконань, усвідомленням свого місця в суспільстві, змістом і характером

потреб та інтересів, а також співвідношенням і проявом різних особистісних якостей [11].

Для філософів особистість – це унікальна духовно-тілесна цілісність людини, яка діє як суб'єкт життєдіяльності зі власним «Я». Така людина вільна і несе повну відповідальність за свої вчинки, є автором свого життя, визначає його зміст, цілі та ідеали. Німецький філософ Іммануїл Кант вважав, що особистість повинна виконувати моральний обов'язок, який належить світові свободи, потреб і природи. У європейській філософії існує напрямок – персоналізм, де особистість вважається найвищою цінністю. Такі ідеї відображені у працях давньогрецьких та давньоримських філософів, (Сократ, Платон, Арістотель і Хома Аквінський та ін.) [14].

Філософи М. Шелер та К. Ясперс розглядають особистість як суто духовну сутність, проводячи паралель між духовним світом та світом особистості, де присутні тільки гідні якості [49].

Американський філософ В. Джеймс виділяє три критерії для визначення особистості: фізичний фактор (тіло, одяг, оточення, будинок, результати діяльності), соціальний фактор (роль у сімейних, товариських, професійних відносинах) і духовний фактор (інтелект, моральність, релігійність) [13].

Сучасна філософія розглядає особистість через призму суспільної поведінки, акцентуючи увагу на світоглядних, естетичних та духовних нормах [14].

Психологи визначають особистість як сукупність звичок і переваг, знань і досвіду, психофізичних особливостей людини, її повсякденної поведінки та взаємозв'язків із суспільством і природою. К. Юнг виділив компоненти (архетипи) особистості:

- самість – центр і вираз психологічної цілісності індивіда;
- тінь – автономна частина особистісних установок із усвідомленим уявленням про себе;
- аніма та анімус – жіночий і чоловічий початок;
- еґо – вираз особистого «Я» у взаємозв'язку з навколишнім світом;

- персона – соціокультурна роль людини у суспільстві [40].

Для психологів особистість – це унікальне створення з власними думками, особливостями та виразом свідомості, яке розкривається в процесі спілкування та предметної діяльності [27].

У соціології особистість є центральним поняттям. Її значення важливе для розвитку та відносин у суспільстві. Соціологія як наука визначає особистість як набір соціальних характеристик, зосереджених на контролі поведінки, самосвідомості та самооцінці. Соціалізація здійснюється через освоєння культурних і соціальних ролей, що дозволяє людині стати повноцінним членом суспільства. Соціальне середовище та процес соціалізації перетворюють біологічну істоту на соціальну, тобто з індивіда формується особистість [45].

І. Бех [6, с. 27-33] пропонує дещо інше визначення особистості. На його думку, особистість – це людина як автор вільної дії, тобто такої, що не залежить від безпосередньої проблеми або ситуації, спрямованої на майбутнє.

Отже, особистість – це результат соціалізації індивіда в процесі комунікації та взаємозв'язку в суспільстві. Особистість формується під впливом генетичних особливостей та навколишнього оточення.

Особистично-зорієнтований підхід у контексті розвитку дитини з аутистичними порушеннями

Поняття «особистість» тісно пов'язане з особистісно-зорієнтованим підходом, тому згідно з темою дослідження перейдемо до розгляду особистісно-зорієнтованого підходу сучасної дитини.

О. Погорілий [37] підкреслює, що особистісний підхід у широкому розумінні означає, що всі психічні процеси, властивості та стани розглядаються як притаманні конкретній дитині, будучи похідними від її індивідуального й суспільного буття та визначаються його закономірностями.

За С. Ніколаєнко особистісно-зорієнтований підхід передбачає, що в центрі уваги знаходиться особистість дитини, її унікальність і самоцінність, а також її суб'єктивний досвід, який спочатку виявляється, а потім узгоджується зі змістом

освіти [35; 39]. Вчена акцентує, що особистісно-зорієнтований підхід складається з трьох основних складових: розуміння, прийняття, визнання. Розуміння зосереджене на внутрішньому світі дитини. Важливою складовою є ступінь сугестивності, яку повинен визначати педагог [35]. При високому ступені навіюваності дитина легко піддається впливу, є нестійкою до емоційних проявів та екстремальних ситуацій. Для таких дітей характерні стани афекту та істеричні прояви.

Прийняття передбачає повністю позитивне ставлення до всіх проявів характеру дитини. Означений етап є одним із найважливіших, оскільки включає не лише позитивне сприйняття особистості, але й впевненість у тому, що суспільство приймає її з усіма особливостями та недоліками. Важливо дати дитині зрозуміти, що вона може бути собою.

Визнання полягає в усвідомленні дитиною власної індивідуальності. Дитина має право бути собою з повним схваленням дорослими її поглядів та суджень. Дорослі можуть не поділяти певні погляди та пріоритети дитини, але їх прийняття означає віру в її самовдосконалення. На цьому етапі можна не погоджуватися з поглядами дитини, але не можна їх засуджувати [35].

О. Кононко стверджує, що особистісно-зорієнтований підхід спрямований на формування ціннісного ставлення до дитини, враховує, що всі зовнішні педагогічні чинники, заломлюючись через внутрішні особливості особистості, завжди діють опосередковано на індивідуальність дитини, на її психологічні властивості, спираючись на її активність [26]. Т. Кравченко зазначає, що особистісно-зорієнтований підхід орієнтує на виявлення можливостей самобутнього особистісного образу, розвитку суспільних сил дитини, взаємодії з природою, людьми, нацією, культурою, передбачаючи дослідження ієрархії цілей особистісного саморозвитку [29].

В українсько-англійському словнику вказано, що особистісно-зорієнтований підхід – це форма освітнього процесу, яка базується на особистості

та її внутрішній цінності: кожна особистість має суб'єктивний досвід, який спочатку формується, а потім інтегрується у зміст освіти [50].

Зважаючи на те, що дисертаційне дослідження стосується дошкільної та спеціальної освіти, зацентруємо увагу на особливостях реалізації особистісно-зорієнтованого підходу в контексті розвитку сучасної дитини дошкільного віку з аутистичними порушеннями.

