

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ

Львівський національний університет імені Івана Франка

Факультет педагогічної освіти

Ресурсний центр з інклюзивної освіти ЛНУ ім. Івана Франка

Кафедра спеціальної освіти

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Бердянський державний педагогічний університет

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ

**І-Ї ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ З
МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ**

**«ІНКЛЮЗІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ,
ПРАКТИКА, ПЕРСПЕКТИВИ»**



Львівський національний університет імені Івана Франка
Факультет педагогічної освіти
Кафедра спеціальної освіти
Ресурсний центр з інклюзивної освіти ЛНУ ім. Івана Франка
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Бердянський державний педагогічний університет
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Тези доповідей

I-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції

**«ІНКЛЮЗІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ, ПРАКТИКА,
ПЕРСПЕКТИВИ»**

22–23 січня 2026 року

м. Львів

Львівський національний університет імені Івана Франка
Львів - 2026

УДК 378.09.011.3-047.22:376](477)"202"(06)

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

(протокол №9 від 24.03.2026 року)

Відповідальний за випуск *Мар'яна Породько*

Тези доповідей I-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції «ІНКЛЮЗІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ, ПРАКТИКА, ПЕРСПЕКТИВИ». – Львів: Львівський національний університет Івана Франка, 2026. – 236с.

У збірнику вміщено тези доповідей I-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції «ІНКЛЮЗІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ, ПРАКТИКА, ПЕРСПЕКТИВИ», яка відбулася у м. Львові 22-23 січня 2026 року.

Матеріали надруковано в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей відповідають автори публікацій.

УДК 378.09.011.3-047.22:376](477)"202"(06)

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1. Андрейко Богдана Володимирівна. Методологія дослідження психоемоційного стану учасників інклюзивного освітнього середовища.....	10
2. Михайленко Оксана Володимирівна. Проблеми інклюзивної освіти у системі ЗВО України.....	14
3. Линдіна Євгенія Юріївна. Становлення логопедичної допомоги в Україні як підґрунтя розвитку інклюзії у вищій школі.....	20
4. Ніколенко Людмила Миколаївна. Системний підхід до формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти.....	24
5. Котлова Людмила Олександрівна. Інклюзивні освітні практики у ЗВО крізь призму компетентнісного підходу.....	28
6. Столярик Ольга Юріївна. Травмоінформована педагогіка як інструмент інклюзії у середовищі вищої освіти.....	31
7. Тарнопольська Ольга Юріївна. Умови ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі закладу вищої освіти.....	35
8. Породько Мар'яна Ігорівна. Організаційні та методологічні умови успішної організації навчання здобувачів освіти з особливими успішними потребами у закладі вищої освіти.....	39
9. Платонова Оксана Георгіївна. Соціально-педагогічні умови організації освітнього середовища у закладах вищої освіти.....	41
10. Семенів Наталія Миронівна. Інклюзія осіб з особливими потребами у закладах вищої освіти.....	46
11. Кобель Ігор Григорович. До нових стандартів інклюзивної політики в католицьких університетах.....	50

СЕКЦІЯ 2. ФОРМУВАННЯ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1. Магдисюк Л. І., Магдисюк Д. Е.. Професійна діяльність та компетентність практичного психолога в інклюзивному освітньому просторі.....56
2. Семенів Наталя Миронівна, Шніпко М. В. Соціально-психологічна реінтеграція військовослужбовців у середовище вищої освіти: інклюзивні стратегії та виклики.....59
3. Лоїк Галина, Вархолик Галина. Підготовка майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: теоретико-практичний контекст.....63
4. Породько Мар'яна Ігорівна, Квічка Олеся Петрівна. Інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти: структура, критерії, шляхи вдосконалення.....68
5. Слободян Святослав Зіновійович, Фалинська Зоряна Зенонівна. Використання інноваційних методів у формуванні трудових компетентностей у осіб з аутизмом.....71
6. Фалинська Зоряна Зенонівна. Формування педагогічних компетентностей з організації інклюзивного середовища у студентів із порушеннями слуху в закладах вищої освіти.....75
7. Фалинська Зоряна Зенонівна, Костів Максим Богданович. Формування інклюзивної компетентності студентів спеціальної освіти в контексті роботи з дітьми з дизартрією.....79
8. Захарова Наталя Миколаївна. Дорожня карта розвитку інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти.....83
9. Чигріна Яна Юріївна. Інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти як складова професійної педагогічної компетентності.....87

10. Удич Зоряна Ігорівна. Інклюзивні цінності у стратегії розвитку тернопільського національного педагогічного університету імені в. Гнатюка (2026–2030 рр.).....	90
---	----

СЕКЦІЯ 3. ЦИФРОВА ІНКЛЮЗІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЧНА ДОСТУПНІСТЬ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

1. Вознюк Сергій Сергійович. Згуртованість студентської молоді у вищій школі: інклюзивний потенціал цифрових технологій.....	96
2. Окольнича Тетяна Володимирівна, Кашуба Людмила Володимирівна. Розвиток професійної компетентності студентів-дефектологів у процесі оволодіння цифровими трансформаціями.....	100

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗІЇ

1. Сулятицький Іван Васильович, Демко Тетяна Миколаївна. Психолінгвістична специфіка комунікації із студентами - ветеранами війни.....	104
2. Дробіт Лілія Ришардівна. Розвиток інклюзії у вищій освіті: сучасні виклики та стратегії реалізації.....	109
3. Призванська Роксоляна Антонівна. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти інклюзії в умовах закладу вищої освіти.....	113
4. Сікорська Леся Борисівна, Ліпіцька Мирослава Іванівна. Психологічна безпека та інклюзивна культура у вищій школі: попередження стигми щодо осіб з ООП при підготовці майбутніх фахівців.....	116
5. Костюшко Ганна Олексіївна. Соціальна робота з формування життєвих компетентностей молоді з інвалідністю.....	122
6. Сидорович Ольга Ігорівна. Психологічна підтримка студентів з особливими освітніми потребами у діяльності викладача.....	126

7. Тарнопольський Арсен Русланович. Підготовка майбутніх фахівців реабілітаційних центрів до супроводу дітей і дорослих з РСА: компетентнісний та практико-орієнтований підходи.....129
8. Іванків Ольга Валеріївна, Тургенєва Анастасія Олександрівна. Психосоціальна підтримка демобілізованих військовослужбовців як складова інклюзії у вищій освіті.....134
9. Барчі Беата Василівна. Психологічні основи педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.....138
10. Фалинська Зоряна Зенонівна, Добровольська Софія Романівна. Мовленнєві порушення у військовослужбовці та їх корекція.....142
11. Семенів Наталія Миронівна. Юрцунь Юлія Миколаївна. Травма-інформований підхід у психолого-логопедичному супроводі осіб, постраждалих внаслідок війни, в умовах інклюзивного освітнього середовища.....146
12. Іванчук Сабіна Айдинівна, Давимука Анна Володимирівна. Педагогічна робота з учнями з інтелектуальними порушеннями та розладами аутистичного спектра: виклики та практика.....150
13. Сухоцька Іванна Богданівна. Соціальні аспекти формування інклюзивної культури здобувачів вищої освіти в умовах сучасних викликів.....154
14. Орлов А.В. Взаємоз'язок психологічного благополуччя та особистісної ідентичності студентів з особливими потребами в контексті бар'єрів освітнього середовища.....159

СЕКЦІЯ 5. МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ІНКЛЮЗІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1. Карпенко Роман Валерійович. International experience in implementing inclusive education based on the example of European countries.....162
2. Породько Мар'яна Ігорівна, Мачоган Анастасія Іванівна. Міжнародний досвід інклюзії у закладах вищої освіти.....165
3. Сасіна Ірина Олександрівна, Геращенко Світлана Іванівна. Аналіз нормативного забезпечення системи вищої освіти для студентів з особливими освітніми потребами в Австралії.....169
4. Ферт Ольга Георгіївна. Inclusion of students with disabilities at leibniz university of hannover: disability compensation as a mechanism of equal access to higher education.....174
5. Дуб Наталя Євстахівна. Прогресивний міжнародний досвід організації інклюзивного навчання у вищій школі: можливості платформних рішень.....178

СЕКЦІЯ 6. ЕФЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

1. Призванська Роксоляна Антонівна, Палюх Світлана Федорівна. Застосування музичної терапії у корекції мовленнєвих порушень дітей дошкільного віку.....182
2. Фалинська Зоряна Зенонівна, Скульська Лілія Ігорівна. Особливості корекційно-розвиткової роботи дітей молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами ігрової діяльності.....185
3. Семенів Наталя Миронівна, Федчишин Юлія Володимирівна. Роль інтерактивних вправ у розвитку комунікативних навичок у дітей із РАС.....189

4. Сайко Христина Ярославівна. Використання ігор та ігрових прийомів у корекційно-розвитковій роботі з дітьми дошкільного віку із порушеннями мовлення.....192
5. Фалинська Зоряна Зенонівна, Пашкевич Тетяна Григорівна. Особливості корекційної роботи з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами спектра аутизму.....197
6. Фалинська Зоряна Зенонівна. Ільчишин Оксана. Корекція мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами логоритміки.....200
7. Фалинська Зоряна Зенонівна, Амбровович Романа Андріївна. Особливості комунікативно-орієнтованого підходу як засобу формування фонологічних умінь у дітей дошкільного віку.....203
8. Призванська Роксоляна Антонівна, Якимець Марія Іванівна. Теоретично-методологічне підґрунтя застосування логоритміки в логопедичній роботі.....207
9. Андрейко Богдана Володимирівна, Всяких Дарина Олександрівна. Нетрадиційні техніки малювання як засіб підготовки дітей дошкільного віку до навчання в школі.....211
10. Гулевич Світлана Василівна. Тактильні книги у розвитку дітей з різним зоровим досвідом: дизайн і педагогіка.....216
13. Деснова Ірина Сергіївна. Актуальність виховання безпечної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами.....220
14. Семенів Наталія Миронівна. Монда Мар'яна Іванівна. Проблеми психолого-педагогічного розвитку дітей дошкільного віку в умовах сучасного освітнього середовища.....225
11. Породько Мар'яна Ігорівна. Галамай Марта Іванівна. Навчання логопедів до роботи з дітьми із фонетичними порушеннями.....229
12. Дробіт Лілія Ришардівна. Янкевич Анастасія Василівна. Розвиток мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.....232

СЕКЦІЯ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Андрейко Б. В.

кандидат психологічних наук, доцент

Львівський національний університет імені Івана Франка

факультет педагогічної освіти

кафедра спеціальної освіти

м. Львів, Україна

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ УЧАСНИКІВ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Інклюзивне освітнє середовище в сучасних умовах розглядається не лише як простір забезпечення доступу до освіти для осіб з особливими освітніми потребами, а як багатовимірна система взаємодії всіх учасників освітнього процесу. У міжнародних дослідженнях інклюзія визначається як процес усунення бар'єрів для участі та навчання, що безпосередньо пов'язано з психоемоційною безпекою та благополуччям учасників освітнього середовища [5, р. 42].

Психоемоційний стан учасників інклюзивного освітнього середовища є одним із ключових чинників ефективності інклюзії, оскільки впливає на навчальну мотивацію, соціальну адаптацію, міжособистісні взаємини та психологічне благополуччя.

Встановлено, що наявність ускладнень розвитку дитини зумовлює підвищення рівня тривожності, емоційного напруження та зниження адаптаційних і ресурсних можливостей батьків а також осіб, які дотичні до освіти, виховання та супроводу дитини. У зв'язку з цим дослідженно, систематизовано та представлено психодіагностичний супровід психоемоційної сфери батьків, спрямований на комплексну оцінку емоційних станів, особливостей переживання батьківства та психологічних ресурсів, що

становить основу для подальшої психокорекційної й психотерапевтичної роботи [1].

Актуальність дослідження психоемоційного стану в умовах інклюзії зумовлена зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, підвищенням навантаження на педагогів і фахівців психолого-педагогічного супроводу, а також необхідністю науково обґрунтованого вибору методів психологічної діагностики. Методологічна невизначеність або механічне використання стандартних психодіагностичних інструментів без урахування специфіки інклюзивного середовища може призводити до спотворення результатів досліджень та некоректних інтерпретацій.

Методологічною основою дослідження психоемоційного стану учасників інклюзивного освітнього середовища є системний, особистісно орієнтований та ресурсний підходи. Системний підхід дозволяє розглядати психоемоційний стан не ізольовано, а в контексті взаємодії індивідуальних, соціальних та освітніх чинників, що відповідає логіці сучасного психологічного дослідження.

Особистісно орієнтований підхід акцентує унікальність суб'єктивного досвіду кожного учасника інклюзивного процесу, тоді як ресурсний підхід спрямований на виявлення адаптаційних і компенсаторних можливостей особистості. Особливе значення у методології досліджень має чітке визначення категорій учасників інклюзивного освітнього середовища. До них належать діти з особливими освітніми потребами, їхні однолітки з типовим розвитком, педагоги, асистенти вчителів, фахівці психолого-педагогічного супроводу та батьки [2].

Психоемоційний стан кожної з цих груп має власну специфіку, що зумовлює необхідність диференційованого підбору методів і процедур дослідження. У сучасних психологічних дослідженнях в інклюзивному просторі доцільним є поєднання кількісних та якісних методів. Кількісні методи (стандартизовані шкали, опитувальники, рейтингові оцінки)

дозволяють отримати узагальнені показники тривожності, емоційної напруги, стресового реагування чи психологічного благополуччя, однак потребують уважного добору та коректного застосування з огляду на можливі когнітивні, комунікативні та сенсорні особливості учасників інклюзії [2, с. 7].

Якісні методи дослідження (напівструктуроване інтерв'ю, включене та невключене спостереження, аналіз продуктів діяльності, нарративні методики) забезпечують глибше розуміння суб'єктивного переживання інклюзивного досвіду та соціально-емоційних смислів взаємодії [6, р. 819]. Вони є особливо цінними у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, а також з особами, для яких традиційні тестові процедури є методично проблемними або потенційно стигматизувальними.

Важливим методологічним аспектом є дотримання етичних принципів психологічного дослідження. У контексті інклюзії особливої уваги потребують питання добровільної згоди, конфіденційності, недопущення стигматизації та забезпечення психологічної безпеки учасників [7, р. 12]. Дослідження психоемоційного стану має здійснюватися з позиції підтримки та розвитку, а отримані результати використовуватися для оптимізації освітнього середовища і програм психолого-педагогічного супроводу [4, с. 6].