Сутність означеного підходу полягає в організації педагогічного впливу в освітньому процесі закладу дошкільної освіти з метою забезпечення кожній дитині, незалежно від особливостей, умов для повноцінного особистісного становлення. За В. Кузьменко, особистісно-зорієнтований підхід розглядається як: засіб забезпечення індивідуальної своєрідності у розвитку дитини та максимального розвитку потенційних здібностей; визначальний чинник ефективності будь-яких педагогічних дій [31, с. 5].

Є. Карпіловська акцентує, що особистісно-зорієнтований підхід являє собою цілеспрямований, планомірний і спеціально організований педагогічний процес, який спрямований на розвиток дітей з особливими освітніми потребами, беручи до уваги їх індивідуальні особливості, інтереси та здібності, що допомагає формуванню дитини як особистості [18].

У працях І. Руденко вказано, що особистісно-зорієнтований підхід зосереджується на унікальності та самостійності кожної дитини. Визнання дитини з особливими освітніми потребами як особистості, принцип відсутності бездарних дітей і принцип неповторності кожної дитини є основою особистісно-зорієнтованого підходу [43].

У центрі особистісно-зорієнтованого підходу знаходиться розкриття здібностей дитини, зосереджуючись на особистості дитини, самобутності, самостійності та суб'єктивному досвіді. Спочатку розвиваються зазначені якості, а потім узгоджуються зі змістом освіти [12, с. 31–35].

Основні положення особистісно-зорієнтованого підходу в корекційній роботі з дітьми з аутистичними порушеннями, включають: пріоритет

індивідуальності, самоцінності та самобутності дитини як активного носія суб'єктивного досвіду; особливу роль педагога в реалізації розвивального процесу; необхідність створення умов для розкриття можливостей дитини. Метою підходу є встановлення життєвого самовизначення дитини-аутиста [44].

Для ефективного застосування особистісно-зорієнтованого підходу в роботі з дітьми з аутистичними порушеннями, педагоги мають бути готові відмовитися від стабільного та чітко визначеного розпорядку дня. Важливо розуміти, що виховання і розвиток дітей з особливими освітніми потребами залежать від самих дітей, враховуючи унікальність кожної особистості. Кожна дитина має право висловлювати свої думки, бути собою і виявляти свої справжні почуття. У розвитку дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями важливу роль відіграє вільна діяльність із прихованим змістом, де дитина грається, а педагог спрямовує свої зусилля на розвиток та виховання. Створення ситуацій успіху для задоволення власних потреб дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями є непростим завданням, але його необхідно практикувати для забезпечення вільного розвитку дитини [26].

Запровадження інклюзивного навчання не замінює спеціальну освіту, але значно розширює можливості для гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Сьогодні фахівці виконують велику роботу для розвитку інклюзії в нашій країні, однак ще багато чого потрібно зробити. Найскладніше – це зміна свідомості людей, які беруть участь у процесі інклюзії. Ідея інклюзії приваблива, проте важливо розуміти, що дитина з особливими освітніми потребами потрапляє в середовище дітей зі звичайними можливостями, що вимагає від неї значно більше зусиль і концентрації. Те, що звичайним дітям дається легко, може бути дуже складним для дитини з особливостями розвитку. Педагоги повинні усвідомлювати необхідність змін у методах викладання та підходах до навчання дітей з ООП [24].

Особистісно-зорієнтована освіта спрямована на гуманістичні цінності. Гуманність включає здатність до співпереживання та співучасті, що вимагає

переосмислення усталених стереотипів у освітньо-виховному процесі, переорієнтації цінностей та висунення на передній план самоцінності особистості. Ціннісне ставлення до інших людей базується на повазі до людського життя та визнанні його найвищою цінністю [22].

Впровадження інклюзивного підходу в сучасній освіті є революційним і конструктивним. На сьогодні, освітні заклади дозволяють застосовувати особистісно-зорієнтований підхід для навчання дітей з особливими освітніми потребами, що покращує їхню успішність під час освітнього процесу. Виховання дітей з аутистичними порушеннями вимагає більшої уваги до їхніх індивідуальних особливостей. Важливо пам'ятати, що пізнавальні ресурси дитини зростають. Чим більше дитина залучена до освітнього процесу, тим вища ймовірність, що з часом вона зможе освоїти те, що раніше було недосяжним. Необхідно враховувати можливості дитини відповідно до її розвитку, а не зосереджуватися лише на медичному діагнозі. Важливе значення у формуванні особистості дитини з аутистичними порушеннями має сім'я, партнерство між батьками та освітнім закладом, оскільки батьки можуть надати важливу інформацію про свою дитину, враховуючи її можливості [21]. Для дітей з особливими освітніми потребами важливим є здоровий психологічний клімат в оточенні, що забезпечує їх гармонійний розвиток і розкриття потенційних можливостей. Основним результатом роботи є покращення якості життя осіб з особливими потребами через створення комфортних умов для розвитку їхнього потенціалу. Важливо, щоб супровід дітей з особливими освітніми потребами не заважав освітньому та комунікативному простору інших дітей.

Сучасні науковці (А.Колупаєва, Е.Данілавічюте, С.Литовченко, О.Таранченко та ін.) вважають, що освіта для осіб з особливими освітніми потребами повинна бути особистісно-зорієнтованою та сприяти їхньому розвитку. Основним принципом створення сприятливих умов для освітнього процесу є визнання цінності, унікальності та цілісності особистості дитини. Стиль навчання дітей з особливими потребами має враховувати їхні індивідуальні способи пізнання



світу. Освітнє середовище повинно забезпечувати постійний індивідуалізований зворотний зв'язок. Дорослі, які працюють з дітьми, повинні об'єднувати зусилля для успішної інтеграції дітей з особливими потребами в доросле життя [21].

У рамках особистісно-зорієнтованого підходу освітній процес сприймається як основа для підготовки дитини до життя в громадянському суспільстві, що відповідає філософії сучасної освіти. При правильному підході до дітей з аутистичними порушеннями в умовах особистісно-зорієнтованого підходу розвиваються такі якості, як здатність до самостійного вибору, уміння рефлексувати та об'єктивно оцінювати власні досягнення та невдачі, пошук свого призначення, творчість та відповідальність. Означений процес зосереджений навколо дитини, яка є головною дійовою особою. При цьому враховуються індивідуальні особливості та потреби всіх інших дітей у групі. Завдання педагога полягає у виявленні та максимальному розвитку здібностей кожної дитини відповідно до її можливостей [22].