Отже, методологія дослідження психоемоційного стану учасників інклюзивного освітнього середовища повинна ґрунтуватися на інтеграції різних наукових підходів, поєднанні кількісних і якісних методів та суворому дотриманні етичних норм. Такий підхід забезпечує валідність і надійність результатів досліджень, а також створює підґрунтя для розроблення ефективних програм психологічного супроводу в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Андрейко, Б. В. (2018). Несприятливий прогноз розвитку дитини раннього віку як чинник порушення емоційного стану батьків. Дисертація. Режим доступу: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/A_NDREYKO.pdf

2. Чала Ю. М. Психодіагностика : навчальний посібник. Харків : НТУ «ХПІ», 2018. Режим доступу: <https://repository.kpi.kharkov.ua/bitstreams/5215029f-3a71-47fc-bfe4-d47fa8bb982e/download>
3. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2007. 424 с. Режим доступу: <https://biblioteka.cdu.edu.ua/cgi-bin/catsearch.pl?qtype=simple&query=%D0%A1%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD+%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0+%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F>
4. Інклюзивна освіта: інформаційно-методичні матеріали. Київ :Міністерство освіти і науки України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf>
5. Ainscow M., Booth T., Dyson A. Improving schools, developing inclusion. London : Routledge, 2006. 216 p. Режим доступу: <https://www.routledge.com/Improving-Schools-Developing-Inclusion/Ainscow-Booth-Dyson/p/book/9780415373344>
6. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal. 2011. Vol. 37, No. 5. P. 813–828. Режим доступу: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411926.2010.501096>
7. UNESCO. A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO, 2017. 48 p. Режим доступу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ЗВО УКРАЇНИ

На початку ХХІ століття освітнє співтовариство усвідомлює необхідність і перспективність включення до освітнього середовища здобувачів освіти, які мають різні особливості розвитку. Цей процес отримав назву інклюзії. Інклюзія – це багатогранне завдання, яке передбачає як психолого-педагогічні так і соціальні аспекти. Значущість соціального напрямку інклюзивної освіти є важливим складником ідеї, результатом якої є активна всебічно розвинена особистість людини з обмеженими можливостями здоров'я. Соціальний зміст інклюзії затребуваний і вищою освітою, де ідея соціалізації людини з особливостями розвитку набуває конкретного значення.

Дедалі більше молодих людей з особливостями розвитку прагнуть здобути вищу освіту, що обумовлено розширенням спектра здобутих професій. Разом з тим особливості розвитку можуть призводити до проблем з обмеженням всього життєвого простору та можливостей цих людей, зокрема до труднощів зі здобуттям якісної професійної освіти. З цієї причини дана категорія студентів потребує спеціальних умов навчання, які оптимізували б освітній процес, зробивши його більш ефективним. Адаптація системи освіти до потреб різних категорій здобувачів освіти перебуває у стадії формування. Однак накопичений певний педагогічний досвід потребує осмислення та систематизації.

Метою статті є узагальнення проблем впровадження інклюзії у практику вищої освіти в Україні на сучасному етапі.

Аналіз останніх публікацій відбиває важливість питання реалізації інклюзії в просторі вищої освіти. Адже сучасні дослідники вивчають

різноманітні аспекти втілення всіх вимог інклюзивності освіти в практику здійснення освітнього процесу у вищій школі. В науковому доробку О. Баликової та І. Істоміної систематизовано відомості про розвиток інклюзивної освіти з кордоном [3] й окреслені ті шляхи впровадження інклюзії, які можливо зреалізувати в умовах українських реалій. Тоді як Г. Давиденко виокремив бар'єри та шляхи їх подолання, які виникають під час упровадження соціальної інклюзії у закладах вищої освіти [1]. Цінними є висновки Г. Давиденко щодо використання прогресивних ідей закладів вищої освіти Європейського Союзу для організації інклюзивного освітнього простору в ЗВО України [2]. Крім того нині висвітлено актуальні питання інклюзивної освіти [4], моделі підтримки осіб з інвалідністю у реалізації права на працю крізь призму забезпечення доступності вищої освіти [5]. Проте й досі існують виклики та перспективи в інклюзивній освіті у вищій школі [7].

Сьогодні очевидно, що оволодіння певною професією для людини з обмеженими фізичними можливостями відіграє важливу роль з точки зору визначення її місця в суспільстві. Тут необхідно розглядати професійні вміння та навички не лише як засіб досягнення матеріального благополуччя, але й як ефективний інструмент особистісного самовизначення та соціалізації. Водночас теоретичне бачення організації системи професійної освіти людей, які мають особливості розвитку, перебуває у процесі формування. Специфічність теорії професійної освіти людей з обмеженими можливостями здоров'я полягає у її міждисциплінарності, реабілітаційно-освітній сутності. Сама теорія професійного навчання має бути заснована на врахуванні особливостей людей з обмеженими можливостями, зокрема, різних обмежень здатності до навчання та подальшої праці. У цьому слід зазначити високу соціальну значимість цієї проблеми оскільки освіта для людей з обмеженими можливостями є найефективнішою формою соціальної інтеграції.

Ряд фахівців виділяють групи проблем, пов'язаних із реалізацією інклюзивної освіти у вищій школі. Це своєрідні бар'єри, що стримують поширення інклюзивної освіти, у тому числі перешкоджають професійній підготовці осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Вітчизняні та зарубіжні вчені виділяють оцінний, фізичний та академічний види бар'єрів, які в сукупності не дозволяють здійснити рівний доступ до якісної вищої освіти всіх, без винятку, здобувачів [6].

Сутність оцінного бар'єру відображає морально-етичний аспект проблем інклюзивної освіти та є частиною загальної проблеми соціальної нерівності. Так, обмеження прав осіб з інвалідністю можна порівняти з дискримінацією за іншими ознаками: віком, статтю, освітою, доходами, расовою та етнічною належністю, умовами проживання та ін.

Оціночний бар'єр обумовлений слабкою поінформованістю суспільства про складнощі здобувачів з особливими освітніми потребами і підтримується стереотипами неприязного сприйняття осіб з інвалідністю, що міцно закріпилися в соціумі. Сформована громадська думка про припустимість обмежень прав громадян даної категорії на здобуття якісної освіти суперечить самій сутності поняття соціальної справедливості. Психологічний тиск, який зазнають особи з інвалідністю, позбавляє їх можливості нарівні з іншими студентами ЗВО отримувати якісну освіту та успішно адаптуватися у професійній спільноті. Недостатність соціальної підтримки посилюється віковою моральною незрілістю інших здобувачів освіти. Проте в освітніх закладах та студентському середовищі поступово складаються передумови для прояву більш толерантного ставлення до однолітків, які мають особливості розвитку, а також етнічні, расові та соціальні відмінності. Варто наголосити на необхідності індивідуального підходу до здобувачів освіти з особливостями розвитку, оскільки з неприйняттям і недоброзичливістю вони стикаються досить часто. Крім того, є необхідність здійснення психолого-педагогічної підтримки осіб цієї категорії.

Говорячи про впровадження інклюзивних практик в освітнє середовище ЗВО, слід акцентувати увагу на готовності учасників освітнього процесу до впровадження інклюзії в системі освіти. При цьому готовність до інклюзивної освіти – двосторонній процес, зворотною стороною якого є ставлення до вищої освіти самих здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Варто зауважити на якості запиту до здобуття вищої освіти з боку самих здобувачів з обмеженими можливостями здоров'я. Слід зазначити проблему самомотивації та самоактуалізації осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Найчастіше здобуття професійних навичок та умінь стає для таких осіб другорядним завданням, головними ж виступають соціалізація та здобуття диплома про вищу освіту.

На жаль, у вітчизняних дослідженнях оцінному бар'єру приділяється мало уваги. Він не виділяється у списку основних проблем повноцінної соціалізації осіб з обмеженими можливостями, хоча його ігнорування робить неповною картину пошуку ефективних способів подолання перешкод здобуття ними якісної освіти для подальшого працевлаштування та професійної самореалізації. Тим часом цей бар'єр вимагає особливої уваги через його суттєвий вплив на обмеження фізичного та академічного характеру,

Фізичний бар'єр впровадження інклюзивної освіти у ЗВО пов'язаний із відсутністю певної інфраструктури та спеціально організованого простору для навчання осіб з інвалідністю. Архітектурна непристосованість освітніх установ, неможливість безперешкодного переміщення як зовні, так і всередині них та недостатня поінформованість адміністрації про специфіку організації доступного інклюзивного середовища на території ЗВО можуть стати серйозними перешкодами для здобуття вищої освіти певними категоріями здобувачів освіти. Вирішення цієї проблеми полягає у переплануванні освітніх будівель та переоснащенні навчальних аудиторій, які потрібно проводити в рамках реформування системи ЗВО у зв'язку з тим, що освітні заклади найчастіше як причини, що ускладнюють надання якісних

освітніх послуг особам з особливостями розвитку, називають відсутність фінансів на обладнання доступного інклюзивного середовища.

Дійсно, багато будівель освітніх закладів не відповідають вимогам до організації так званого доступного середовища, що виражається у відсутності пандусів, ліфтів, спеціальних табличок зі шрифтом Брайля тощо. У той же час об'єкти інклюзивної інфраструктури, що вибудовуються, дуже часто залишаються незатребуваними, через формальний підхід до їх спорудження. Наявність у ЗВО пандусу при наявних вузьких дверних отворах або високих порогах в аудиторіях не створює необхідної доступності до освітньої установи.

Основною причиною академічного бар'єру називають невідповідність викладачів до роботи з особами, які мають особливі потреби. Професорсько-викладацький склад ЗВО відіграє ключову роль у задоволенні індивідуальних освітніх потреб студентів, що мають особливі освітні потреби. Однак непоінформованість педагогів про специфіку роботи з такими здобувачами перешкоджає академічним досягненням останніх. Внаслідок нерозуміння проблем інклюзії викладачі неохоче адаптують зміст навчальних курсів щодо специфічних потреб здобувачів, надають їм недостатню психолого-педагогічну підтримку, часто не враховуючи індивідуальні особливості студентів і позбавляючи їх тим самим можливості адекватно сприймати навчальний матеріал (наприклад, не надають додаткових матеріалів). Нерідко ігнорується і специфіка контрольних заходів, у тому числі проведення іспитів та заліків у групах, де є здобувачів з особливими освітніми потребами.

Труднощі реалізації індивідуального підходу до таких студентів пов'язані і з якісним складом здобувачів зокрема з гомогенністю академічних груп, що передбачає відносну однорідність рівня їх підготовки та освітніх досягнень. Таким чином, необхідно забезпечити додаткове навчання викладачів ЗВО до роботи в нових умовах та надання необхідної

психолого-педагогічної підтримки особам з особливими освітніми потребами.

Подолання оцінного, фізичного та академічного бар'єрів інклюзивної освіти у вищій школі передбачає систему заходів, реалізація яких спрямована на сприяння професійній підготовці здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та, зрештою, на підвищення якості їхнього життя.

Список використаних джерел:

1. Давиденко, Г. В. Упровадження соціальної інклюзії у закладах вищої освіти: бар'єри та шляхи їх подолання. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. 2018. № 2 (16). С. 123–128.
doi: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-16-20/>
2. Давиденко, Г. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу: монографія. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 314 с.
URL: https://vsei.vn.ua/images/Doc/Nauka/Inklusivna_osvita/inklyuziya_v_vnz_es_a-5_17-06-15.pdf.
3. Дуб Н. Інклюзивність вищої освіти: ключові ідеї, виклики та бар'єри. *Педагогічний дискурс*. 2024. Вип. 36. С.15-19.
URL: https://www.researchgate.net/publication/389734475_Inkluzivnist_visoi_osviti_klucovi_idei_vikliki_ta_bar'eri.
4. Комар О.А., Пісняк В.С. Актуальні питання інклюзивної освіти: основні вектори. *Академічні візії*. 2023. Випуск 17.
URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/248/212>.
5. Лук'янова, Л. Моделі підтримки осіб з інвалідністю у реалізації права на працю: зарубіжний досвід, українські реалії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. № 23. С. 67–87.
URL: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/231/212>.
6. Тріпак М., Волощук М. Проблеми розвитку інклюзивної освіти т інклюзивних інституцій у системі ЗВО. *«Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»*: матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної

науково-практичної конференції з міжнародною участю (23–24 квітня 2023 р. м. Тернопіль) С.289-293.

URL:http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/29768/1/57_Tripak_Vol_oshchyk.pdf.

7. Шевчук, Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії*. 2021. № 2 (3). С. 151–157.

URL:<https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23>.

Линдіна Є. Ю.

к.пед.н., доцент, декан факультету дошкільної,

спеціальної та соціальної освіти

Бердянський державний педагогічний університет,

м. Запоріжжя, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ В УКРАЇНІ ЯК ПІДґРУНТЯ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Сучасні процеси впровадження інклюзії у закладах вищої освіти України зумовлені не лише актуальними соціальними викликами, а й тривалим історичним розвитком системи спеціальної освіти. Інклюзивна модель вищої школи ґрунтується на наукових і практичних напрацюваннях спеціальної педагогіки, психології та логопедії, які впродовж ХХ – початку ХХІ століття забезпечували освітню підтримку осіб з особливими освітніми потребами [1].

Історія становлення спеціальної освіти в Україні засвідчує поступовий перехід від ізоляційних форм навчання до ідей доступності, диференціації та індивідуалізації освітнього процесу. У працях українських науковців (В. Бондар, А. Колупаєва, В. Засенко) підкреслюється, що спеціальна освіта стала методологічною основою формування інклюзивної парадигми, орієнтованої на забезпечення рівного доступу до освіти для різних категорій осіб [2; 3].

Особливе місце в структурі спеціальної освіти посідає логопедична допомога, яка сформувалася як самостійний науково-практичний напрям, спрямований на подолання мовленнєвих порушень і розвиток комунікативної компетентності особистості. Українські дослідники (Є. Соботович, М. Шеремет, В. Тарасун, Н. Пахомова) наголошували на системному характері мовлення та його провідній ролі у когнітивному, соціальному й професійному становленні особистості [4; 5].

Упродовж XIX–XX століть вітчизняна логопедія пройшла шлях від переважно медичного підходу до психолого-педагогічної моделі, що враховує індивідуальні можливості, освітні потреби та соціальний контекст розвитку особи з мовленнєвими порушеннями. У межах логопедичної практики було сформовано принципи комплексного супроводу, міждисциплінарної взаємодії та педагогічної підтримки, які нині є базовими для інклюзивної освіти [6].

Актуалізація історичного досвіду логопедичної допомоги набуває особливого значення в умовах розвитку інклюзії у вищій школі. Сучасні заклади вищої освіти дедалі частіше навчають здобувачів з особливими освітніми потребами, зокрема осіб з порушеннями мовлення, письма та комунікації, що зумовлює потребу в організації системного логопедичного супроводу, адаптації освітніх програм і підготовці фахівців, здатних працювати в інклюзивному середовищі [7].

Науковці підкреслюють, що інклюзія у закладах вищої освіти має враховувати не лише фізичну доступність освітнього середовища, а й психолого-педагогічні аспекти навчання, зокрема мовленнєві та комунікативні труднощі здобувачів освіти [8]. У цьому контексті логопедична допомога постає важливим ресурсом забезпечення якості вищої освіти та академічної успішності осіб з особливими освітніми потребами.

Ефективність упровадження інклюзії у вищій школі безпосередньо пов'язана з якістю професійної підготовки фахівців, здатних здійснювати психолого-педагогічний і логопедичний супровід здобувачів освіти. Підготовка логопедів у закладах вищої освіти виступає важливим чинником

розвитку інклюзивного освітнього середовища, оскільки рівень їхньої професійної компетентності визначає успішність освітньої інтеграції осіб з мовленнєвими та комунікативними порушеннями.

Науковці (В. Бондар, А. Колупаєва, В. Засенко) наголошують, що сучасна система підготовки фахівців спеціальної освіти має ґрунтуватися на міждисциплінарному підході, поєднуючи педагогічні, психологічні, медичні та соціальні знання [2; 3]. Такий підхід був притаманний логопедичній освіті ще на етапі її становлення та зберігає актуальність у сучасних умовах інклюзії.