Основна увага сучасного педагога (спеціальний педагог, вихователь, педагог-логопед, дефектолог, реабілітолог та ін.) має бути спрямована на розвиток незалежності, самодостатності, повноцінності та самоконтролю. Виховна робота починається з оцінки успіхів дитини. Важливо не порівнювати дитину з іншими, а зосереджуватися на її особистих досягненнях. Якщо дитина зробила щось краще, ніж учора, це варто відзначити словесно. Акцент робиться на зусиллях і прагненні стати кращим. Особлива увага приділяється успіхам у творчості, самостійності та ініціативності. Як правило, похвала навіть за мінімальні досягнення пробуджує віру в свої сили та можливості. Своєчасна похвала може перетворити слабку дитину на сильну особистість, оскільки це свідчить про схвалення її починань у суспільстві [24].

Отже, особистісно-зорієнтований підхід не лише сприяє максимальному розвитку потенційних здібностей кожної дитини, але й підвищує ефективність педагогічної роботи в цілому, забезпечуючи умови для повноцінного

особистісного становлення кожної дитини, незалежно від особливих освітніх потреб в освітньому процесі.

Особистісно-зорієнтований підхід передбачає диференціацію та подальшу інтеграцію змісту освітньо-виховної роботи. У освітньому процесі особистісно-зорієнтований підхід реалізується через варіативне використання педагогом системи засобів, форм, методів і прийомів, спрямованих на розвиток певних особистісних якостей дитини. Під час освітньо-виховного процесу особистісно-зорієнтований підхід передбачає:

- розширення вимог до змісту та якості засвоєння навчального матеріалу;
- зміну співвідношення фронтальних та індивідуальних форм організації освітньої діяльності на користь останніх;
- варіювання темпів оволодіння програмовими знаннями;
- регламентацію наданої дітям допомоги відповідно до їх індивідуальних потреб [16].

Отже, особистісно-зорієнтований підхід передбачає не стільки формування особистості із заданими властивостями, скільки створення умов для повноцінного прояву та розвитку особистісних функцій учасників освітнього процесу. Виведена базова ціннісна орієнтація сучасного педагога (спеціальний педагог, вихователь, педагог-логопед, дефектолог, реабілітолог, практичний психолог та ін.), визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною в колективі. Особистісно-зорієнтований підхід допомагає сучасному педагогу та дитині з ООП усвідомити себе особистістю, виявити та розкрити власні можливості, сформувати самосвідомість, реалізувати особистісно значущі та суспільно прийнятні способи самовизначення, самореалізації та самоствердження.

### ***Принципи особистісно-зорієнтованого підходу у роботі з дітьми з аутистичними порушеннями***

Особистісно-зорієнтований підхід ґрунтується на принципах варіативності та диверсифікації, який визнає різноманітність змісту, поєднання різних рівнів

складності, форм та методів організації освітнього процесу, що забезпечує можливість вибору як для педагогів, так і для дітей у спільній діяльності, спрямованій на поглиблення пізнавального процесу, що є основою педагогіки співробітництва.

Згідно напрацювань С. Гончаренка, до особистісно-зорієнтованого підходу додається важлива складова – психолого-педагогічна підтримка. Її метою є спільне (діти, батьки, педагоги, психологи, спеціальні педагоги та ін.) визначення актуальних інтересів дітей. При цьому встановлюються цілі, можливості та шляхи подолання перешкод, що заважають дітям зберігати свою людську гідність у різних складних ситуаціях і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні та поведінці, що передбачає формування культури відносин із власним внутрішнім світом та є необхідним для осмисленого вибору відповідей на питання про сенс життя та призначення обраної професійної діяльності. Отже, процес педагогічної підтримки характеризується допомогою дитині у її індивідуальному становленні та саморозвитку, вибудовуванні власної програми та траєкторії життя [10, с.55].

У контексті використання цифрових технологій, особистісно-зорієнтований підхід до розвитку дітей з аутистичними порушеннями передбачає створення інтерактивних і адаптивних навчальних матеріалів, що дозволяє дітям навчатися у власному темпі, з урахуванням індивідуальних потреб та особливостей.

Сучасні наукові дослідження визначають особистісно-зорієнтований підхід як принцип освіти, який передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням індивідуальних (зокрема, вікових) відмінностей у дітей та їхніх здібностей. Впровадження означеного принципу стимулює активний пошук ефективних методів організації освітньо-виховної роботи з різними категоріями дітей, а також перевірку ефективності обраних методів, прийомів і засобів у процесі групової та індивідуальної взаємодії [4].

Втілення ідеї особистісного розвитку дитини починається з розробки різноманітних педагогічно доцільних навчальних матеріалів і завершується

оцінкою результатів їх засвоєння. Універсалізація або стандартизація форм, методів, дидактичних чи методичних прийомів знижує ефективність освітнього процесу. Однак певна уніфікація є доцільною і необхідною, коли йдеться про загальні дидактичні закономірності, правила та принципи, що допомагають обґрунтовано конструювати освітньо-виховний процес дітей дошкільного віку [17, с. 31].

Т. Алексєєнко пропонує принципи особистісно-зорієнтованого підходу [1]:

*Принцип самоактуалізації.* Кожна дитина має потребу у реалізації власних інтелектуальних, мистецьких та фізичних здібностей. Важливо заохочувати та підтримувати прагнення дітей до виявлення та розвитку своїх природних і соціально-набутих можливостей.

*Принцип індивідуальності.* Головним завданням будь-якого закладу освіти є створення умов для розвитку особистості вихованця. Необхідно не лише враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, але й усіляко сприяти їхньому подальшому розвитку.

*Принцип суб'єктивності.* Потрібно допомогти дитині стати активним суб'єктом життєдіяльності в групі та школі, сприяючи формуванню і збагаченню особистого досвіду дитини.