У працях М. Шеремет і В. Тарасун підкреслюється, що професійна підготовка логопедів має бути орієнтована не лише на формування корекційних умінь, а й на розвиток аналітичного мислення, здатності до міжпрофесійної взаємодії та адаптації методик до індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти [5; 6]. Це особливо важливо для роботи в умовах інклюзивної вищої школи, де логопед взаємодіє з викладачами, адміністрацією та службами підтримки.

Сучасні освітні програми підготовки логопедів у закладах вищої освіти передбачають опанування інклюзивно орієнтованих дисциплін, ознайомлення з нормативно-правовими засадами інклюзивної освіти, формування навичок проектування індивідуальних освітніх траєкторій і використання адаптивних та цифрових технологій навчання. Як зазначає А. Колупаєва, підготовка фахівців нового покоління є ключовою умовою сталого розвитку інклюзії в освіті [1; 7].

Важливим аспектом підготовки логопедів у закладах вищої освіти є формування готовності до роботи з дорослими особами з особливими освітніми потребами, що відрізняється від традиційної логопедичної практики, орієнтованої переважно на дітей. Історичний досвід вітчизняної логопедії дозволяє адаптувати корекційно-розвиткові підходи до умов навчання студентської молоді з урахуванням їхніх освітніх, професійних і соціальних потреб.

Міжнародні дослідження підтверджують, що якісна підготовка фахівців підтримки є одним із ключових чинників ефективної інклюзії у вищій освіті. Зокрема, L. Florian наголошує на необхідності поєднання академічної підготовки з практичним досвідом роботи в інклюзивному середовищі та розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців [8].

У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти заклади вищої освіти дедалі частіше виконують функцію центрів інклюзивної експертизи, поєднуючи освітню, наукову та практико-орієнтовану діяльність [9]. Саме в межах закладу вищої освіти відбувається акумулювання наукових знань у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, апробація інноваційних моделей підтримки та підготовка фахівців для роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Як зазначають В. Засенко та А. Колупаєва, інституційна спроможність вищої школи є визначальним чинником забезпечення якості інклюзивних освітніх практик [3; 7].

Таким чином, історичний розвиток спеціальної освіти й логопедії в Україні створив наукове та практичне підґрунтя для сучасних інклюзивних процесів у вищій школі. Осмислення цього досвіду дозволяє визначити перспективні напрями вдосконалення інклюзивної політики закладів вищої освіти та забезпечити наступність освітньої підтримки осіб з особливими освітніми потребами на всіх рівнях навчання.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
2. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка: теорія і практика. Київ: Освіта, 2012. 520 с.
3. Засенко В. В. (ред.). Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України, 2019. Вип. 15. 364 с.
4. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії // Укладачі Тищенко В. В., Линдіна Є. Ю. . К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.

5. Шеремет М. К. Логопедія: теорія і практика. Київ: Слово, 2016. 312 с.
6. Тарасун В. В. Психолінгвістичні основи корекції мовлення. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 296 с.
7. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивне навчання: виклики сучасності. Київ: А. С. К., 2019. 304 с.
8. Florian L. Inclusive Education: The Philosophy, Policy and Practice. London: Routledge, 2014. 192 p.
9. Бердянський державний педагогічний університет. Дизайн інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти: методичні рекомендації. URL: <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2025/08/dyzajn-inklyuzyvnogo-osvitnogo-seredovyshha-zvo.pdf> (дата звернення: 09.01.2026).

Ніколенко Л. М.

*доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки,
дошкільної та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Дніпро, Україна*

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний соціокультурний простір в Україні відзначається інклюзивними ціннісними орієнтирами, що розширюють можливості самореалізації кожної особистості, змінюють способи спілкування і взаємодії на гуманістичних засадах.

Ці позитивні зрушення суспільної свідомості, на жаль, зумовлені низкою від'ємних чинників: невпинно зростає частка замовників вищої освіти, які набули особливих освітніх потреб (ООП) внаслідок тривалої російсько-української війни. Тому питання забезпечення сприятливих умов для здобуття вищої освіти молоддю з ООП та старшими людьми з набутою

інвалідністю (або їх професійної переорієнтації) в українському суспільстві стає все більш нагальним.

Це актуалізує потребу в переосмисленні підходів до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти (ЗВО) з урахуванням потреб осіб з ООП і зміщенні акценту з формального залучення осіб з ООП у процес навчання до усвідомленого забезпечення освітньої траєкторії кожного здобувача вищої освіти з урахуванням його освітніх потреб і можливостей.

Зазначене можливо реалізувати в *інклюзивному освітньому просторі ЗВО* – цілісному структурованому інституційному просторі [1], що забезпечує рівний доступ до якісної вищої освіти та необхідну підтримку всім здобувачам, незалежно від їхніх фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей, і задовольняє умови для академічного, соціального, особистісного саморозвитку та професійного зростання всіх учасників освітнього процесу.

Нами спроектовано й апробовано систему формування такого простору [2], основу якої складає взаємозумовленість трьох ключових сегментів: гуманістично-ціннісного, інституційно-організаційного й технологічно-методичного.

Гуманістично-ціннісний сегмент передбачає формування *інклюзивної організаційної культури ЗВО* – упорядкованої й підтримуваної системи загальноприйнятих інклюзивних моделей мислення, ставлень, норм, цінностей і символів, що виражаються через конкретні форми і способи співпраці, під час яких трансформуються особистісні установки і формується інклюзивна компетентність кожного члена освітньої спільноти в напрямі прийняття інклюзивних цінностей.

Інституційно-організаційний сегмент передбачає розбудову *інституційної інклюзивної політики ЗВО* – підсистеми, інтегрованої в загальну політику закладу вищої освіти, яка охоплює сукупність цілей, завдань, принципів, програм та основних напрямів діяльності ЗВО,

спрямованих на формування і розвиток відкритого інклюзивного освітнього простору закладу.

Технологічно-методичний сегмент забезпечує *інклюзивну освітню практику*, ілюструє широкий спектр освітніх взаємодій і стосується різноманітних аспектів аудиторної та позааудиторної активності здобувачів в інклюзивному освітньому просторі, кожен із яких покликаний підготувати до професійної діяльності й формувати життєтворчу компетентність особистості безвідносно до особливих освітніх потреб.

Звертаємо також увагу на роль двох супровідних сегментів в системі формування інклюзивного освітнього простору, без яких функціонал такого простору не є повноцінним. Першим виступає *співпраця* – основний вид взаємодії в інклюзивному освітньому просторі ЗВО, що наскрізно пов'язує усі рівні організації і є рушієм інклюзивного розвитку ЗВО як відкритої системи. Другим сегментом є *індекс інклюзії* [3] – інструмент для систематичного моніторингу ступеня доступності та успішності інклюзивності на усіх рівнях та в усіх взаємозв'язках.

Система формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО є динамічною, варіативною і гнучкою, складається з численних взаємозумовлених змінних та циклів взаємозв'язку. Взаємовідношення системних сегментів відображається у функціональній ролі кожного з них.

Наведемо приклад: у гуманістично-ціннісному сегменті функція іміджотворення полягає у створенні іміджу ЗВО як відкритого, доступного, безбар'єрного та рівноправного освітнього простору. Це формує суспільну думку про доступність і можливість вищої освіти для усіх, сприяє залученню абітурієнтів з ООП (а відповідно, інвестицій, грантів, підтримки державних і міжнародних організацій), що спонукає до запровадження інклюзивних практик в освітню діяльність у співпраці усіх структурних підрозділів ЗВО. Сприяння співпраці в інституційно-організаційному сегменті є функцією інклюзивної інституційної політики, реалізація якої одночасно зосереджена на зовнішніх зв'язках й укріпленні внутрішньої освітньої співпраці,

ефективність якої забезпечується розвиненою інклюзивною культурою та упровадженням інклюзивних практик. Їх вибір і застосування відображується у такій функції технолого-методичного сегмента, як «свобода дій», і передбачає навчальну свободу здобувачів вищої освіти у визначенні індивідуальної освітньої траєкторії, академічну свободу науково-педагогічних працівників, свободу вибору соціальних активностей та взаємодій усіх учасників освітнього процесу загалом, а також інституційну свободу ЗВО в реалізації місії його інклюзивного розвитку. Таким чином, утворюється замкнений цикл взаємозумовленості: інклюзивна організаційна культура спонукає трансформації інклюзивної інституційної політики ЗВО; відповідно, політика спрямовується на упровадження інклюзивних практик, які через співпрацю зміцнюють і розвивають інклюзивну культуру закладу.

Отже, представлена формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО має відбуватися системно. Загалом, такий системний підхід матиме позитивні результати щодо інтеграції української системи вищої освіти в єдиний європейський простір, змінюючи концепцію вищої освіти і трансформуючи ЗВО на заклади вищої освіти, відкриті для всіх. Тож вважаємо за доцільне рекомендувати її упровадження в широку педагогічну практику вищої школи, адаптуючи до локальних умов і можливостей ЗВО.

Список використаних джерел:

1. Ніколенко, Л. М. (2025). Сутність концепту «інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти». *Науковий журнал Хортицької національної академії*, 1(12). 92-98. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-15>
2. Ніколенко, Л. М. (2025). Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти: дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2025. URL: <https://www.uacademic.info/ua/document/0525U000453>
3. Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol, United Kingdom: CSIE. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1568212>

Котлова Л.О.,

завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Кандидат психологічних наук, доцент,

Неводнича І.О.,

асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Житомирський державний університет імені Івана Франка,

Житомир, Україна

ІНКЛЮЗИВНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРІЗЬ ПРИЗМУ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Сучасні трансформації системи вищої освіти зумовлюють необхідність упровадження інклюзивних підходів, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій здобувачів, зокрема осіб з особливими освітніми потребами. Як зазначається в міжнародних і національних документах, інклюзія у вищій освіті є важливою умовою реалізації прав людини та соціальної справедливості (UNESCO, 2017; Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю) [9].

Водночас провідною методологічною основою модернізації вищої освіти виступає компетентнісний підхід, який орієнтує освітній процес на формування здатності здобувачів освіти застосовувати набуті знання, уміння та навички у професійній і соціальній діяльності (Зязюн, 2011; Хуторський, 2003). У цьому контексті актуальним є аналіз інклюзивних освітніх практик у ЗВО крізь призму компетентнісного підходу [1; 4].

Компетентнісний підхід у вищій освіті розглядається як система принципів проектування змісту навчання, результатів освіти та методів оцінювання, що спрямовані на формування ключових і професійних компетентностей здобувачів (Болонський процес, 2015). За О. Хуторським, компетентність є інтегративною характеристикою особистості, що поєднує знання, досвід, цінності та здатність до діяльності (Хуторський, 2003) [4].

У контексті інклюзивної освіти компетентнісний підхід тісно пов'язаний з ідеями особистісно орієнтованого навчання, універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning - UDL) та гуманістичної педагогіки

(Meyer, Rose, Gordon, 2014). Застосування UDL у вищій школі дозволяє створювати гнучке освітнє середовище, у якому різні здобувачі можуть досягати однакових результатів навчання різними шляхами [8].

Наукові дослідження свідчать, що ефективні інклюзивні освітні практики у ЗВО ґрунтуються на поєднанні організаційної доступності, педагогічної гнучкості та психолого-педагогічної підтримки здобувачів освіти (Ainscow, 2020; Колупаєва, 2019) [5; 3].

Крізь призму компетентнісного підходу інклюзивні практики реалізуються через:

- адаптацію та модифікацію освітніх програм, що забезпечує досягнення результатів навчання з урахуванням індивідуальних освітніх потреб без зниження академічних стандартів (Колупаєва, Таранченко, 2016) [3];
- використання активних та інтерактивних методів навчання, які сприяють формуванню професійних, комунікативних і соціальних компетентностей (Biggs, Tang, 2011) [6];
- створення інклюзивного освітнього середовища, спрямованого на розвиток автономності, відповідальності та здатності до співпраці у студентів з різними освітніми можливостями (UNESCO, 2017) [9].

Дослідження зарубіжних науковців підтверджують, що компетентнісно орієнтовані інклюзивні практики позитивно впливають не лише на академічні результати студентів з ООП, а й на формування інклюзивної культури всієї академічної спільноти (Florian, 2015) [7].

Ключовою фігурою впровадження інклюзивних практик у ЗВО є викладач, який має володіти інклюзивною, педагогічною та методичною компетентностями. Як зазначає Л. Флоріан, саме професійна готовність викладача до роботи з різноманітністю студентів визначає ефективність інклюзії у вищій освіті (Florian, 2015) [7].

Компетентнісний підхід висуває до викладача вимоги щодо:

- здатності до диференціації навчання;
- застосування гнучких форм оцінювання;

- міждисциплінарної взаємодії з фахівцями психолого-педагогічного супроводу (Колупаєва, 2019) [2].

Отже, інклюзивні освітні практики у закладах вищої освіти крізь призму компетентнісного підходу розглядаються як цілісна система, спрямована на формування професійно й соціально компетентної особистості. Поєднання інклюзивної парадигми та компетентнісної орієнтації навчання відповідає сучасним європейським тенденціям розвитку вищої освіти та сприяє підвищенню її якості й доступності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в емпіричному аналізі ефективності конкретних інклюзивних практик у ЗВО та розробленні моделей формування інклюзивної компетентності викладачів.

Список використаних джерел:

1. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. К.: Самміт-Книга, 2019.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. К., 2016.
4. Хуторський О. В. Ключові компетентності як компонент особистісно орієнтованої освіти. *Педагогіка*. 2003.
5. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education. London: Routledge, 2020.
6. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. McGraw-Hill, 2011.
7. Florian L. Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences. Edinburgh: University of Edinburgh, 2015.
8. Meyer A., Rose D., Gordon D. Universal Design for Learning: Theory and Practice. CAST, 2014.
9. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris, 2017.

*докторка філософії з соціальної роботи, доцентка,
в.о. завідувача кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна*

ТРАВМОІНФОРМОВАНА ПЕДАГОГІКА ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНКЛЮЗІЇ У СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна парадигма вищої освіти зазнає фундаментальної трансформації, зумовленої необхідністю розширення концепції інклюзії від фізичної доступності до психосоціальної та когнітивної інтеграції. У контексті глобальної нестабільності, соціальних криз та воєнних дій особливої актуальності набуває впровадження травмоінформованої педагогіки. Цей підхід розглядається не лише як засіб психосоціальної підтримки, а як системна освітня стратегія, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти для студентів із досвідом травматичних подій. В умовах глобальних криз та воєнних конфліктів травма стає «невидимою інвалідністю», яка створює суттєві бар'єри для навчання, і саме травмоінформований підхід є ключем до їх подолання [2; 4].

Травмоінформована педагогіка трансформує освітній простір, роблячи його інклюзивним для груп, які раніше часто залишалися поза фокусом спеціальної підтримки: ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, студентів із досвідом насильства або втрати. Для цих категорій традиційне академічне середовище може бути сповнене «тригерів», а інклюзія в цьому контексті означає створення таких умов, де методи викладання не ретравматизують здобувача вищої освіти, а забезпечують йому рівний доступ до знань через відчуття стабільності та передбачуваності. Це реалізується через принципи універсального дизайну навчання, де гнучкість дедлайнів, варіативність форм контролю та передбачуваність взаємодії з викладачем стають стандартом, що сприяє утриманню студентів у закладах вищої освіти [3; 4].