*Принцип вибору.* Кожна дитина незалежно від особливостей має жити, навчатися і виховуватися в умовах постійного вибору, отримуючи можливість обирати цілі, зміст, форми і методи організації освітньо-виховного процесу та життя в групі.

*Принцип творчості та успіху.* Індивідуальна та колективна творча діяльність дозволяє визначати і розвивати індивідуальні особливості кожної дитини незалежно від особливостей. Завдяки творчій діяльності діти можуть виявляти свої таланти та дізнаватися про власні сильні сторони.

*Принцип довіри та підтримки.* Віра в дитину, довіра та підтримка її прагнень до саморегуляції і самоствердження повинні замінити надмірну

вимогливість і контроль. Не зовнішні впливи, а внутрішня мотивація є визначальною для успіху навчання та виховання дитини.

У працях К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін. також закладені принципи, що можуть бути основою сучасної концепції особистісно-зорієнтованого підходу. Хоча В. Сухомлинський не формулював конкретні принципи або методи означеного підходу, більшість його праць присвячені питанням особистісного та індивідуального підходу до дітей, що вирішує проблеми впровадження сучасних принципів особистісно-зорієнтованого підходу.

Одне з ключових положень у системі поглядів В. Сухомлинського на сутність особистісно-зорієнтованого підходу - це положення про унікальність кожної дитини. Саме означене положення є основою усієї системи поглядів Сухомлинського на питання навчання та виховання. Положення про унікальність кожної дитини також важливе для концепції особистісно-зорієнтованого підходу, оскільки з нього випливає ідея дитини як найвищої цінності та, відповідно, головного суб'єкта освітньо-виховного процесу, що дозволяє сформулювати перший фундаментальний принцип особистісно-зорієнтованого підходу до навчання і виховання – принцип унікальності кожної дитини [33, с. 5-11].

Положення про унікальність кожної дитини тісно пов'язане з іншим положенням В. Сухомлинського – про відсутність нездібних, бездарних і лінивих дітей. Від означеного положення випливає принцип особистісно-зорієнтованого підходу до навчання та виховання – визнання відсутності нездібних дітей. З іншого боку, положення про відсутність нездібних, бездарних і лінивих дітей пов'язане з положенням про нерівність розумових здібностей дітей, що на перший погляд суперечить попередньому. Проте, це не є суперечністю, оскільки нерівність розумових здібностей обумовлена різними розумовими задатками дітей, що є важливим аспектом сучасного освітньо-виховного процесу. Отже, третій принцип особистісно-зорієнтованого підходу за В. Сухомлинським – врахування нерівності розумових здібностей дітей.

Навчання та виховання дітей з високими розумовими здібностями зазвичай не викликає труднощів. Однак що робити з дітьми, які мають знижені здібності до навчання? В. Сухомлинський вважає, що це можливо лише за допомогою спеціальних заходів, які передбачають тонкий та делікатний індивідуальний підхід. Отже, четвертий принцип особистісно-зорієнтованого підходу до навчання та виховання полягає в індивідуалізації освітньо-виховного процесу [33, с. 5-11].

Індивідуалізація освітньо-виховного процесу передбачає навчання та виховання кожної дитини за індивідуальним планом. В. Сухомлинський у статті «Народний учитель» пише, що якщо в дитячому садку є шістдесят вихованців, то це означає, що потрібно знайти шістдесят індивідуальних підходів. Природні здібності, нахили і таланти складають індивідуальні особливості дітей, а їх виявлення є сутністю п'ятого принципу особистісно-зорієнтованого підходу до навчання та виховання – принципу врахування індивідуальних особливостей дітей [5].

В. Сухомлинський, розкриваючи сутність індивідуального та диференційованого підходу до навчання та виховання дітей, завжди підкреслював важливість особистості дитини. Отже, шостий принцип особистісно-зорієнтованого підходу до навчання та виховання, який базується на педагогічних ідеях Сухомлинського, полягає у визнанні кожної дитини як особистості. Основне завдання принципу – зберігати та розвивати в дитині почуття людської гідності. Це завдання В. Сухомлинський вважав одним із найскладніших і найделікатніших для педагога, надаючи йому особливого значення, про що свідчить часте використання терміна «людська гідність» у його роботах.

Поважне ставлення до людської гідності та особистості дитини, за словами В. Сухомлинського, є найважливішим педагогічним інструментом, що дозволяє зберегти всі позитивні людські якості, закладені в дитині від народження – доброту, людяність, активність – і не дає можливості розвинути негативним рисам, таким як безвольність, безсердечність та жорстокість.

Згідно зі словами В. Сухомлинського, кінцевою метою такого підходу є створення дуже ніжного та тонкого почуття: прагнення бути кращим, ніж був учора. Відповідне бажання формується багатьма способами: через красу, людяність, доброту, чуйність; на прикладі педагогів і батьків; правдою; наставництвом; подоланням труднощів тощо. Проте основним методом є радість. У праці «Духовний шлях вихованця» В. Сухомлинський зазначає, що життєвий шлях від дитинства до підліткового віку має бути наповнений радістю та бадьорістю. Радість – це позитивні емоції. Досвід як позитивних, так і негативних інтелектуальних почуттів впливає на духовний розвиток дитини. Отже, наступний, сьомий принцип особистісно-зорієнтованого підходу до навчання та виховання – це принцип отримання позитивних емоцій від освітнього процесу [33, с. 5-11].

Успіхи талановитих дітей під час освітнього процесу можуть призвести до почуття запаморочення від успіхів і зазнайства. Щоб уникнути негативних наслідків, В. Сухомлинський рекомендує вміло направляти дітей на шлях подолання труднощів. Означений підхід сформульовуємо як восьмий принцип особистісно-зорієнтованого підходу – навчання через подолання труднощів.

Навчання – це складна розумова праця, яка для успішності має бути цікавою і привабливою для дітей. Цікавим може бути не лише предмет, а й метод його вивчення. В. Сухомлинський у статті «Розумова праця та зв'язок школи з життям» зазначає, що одним із найефективніших методів пізнання є дослідницький підхід до освітньо-виховного процесу. Отже, дев'ятий принцип особистісно-зорієнтованого підходу до освітнього процесу – це принцип дослідницького підходу до виховного процесу.