Універсальний дизайн навчання у контексті травмоінформованості базується на трьох основних векторах, які безпосередньо корелюють із потребами осіб, що пережили травму [5]:

1) *Множинні засоби залучення*. Травма часто призводить до втрати мотивації або страху перед оцінюванням, натомість гнучкість дедлайнів та можливість вибору тем дозволяють студенту відновити почуття контролю над власним навчанням, що є критичним для подолання стану вивченої безпорадності.

2) *Множинні засоби представлення*. Оскільки травма може впливати на сприйняття інформації (наприклад, через труднощі з концентрацією при читанні довгих текстів), надання контенту у різних форматах (відео, аудіо, інтерактивні схеми) забезпечує когнітивну доступність матеріалу.

3) *Множинні засоби дії та вираження*. Варіативність форм контролю (заміна іспиту на проєкт, портфоліо або усну презентацію) дозволяє студенту продемонструвати компетентність у спосіб, що не провокує надмірного стресу чи панічних атак, характерних для ситуацій жорсткого тестування.

Впровадження травмоінформованих практик є відповіддю на запит суспільства щодо створення «терапевтичного» освітнього середовища. Університет стає місцем, де через підтримку, прозору комунікацію та повагу до індивідуального темпу здобувач вищої освіти відновлює свою суб'єктність. Це сприяє не лише академічній успішності, а й формуванню інклюзивного суспільства, де вразливість особистості не стає причиною її виключення з освітнього та професійного життя.

Травмоінформована педагогіка інтегрує інклюзію через (1) чітку структуру – розробка деталізованих силабусів із прозорими критеріями контролю та оцінювання; (2) стабільну комунікацію – попередження про зміни в розкладі або форматах лекцій чи практичних занять заздалегідь, що мінімізує тривожність; (3) емоційну безпеку – створення простору взаємоповаги, де помилка сприймається як частина ітеративного процесу навчання, а не як загроза статусу чи особистості здобувача [4; 5].

З погляду управління освітою, такий підхід є стратегічним інструментом зниження рівня відрахувань, оскільки студенти, які відчувають підтримку та розуміння свого специфічного стану, зумовленого травмою, демонструють вищий рівень лояльності до закладу та вищу академічну стійкість. Впровадження травмоінформованої педагогіки у вищій школі є багатоаспектним процесом, що розгортається на декількох взаємозалежних рівнях, утворюючи цілісну екосистему інклюзії. Фундаментом цієї системи виступає *індивідуальна компетенція* науково-педагогічного працівника, яка базується на глибокому усвідомленні поширеності травми та її деструктивного впливу на когнітивні сфери студента, зокрема на пам'ять, увагу та виконавчі функції. На цьому рівні викладач опановує навички травмоінформованого спілкування, що передбачає валідацію емоційного стану здобувача, свідоме уникнення тригерної лексики та здатність вчасно ідентифікувати ознаки психологічного дистресу. Важливою складовою індивідуального рівня є також розвиток механізмів саморегуляції викладача, що дозволяє йому зберігати професійну стійкість та запобігати вторинній травматизації у процесі взаємодії з вразливими категоріями студентства [3; 4; 5].

Наступний рівень трансформації охоплює методику викладання та безпосередню аудиторну практику, де принципи інклюзії інтегруються в архітектуру навчальних курсів. Основним інструментом тут стає *універсальний дизайн навчання*, який забезпечує гнучкість освітніх траєкторій через адаптивні дедлайни та варіативність форм контролю, від есе до мультимедійних проєктів. Створення безпечного освітнього простору на рівні методики вимагає запровадження прозорих правил взаємодії, усунення непередбачуваності у навчальних планах та етичного підходу до роботи з чутливим контентом через використання попереджень про потенційні тригери. Це дозволяє студентам зберігати відчуття контролю над процесом навчання, що є критичним для відновлення після травми [3; 4; 5].

Інституційний рівень забезпечує сталість інклюзивних практик через розвиток інфраструктури та сервісів підтримки на рівні факультету чи університету. Це передбачає не лише функціонування дієвих психологічних служб та центрів інклюзії із чіткою системою перенаправлення до фахівців, а й адаптацію фізичного середовища, включаючи створення зон сенсорного розвантаження та безпечну навігацію кампусом. Ключовим елементом цього рівня є безперервне професійне навчання всього персоналу закладу – від адміністрації до служб охорони – що формує спільне розуміння інклюзивної культури [5].

Завершальним етапом є *системно-управлінський рівень*, де травмоінформованість інституціоналізується як стратегічний пріоритет розвитку закладу вищої освіти та закріплюється у нормативній базі, зокрема в етичних кодексах та положеннях про організацію освітнього процесу, що легітимізує інклюзивні підходи як обов'язковий стандарт. Стратегічне управління також включає систематичний моніторинг академічної стійкості студентів, аналіз причин відрахувань через призму ментального здоров'я та формування лідерської культури, спрямованої на дестигматизацію травми. Таким чином, синергія всіх рівнів дозволяє перетворити університет на простір, де інклюзія є не епізодичним заходом, а фундаментальною характеристикою академічного життя, спрямованою на збереження та розвиток людського капіталу.

Слід підсумувати, що ефективність функціонування зазначених рівнів травмоінформованої педагогіки конвертується у конкретні показники сталого розвитку закладу вищої освіти, результатом чого є формування колективної резильєнтності, де інклюзія стає не набором політик та практик, а системною якістю освітнього середовища. Таким чином, травмоінформована педагогіка завершує архітектуру сучасної інклюзії, перетворюючи вищу школу на інститут соціального відновлення, де академічні стандарти гармонійно поєднуються з гуманістичним підходом до кожного учасника освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Семигіна Т., Столярик О. Нове обличчя соціальної роботи: сучасні теорії та підходи: навчальний посібник. Таллінн: Teadmus. 2025. 524 с.
2. Столярик О., Семигіна Т. Орієнтовані на травму підходи: важливість у підготовці соціальних працівників та напрями розвитку. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. №. (10). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13895828>
3. Harrison N., Burke J., Clarke I. Risky teaching: Developing a trauma-informed pedagogy for higher education. *Teaching in Higher Education*. 2023. Vol. 28, no. 1. P. 180–194. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1786411>.
4. Henshaw L. A. Building trauma-informed approaches in higher education. *Behavioral Sciences*. 2022. Vol. 12, no. 10. <https://doi.org/10.3390/bs12100368>.
5. Stromberg E. *Trauma-Informed Pedagogy in Higher Education*. New York : Routledge, 2023. 244 p. <https://doi.org/10.4324/9781003251026>.

Тарнопольська О.Ю.

завідувач Ресурсного центру з інклюзивної освіти

ЛНУ ім. Івана Франка,

асистент кафедри спеціальної освіти

УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується переглядом підходів до організації освітнього процесу в умовах зростання різноманітності студентського контингенту. Інклюзія в закладі вищої освіти (ЗВО) розглядається як фундаментальний принцип освітньої політики, що передбачає не лише забезпечення доступу до навчання, а й створення умов для повноцінної участі та академічної успішності всіх здобувачів освіти незалежно від їхніх психофізичних, соціальних, культурних чи інших

індивідуальних особливостей. Відповідно до міжнародних і національних нормативних документів, інклюзивна освіта ґрунтується на засадах рівності, недискримінації, поваги до різноманіття та гуманістичної спрямованості освітнього процесу [1; 2].

У межах вищої освіти інклюзія набуває системного характеру, оскільки передбачає трансформацію всього освітнього середовища ЗВО. Дослідники наголошують, що інклюзивне середовище охоплює не лише педагогічні практики, а й організаційні, соціально-психологічні та просторові умови навчання [2, с. 37–41]. Ключовими концептуальними засадами інклюзії у ЗВО є принципи універсального дизайну навчання, гнучкості освітніх траєкторій, орієнтації на потреби студентів та визнання різноманіття як норми функціонування академічної спільноти [6, с. 4–6].