Пошуково-дослідницька діяльність є одним із аспектів самостійного здобування знань дітьми, якому В. Сухомлинський надавав великого значення. Звідси впливає десятий принцип особистісно-зорієнтованого підходу – принцип обов'язковості самостійної розумової праці дітей у освітньому процесі [5].

В. Сухомлинський вважав, що людяність, любов, доброта, чуйність, сердечність і тактовність щодо дітей є важливими чинниками ефективного

освітнього процесу. Одинадцятий принцип, що впливає з означеного, можна сформулювати як принцип людяності, чуйності та тактовності у відношенні до дітей. З чим тісно пов'язане інше положення В. Сухомлинського – розуміння оцінки як інструмента виховання, а не покарання. Отже, дванадцятий принцип особистісно-зорієнтованого підходу за Сухомлинським – це принцип використання оцінки знань дітей як інструмента виховання.

Положення про взаємозалежність особистості та колективу як сукупності особистостей можна сформулювати як тринадцятий принцип особистісно-зорієнтованого підходу – принцип взаємозалежності колективу та особистості під час освітньо-виховного процесу.

Положення про необхідність високих особистих якостей педагога, розроблене Сухомлинським, може бути визначене як чотирнадцятий принцип особистісно-зорієнтованого підходу до навчання та виховання – принцип залежності розвитку особистості дитини від особистості педагога. Перша вимога до педагога – любов до своєї справи. Друга вимога – висока кваліфікація. Третя вимога – високі моральні якості. Четверта вимога – творчий підхід до освітнього процесу [5].

Положення В. Сухомлинського про наявність численних складних взаємозв'язків і взаємозалежностей між різними елементами освітньо-виховного процесу можна визначити як п'ятнадцятий принцип особистісно-зорієнтованого підходу до навчання і виховання – принцип розгляду освітньо-виховного процесу як складної системи.

Отже, погляди В. Сухомлинського на особистісно-зорієнтований підхід до навчання та виховання дітей мають фундаментальне значення для сучасної педагогіки. Унікальність кожної дитини, відсутність нездібних дітей, врахування нерівності розумових здібностей, індивідуалізація освітньо-виховного процесу, повага до людської гідності, надання позитивних емоцій від освітнього процесу, навчання через подолання труднощів, дослідницький підхід, самостійна розумова праця, людяність і тактовність, взаємозалежність колективу та особистості, а



також залежність розвитку дитини від особистості педагога – всі означені принципи є невід’ємними складовими ефективного освітнього процесу, що спрямовані на створення умов, де кожна дитина максимально реалізовуватиме свої потенціали, розвиватиме здібності та зберігатиме почуття власної гідності. Ідеї Сухомлинського залишаються актуальними, сприяючи формуванню гармонійно розвинених особистостей у сучасному освітньому просторі. На основі чого можна зробити висновок про необхідність реалізації особистісно-зорієнтованого підходу в сучасних освітніх закладах.

Засоби цифровізації як інструмент особистісно-зорієнтованого підходу щодо розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями

Відповідно зацентруємо увагу на особистісно-зорієнтований підхід у векторі розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями засобами цифровізації.

На сьогодні проблема формування мовлення у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями є досить актуальною, оскільки ступінь розвитку мовлення впливає на рівень соціальних та пізнавальних досягнень дитини, вміння висловлюватися та здобувати знання. Розв’язання означених проблем мовленнєвої компетентності дітей має здійснюватися в процесі їх щоденного спілкування з вихователями, спеціальними педагогами, батьками та однолітками, інтегруючись у різні види діяльності.

Формування мовленнєвої компетентності особистості дитини дошкільного віку з аутистичними порушеннями має на меті не лише розвиток мовлення, але й процес формування внутрішнього суб’єктивного світу особистості з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей кожної дитини. Реалізація означених форм мовленнєвої компетентності можлива завдяки використанню особистісно-зорієнтованого підходу, який передбачає індивідуальний розвиток дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти.

А. Богуш вважає, що компетентність дошкільника є комплексною характеристикою особистості, яка відображає результати попереднього психічного розвитку та включає знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль і т.д. [3].

Проблему впровадження особистісно-зорієнтованого підходу в освітньому процесі закладів дошкільної освіти як одного з принципів організації розвитку дітей, формуючи при цьому мовленнєву компетентність, що обґрунтовується сучасними програмами, а також психологією і педагогікою, досліджують А. Богуш, Ю.Руденко, І. Непомняща, І. Срезневський, С. Русова, С.Хаджирадева, Т.Чиркова, І.Тараненко, В. Ляпунова, Л. Мацук та інші. Дослідники стверджують, що врахування індивідуальності кожної дитини збільшує можливість швидше та якісніше сформувати мовлення в певний період життя.

Формування мовленнєвої компетентності є одним із ключових факторів становлення особистості в закладі дошкільної освіти, особливо у період старшого дошкільного віку, який є найбільш сприятливим для розвитку зв'язного мовлення. Оволодіння рідною мовою на належному рівні у віці п'яти-семи років значно сприяє подальшому успіху дитини в майбутньому. Якщо дитина не досягає певного мовленнєвого розвитку до п'яти-семи років, то процес розвитку мовлення може бути менш успішним на більш пізніх вікових етапах.

Мовлення є важливим показником інтелектуального розвитку. За віковою періодизацією діти старшого дошкільного віку сягають п'яти-шести років, відрізняються від молодших і старших дітей психологічними особливостями, зокрема особливостями пам'яті, сприймання, мислення, уяви, уваги та мовлення. Розглядаючи мовленнєвий портрет дитини старшого дошкільного віку, варто взяти до уваги її особистість та сформованість різних видів мовленнєвої компетентності. Мовлення є унікальною формою діяльності дитини, результатом її зусиль в освоєнні життєвого простору, який її оточує. Для дітей з аутистичними порушеннями означений процес потребує особливого підходу. Необхідно, щоб

результат а саме оптимізація зв'язного мовлення, було правильно сформовано [8, с. 6-10].

Мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку все більше привертає увагу сучасних педагогів у сфері лінгводидактики. Науковці прагнуть вдосконалювати різноманітні методи роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, а також досліджувати проблеми зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями. Правильність мовлення є предметом уваги психолінгвістів, лінгвістів, педагогів, методистів і дефектологів, зокрема А. Богуш, Л. Калмикова, Г. Ніколайчук, В. Орфинська, В. Тищенко, М. Шеремет та інші. Формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями регламентується нормативними документами (Закон України «Про освіту» та Закон України «Про дошкільну освіту»).

Закон України «Про освіту» визначає основні принципи та засади функціонування освітньої системи в Україні. Зокрема, стаття 3 Закону встановлює, що «освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства та держави». Важливим положенням є забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх громадян, включаючи дітей з особливими освітніми потребами, що включає й дітей з аутистичними порушеннями [15, с. 380].

Закон України «Про дошкільну освіту» акцентує увагу на забезпеченні якісної дошкільної освіти для всіх дітей. У статті 22 закону зазначається, що «базовий компонент дошкільної освіти включає умови, що забезпечують рівний доступ до якісної дошкільної освіти, розвиток особистості кожної дитини, її здібностей та інтересів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами» [15, с. 259].

Означені нормативні документи закладають основи для інклюзивного підходу у вихованні дітей з аутистичними порушеннями, забезпечуючи право на якісну освіту та розвиток мовленнєвої компетентності в дошкільних закладах. Вважаємо, що для формування мовленнєвої компетентності дітей старшого

дошкільного віку з аутистичними порушеннями найбільш ефективним є використання особистісно-зорієнтованого підходу. Вивчення та використання особистісно-зорієнтованого підходу допоможе сформуванню мовленнєвої компетентності дітей – аутистів, глибше розвивати індивідуальність і т.д.

Особистісно-зорієнтований підхід є методологічним інструментом, що передбачає розгляд дитини як суб'єкта саморозвитку, самопізнання та виховання, а педагога як консультанта, який стимулює процеси саморозвитку та самовиховання дітей. Система мовленнєвої роботи повинна включати поступовий перехід від репродуктивних до мовленнєвих дій, що досягається шляхом зміни видів дитячої творчості з використанням особистісно-зорієнтованого підходу. Завдяки поєднанню означених компонентів посилюється робота над формуванням мовлення у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями, що сприяє їх розвитку.

*Актуальним є питання індивідуалізації та диференціації підходів до розвитку особистості.* Різні дослідники вивчали зародження індивідуального підходу, який поділявся на такі напрями: індивідуальний підхід у вихованні дітей (Є. Аркін, І. Дикопольська) та розробка диференційованих програм для мовленнєвого розвитку дітей (А. Богуш, К. Щербакова). Значну увагу індивідуальному підходу приділяв Я. Коменський, який стверджував, що робота з дітьми може бути «легкою і приємною». Вчений висловив такі думки: «Немає в світі жодної скелі або вежі такої висоти, на яку хоча б хто-небудь не міг би піднятися, якщо в нього є ноги. Потрібно тільки продумати шлях, яким ми будемо крокувати, тобто зробити його зручним» [25, с. 12].

Індивідуалізація та диференціація підходів до розвитку особистості є ключовими у контексті сучасної освіти, зокрема у роботі з дітьми -аутистами старшого дошкільного віку. Особистісно-зорієнтований підхід, що базується на врахуванні унікальних потреб та можливостей кожної дитини, сприяє створенню індивідуальних освітніх траєкторій, що дозволяє не лише оптимізувати процес

формування мовленнєвої компетентності, але й забезпечити гармонійний розвиток особистості.

Застосування диференційованих методів і форм виховного впливу на дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями є важливим елементом сучасної педагогічної практики. Диференціація є однією з форм інноваційних технологій, яку часто використовують на заняттях з розвитку мовлення. Означений підхід, як принцип розвитку, передбачає організацію роботи отже, щоб одній дитині або групі дітей надавали завдання різної складності, створюючи сприятливі умови для розвитку та виховання кожного [28, с. 42].

Завдяки диференціації у освітньому процесі можна ефективно підтримувати мотивацію дітей-аутистів до освітнього процесу, підвищувати впевненість у своїх силах та забезпечувати індивідуальний підхід до кожного. Отже, інтеграція диференційованих методів і форм виховного впливу сприяє всебічному розвитку дітей, допомагаючи їм досягати значних успіхів у мовленнєвій діяльності та інших сферах життя.

Використання методик індивідуалізації та диференціації на заняттях у закладі дошкільної освіти під час формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного з аутистичними порушеннями віку дозволяє дітям виявляти знання на зручному для них рівні. Це сприяє тому, що в майбутньому дитина проявлятиме власне бажання до саморозвитку. Диференціація забезпечує врахування індивідуальних особливостей і потреб кожної дитини, створюючи сприятливі умови для її всебічного розвитку.

Індивідуалізація освітнього процесу дозволяє не тільки адаптувати завдання під можливість кожної дитини, але й стимулювати її досягати нових вершин у власному темпі, що особливо важливо для дітей з аутистичними порушеннями, де особистісно-зорієнтований підхід забезпечує ефективну підтримку та стимулює інтеграцію дітей в суспільство. Завдяки означеному підходу, освітній процес стає більш гнучким і адаптивним, що дозволяє кожній дитині незалежно від особливостей відчувати себе комфортно та впевнено,

розвивати мовленнєві навички та досягати успіхів у навчанні та соціальній взаємодії.

Широкі можливості для створення нової, індивідуалізованої технології освітнього процесу надають саме засоби цифровізації. Однак, деякі педагоги, психологи, зокрема Н.Тверезовська, вважають доцільним розділити поняття «індивідуальний» та «індивідуалізований» освітній процес [47, с. 60-65]. Оскільки навчальні програми різних типів під час занять та після занять частіше використовуються при груповій та колективній діяльності вихованців, комп'ютер не завжди виконує роль засобу індивідуального навчання. Індивідуальним Н.Тверезовська вважає такий освітній процес, який здійснюється за принципом «один вихованець - один комп'ютер». Індивідуалізованим навчанням, що максимально враховує особливості конкретного вихованця, слід вважати таке, що не орієнтується на середній стандарт, а відповідає моделі, яка відображає індивідуальні особливості дитини.

Аналіз сучасних освітніх систем показує, що в більшості з них враховуються такі фактори: правильність і неправильність відповіді, тип помилки, час виконання, переважаючий тип помилок на певному часовому інтервалі освітнього процесу, а також адекватна міра допомоги. Лише в окремих випадках помилки при виконанні завдань співвідносяться з причинами, зумовленими недоліками в пізнавальній діяльності, а не наочною складністю [19]. Н.Тверезовська зазначає: «Справжня індивідуалізація освітнього процесу за допомогою засобів цифровізації може бути досягнута лише при управлінні та рефлексії освітньою діяльністю» [47, с. 60-65].

В індивідуальному навчанні засоби цифровізації виконують ще більш різноманітні функції: вони подають інформацію у вигляді тексту та графічних зображень, «ставлять» питання, здійснюють контроль знань, відпрацьовують навички та вміння, а також служать засобом ігрової діяльності дітей. Для того, щоб вихованці могли користуватися засобами цифровізації як навчальною машиною, їм достатньо мати такі нескладні вміння: розпізнавати інформацію з

дисплея, робити запит необхідної інформації з пам'яті машини та відповідати на питання за програмою.

Розглядаючи індивідуалізацію освітньої діяльності як основу диференційованого навчання, Г. Козлакова [19] зазначає, що розв'язання проблеми диференціації освітнього процесу часто вбачають у відкритті освітніх закладів з поглибленим вивченням іноземної мови, математики і т.д. Це, безумовно, цікавий і важливий напрямок, але він не вирішує поставленої проблеми. Засоби цифровізації, що враховують розвиток особистих якостей усіх дітей, сприяють розвитку здібностей у тій галузі знань, яка стала центром основних інтересів дитини. Методи і прийоми використання засобів цифровізації розкриваються, спираючись на індивідуальний підхід до освітньої діяльності підгруп дітей чи всієї групи.

Використання навчальних програм різних типів дозволяє перевести навчання на діяльнісний підхід, враховувати диференційований, а у певних випадках індивідуалізований підхід, до вивчення матеріалу, отримання умінь і навичок, творчої діяльності. Засоби цифровізації дозволяють отримувати цікаву інформацію, що забезпечує мотивацію навчання переважно у невстигаючих дітей.

Засоби цифровізації дозволяють не тільки індивідуалізувати та диференціювати освітній процес, але й здійснювати контроль та самоконтроль, візуалізувати навчальну інформацію, моделювати та імітувати досліджувані процеси і явища, формувати вміння приймати оптимальні рішення в різноманітних ситуаціях, розвивати певні види мислення і т.д.

Закон України «Про Концепцію формування інформаційного суспільства» визначає, що засоби цифровізації є сукупністю засобів і технологій, призначених для збирання, зберігання, обробки та передачі інформації, включаючи, але не обмежуючись, Інтернетом, мобільними телекомунікаційними системами та системами бездротового зв'язку [38].

Використання засобів цифровізації на заняттях розширює можливості впедагога у підборі матеріалів і форм освітньої роботи, робить заняття яскравими

та цікавими, інформаційно та емоційно насиченими. При формуванні мовленнєвої компетенції за допомогою засобів цифровізації слід враховувати, що людина запам'ятовує 20% почутого, 40% побаченого, 60% одночасно побаченого і почутого, 80% побаченого, почутого і зробленого самостійно.

Отже, засоби цифровізації в освіті сприяють: розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей дітей; формуванню пізнавальних здібностей, прагнення до самовдосконалення і т.д. С. Ладивір наголошує на тому, що «основна цінність дитячої особистості у прекрасний період свого росту й розвитку полягає у її здатності та постійному прагненні до вдосконалення» [32, с. 14–15].

### **Висновки**

Використання особистісно-зорієнтованого підходу під час розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями засобами цифровізації дозволяє максимально враховувати рівень мовленнєвого розвитку, мовні здібності, наміри, бажання та індивідуальні особливості кожної дитини, стимулюючи творчі прояви з орієнтацією на індивідуальність дитини. За таких умов зникає традиційна запрограмованість, адже в плануванні роботи педагог відштовхується не від програми, а від індивідуальних можливостей кожної дитини. Програма залишається орієнтиром щодо базового рівня мовленнєвої компетентності дитини на кожному віковому етапі. Педагогу надається право вільно використовувати програмовий матеріал у межах однієї програми чи з інших варіантних програм.

### **Список використаних джерел:**

1. Алексєєнко Т. Сходинки гуманних взаємин батьків і дітей. *Дитячий садок*. 2002. № 24/168. – Червень. С. 11–13.
2. Бабанський Ю. К. Педагогіка: навч. посіб. 2-е вид. Херсон: Просвещение, 1998. 468 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. керівник: за ред. А. М. Богуш; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В. та ін. Київ: Видавництво МОН, 2012. 26 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 1. Особистісно-зорієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
5. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Виховання особистості: навч.-метод. посібник: у 2 кн. Кн. 2. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
6. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 27-33.



7. Бех І. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник*. Ченстохова-Київ, 2000. С. 33-50.
8. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток п'ятирічної дитини. *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С. 6–10.
9. Ващенко Г. Твори. Т. 4. Праці з педагогіки та психології. Київ: Школяр-Фада ЛТД, 2000. 416 с.
10. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. С. 20.
11. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997.
12. Горбатюк Н. М. Особистісно-зорієнтоване виховання студентів у процесі викладання дисциплін хімічного циклу. *Педагогіка*. Збірник наукових праць. 2012. Вип. 11. С. 31–35.
13. Джемс (Джеймс) Вільям. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. 742 с.
14. Енциклопедія українознавства: в 10 т. / гол. ред. В. Кубійович. Львів: Молоде життя-НТШ, 2000. Т. 9. С. 3514.
15. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39, ст. 380.
16. Індивідуалізація виховання в дитячому садку: метод. реком. / С. Є. Кулачківська, Г. В. Гуменюк, О. О. Вовчик-Блакитна, С. О. Ладивір, І. І. Карабаєва, Т. О. Піроженко, О. В. Писарева, К. В. Карасьова, Л. І. Соловійова. Київ: Міленіум, 2005. С. 23.
17. Індивідуальний підхід: його суть і шляхи реалізації у вихованні дошкільників / упоряд. О. Л. Кононко. Київ: Освітянин, 1996. С. 31.
18. Карпіловська Є. А. Кореневий гніздовий словник української мови: Гнізда слів з вершинами-омографічними коренями. Київ: Укр. енциклоп. ім. М. П. Бажана, 2002. 912 с.
19. Козлакова Г. О. Комп'ютеризовані технології обробки ділової інформації: навч. посіб. для студ. техн. спец. ІНТУУ "Київський політехнічний ін-т"; АПН України; Інститут вищої освіти / Всеволод Іванович Костюк (ред.). Київ; Рівне: РДТУ, 2001. 233 с.
20. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. С. 7–20. (Серія «Інклюзивна освіта») (Схвалено комісією із спеціальної педагогіки Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, протокол № 3 від 13.04.2012 р.).
21. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. С. 7–20. (Серія «Інклюзивна освіта») (Схвалено комісією із спеціальної педагогіки Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, протокол № 3 від 13.04.2012 р.).
22. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ, 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ispukr.org>.
23. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Технології інклюзивного навчання: педагогічні підходи та інструменти. Київ: Видавнича група «Пілат», 2019. 125 с.
24. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навч.-метод. посібник. Київ: Видавнича група «Атопол», 2015. 136 с. (Рекомендовано Міністерством освіти і науки України, лист № 1/11-6153 від 28.04.2015 р.).
25. Коменський Я. А. Велика дидактика. Київ: Рідна школа, 1984. С. 12.
26. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ: Освіта, 1998. 225 с.
27. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Рідна школа, 1989. 608 с.

28. Кравець О. М. Інноваційні технології в освіті. Київ: Освіта, 2010. С. 42.
29. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія. Київ: Фенікс, 2009. 416 с.
30. Крайник С. Особистісно-зорієнтований підхід до освітньо-виховного процесу в дошкільних закладах. *Рідна школа*. 2006. № 11. С. 57–58.
31. Кузьменко В. У. Індивідуалізація виховання і навчання. *Дошкільне виховання*. 2000. № 10. С. 5.
32. Ладивір С. Індивідуалізація виховання дитини в дитячому садку. *Дошкільне виховання*. 2002. № 1. С. 14–15.
33. Міхелі С. Педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського як концептуальна основа особистісно орієнтованого підходу. *Початкова школа*. 2003. № 9. С. 5–11.
34. Монтессорі М. Допоможи мені це зробити самому / уклад., вступ. стаття М. В. Богуславський, Г. Б. Корнетов. Херсон: Видавн. дом «Карапуз», 2000. С. 151.
35. Ніколаєнко С. О. Особливості когнітивного компонента в психологічній структурі сугестивного впливу педагога. С. 1–13. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/> (дата звернення: 24.09.2021).
36. Ортега і Гассет. Що таке філософія? Херсон: Думка, 1991. 270 с.
37. Погорілий О. І. Соціологічна думка ХХ століття. Київ: Либідь, 1996.
38. Про Концепцію формування інформаційного суспільства: закон України [Електронний ресурс]. URL: <http://sluhannya.in.ua/forum/kb.php?mode=article&k=45> (дата звернення: 24.09.2021).
39. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
40. Процюк С. Степан Процюк про Василя Стефаника, Карла-Густава Юнга, Володимира Винниченка, Архипа Тесленка, Ніку Турбіну. Київ: Грані-Т, 2008. 96 с. (Серія «Життя видатних дітей»).
41. Психологія / під заг. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. Херсон, 1990.
42. Роджерс К. Погляд на психотерапію. Становлення людини. К.: Дайджест, 1994. 425 с.
43. Руденко І. М. Вплив розлучення батьків на життєдіяльність дитини молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07.
44. Соціальні служби – родині: розвиток нових підходів в Україні / за ред. І. М. Григи, Т. В. Семигіної. Київ: Києво-Могилянська Академія, 2002. 188 с.
45. Соціологічна думка України: навч. посіб. / М. В. Захарченко, В. Ф. Бурлачук, М. О. Молчанов та ін. Київ: Заповіт, 1996.
46. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. С. 174.
47. Тверезовська Н. Т. Міжнародний досвід використання освітніх мереж у освітньому процесі. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах: наук.-метод. журнал*. 2008. № 6. С. 60–65.
48. Хьелл Д., Зиглер Д. Теорії особистості. Київ: Педагогіка, 1997. 350 с.
49. Ясперс К. Сенс і призначення історії / Карл Ясперс; пер. з нім.; вступ. ст. П. П. Гайдено. Київ: Политвидав, 1991. 527 с.
50. Complete Ukrainian-English Dictionary / By J. N. Krett and C. H. Andrusyshen. Saskatoon: University of Saskatchewan, 1955. 1163 p.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Демидова Юлія Олексіївна** (<https://orcid.org/0000-0001-6587-0152>)Ю, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та молодіжної політики, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету (Розділ 1.3).

**Крутій Катерина Леонідівна** (<https://orcid.org/0000-0001-5001-2331>), доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету (Розділ 1.3).

**Макаренко Світлана Іванівна** (<https://orcid.org/0000-0001-8933-9681>), кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету (Розділ 1.2).

**Поповська Оксана Анатоліївна** (<https://orcid.org/0000-0002-4424-4627>), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету (Розділ 1.4).

**Фунтікова Ольга Олександрівна** (<https://orcid.org/0000-0003-4183-3263>), доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету (Розділ 1.1).

**Чекан Оксана Іванівна** (<https://orcid.org/0000-0002-3480-6366>), кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти Мукачівського державного університету (Розділ 1.5).

**Яйленко Вікторія Федорівна** (<https://orcid.org/0000-0002-2594-3983>), старший викладач кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету (Розділ 1.1).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Демидова Юлія Олексіївна  
Крутій Катерина Леонідівна  
Макаренко Світлана Іванівна  
Поповська Оксана Анатоліївна  
Фунтікова Ольга Олександрівна  
Чекан Оксана Іванівна  
Яйленко Вікторія Федорівна**

**ІННОВАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ  
В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ  
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Монографія

**(Електронне видання)**

**Формат 84x108/16. Ум.друк.арк. 12,63.**

---