Важливою умовою ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища є розвиток усвідомленої взаємодії між учасниками освітнього процесу. Саме взаємодія забезпечує реалізацію інклюзивних цінностей у реальній освітній практиці, тоді як прийняття різноманітності виступає її аксіологічною основою. За даними педагогічних досліджень, прийняття студентів як рівноправних суб'єктів освітнього процесу знижує рівень соціальної ізоляції та сприяє формуванню психологічно безпечного середовища [2, с. 112–118]. У випадку відсутності культури прийняття інклюзія часто зводиться до декларативного виконання нормативних вимог [3].

У науковому вимірі взаємодію в інклюзивному освітньому середовищі ЗВО доцільно розглядати як багаторівневий процес взаємовпливу учасників освітнього процесу та структурних елементів середовища, спрямований на задоволення освітніх потреб кожного студента. Така взаємодія реалізується на рівні міжособистісних відносин «людина – людина» (студент–викладач, студент–студент), взаємодії «людина – освітній контент» (навчальні матеріали, завдання, оцінювання), «людина – технологія» (цифрові платформи, адаптивні засоби), «людина – освітній простір» (аудиторії,

архітектурне середовище) та «людина – інституція» (адміністрація, служби підтримки). Усі ці рівні у сукупності визначають якість освітнього досвіду здобувачів освіти та можливості їхньої активної участі в навчальному процесі [5, с. 13–16].

Освітнє середовище в умовах інклюзії виступає активним посередником взаємодії, оскільки саме його структурні елементи можуть як розширювати освітні можливості студентів, так і створювати додаткові бар'єри для навчання. З огляду на це інклюзивне середовище доцільно розглядати як динамічну систему взаємодії, що потребує постійного коригування відповідно до освітніх потреб студентів [6, с. 8–10].

Провідною формою взаємодії в інклюзивному середовищі ЗВО є педагогічна взаємодія між викладачем і студентом, спрямована на спільне конструювання знань і розвиток компетентностей. Застосування принципів універсального дизайну навчання, варіативних методів викладання та гнучких форм оцінювання сприяє підвищенню доступності навчального процесу для різних категорій студентів [6, с. 12–15]. Водночас не менш важливою є соціальна взаємодія в студентській спільноті, яка забезпечує соціальну інтеграцію, формування відчуття належності та підтримку різноманіття [2, с. 146–152].

В умовах цифровізації освіти зростає значення цифрової взаємодії, що реалізується через використання електронних освітніх платформ, адаптивних ресурсів і допоміжних технологій. Такі засоби виступають інструментами поєднання педагогічних цілей і індивідуальних можливостей студентів, забезпечуючи персоналізацію навчання [6, с. 18–21]. Організаційно-управлінська взаємодія між студентами, адміністрацією та службами підтримки створює інституційну основу сталості інклюзивних процесів [3]. Просторово-середовищна взаємодія, у свою чергу, визначає можливості фізичної участі студентів у навчанні та академічному житті ЗВО.

Отже, інклюзивне освітнє середовище закладу вищої освіти доцільно розглядати як інтегративну систему форм взаємодії, у межах якої кожен

компонент набуває значення лише у взаємозв'язку з іншими. Саме узгодженість і якість цієї взаємодії виступають ключовою умовою ефективної реалізації інклюзії у вищій освіті.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту» : із змінами і доповненнями. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.01.2026).
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. – Київ : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні. – Вісник МОН України. – 2019. – № 7. – С. 3–8.
4. Саламанкська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : прийнята Всесвітньою конференцією з освіти осіб з особливими потребами (Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 р.). – Париж : ЮНЕСКО, 1994. – 47 с.
5. Florian L. Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences. – *Psychology of Education Review*. – 2015. – Vol. 39, no. 1. – P. 11–21.
6. CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. – Wakefield, MA : CAST, 2018. – 32 p.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний розвиток вищої освіти у світовому освітньому просторі характеризується посиленням уваги до питань інклюзії та забезпечення рівного доступу до навчання для осіб з особливими освітніми потребами. Міжнародні дослідження свідчать, що інклюзивна освіта у закладах вищої освіти сприяє не лише академічній успішності студентів, але й їх соціальній інтеграції та професійному самовизначенню [3; 6].

Однією з ключових організаційних умов ефективного навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами є наявність чіткої інституційної політики інклюзії, що передбачає створення служб підтримки студентів, забезпечення фізичної та цифрової доступності освітнього середовища, а також міждисциплінарну взаємодію адміністрації, викладачів і фахівців супроводу [6]. Як зазначає Filippou K. (2025), відсутність системного підходу на рівні закладу вищої освіти значно знижує ефективність навіть окремих інклюзивних ініціатив.

Важливою методологічною умовою є впровадження принципів універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning, UDL), який розглядається у міжнародній практиці як одна з найбільш ефективних моделей організації інклюзивного освітнього процесу у вищій освіті [1; 4]. Концепція UDL передбачає використання множинних способів подання навчального матеріалу, різних форм демонстрації результатів навчання та залучення студентів до освітньої діяльності з урахуванням їх індивідуальних можливостей [1].

Дослідження Oswal N., Al-Kilani M. H., Faisal R., Fteiha M. (2025) підтверджують, що застосування гнучких методів викладання, диференційованого оцінювання та адаптованих навчальних завдань позитивно впливає на навчальну мотивацію і самостійність студентів з особливими освітніми потребами [3]. Водночас Cotán A., Gallardo-López J. A., López-Noguero F. (2024) наголошують на необхідності поєднання інклюзивних методик із активними формами навчання, зокрема проектною та командною роботою, що сприяє соціальній взаємодії студентів [5].

Окремої уваги потребує підготовка викладачів до роботи в умовах інклюзивної вищої освіти. Міжнародні джерела вказують на недостатній рівень обізнаності викладачів щодо особливостей навчання студентів з інвалідністю та інших категорій здобувачів освіти з особливими потребами, що зумовлює потребу у системному підвищенні їх професійної компетентності [2; 3].

Таким чином, успішна організація навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами у закладі вищої освіти можлива за умови комплексного поєднання організаційних і методологічних чинників, серед яких ключовими є інституційна підтримка, впровадження принципів універсального дизайну навчання, методологічна гнучкість освітнього процесу та цілеспрямована підготовка викладачів відповідно до міжнародних стандартів інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Bracken S., Novak K. (Eds.). *Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning: An International Perspective*. Routledge, 2019.
2. *Inclusive Pedagogy and Universal Design Approaches for Diverse Learning Environments*. Springer, 2020.
3. Oswal N., Al-Kilani M. H., Faisal R., Fteiha M. A systematic review of inclusive education strategies for students of determination in higher education institutions. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15(5).

4. Beck Wells M. Student perspectives on the use of Universal Design for Learning in virtual formats in higher education. *Smart Learning Environments*. 2022. Vol. 9.
5. Cotán A., Gallardo-López J. A., López-Noguero F. Inclusive methodological strategies for students with disabilities in higher education. *Publicaciones*. 2024. Vol. 54(2).
6. Filippou K. Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review Journal in Higher Education Practice*. 2025.

Платонова О.Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г.Шевченка м. Чернігів, Україна*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Філософія інклюзивної освіти спрямована на адаптацію освітнього середовища до всіх його учасників: здобувачів з нормотиповим розвитком, студентів з особливими освітніми потребами, педагогів та інших членів академічної спільноти. Результатом такої адаптації є комфортність умов для кожного, повноцінна залученість до активного університетського життя, професійна самореалізація та розвиток.

Інклюзивне освітнє середовище закладу вищої освіти, це сукупність умов, методів і інструментів, спрямованих на спільне навчання та розвиток учасників освітнього процесу, ефективну професійну діяльність працівників вищого навчального закладу та надання високоякісних освітніх та інших послуг всім індивідам незалежно від їх приналежності до конкретного освітнього закладу, з урахуванням потреб та можливостей.

Визначаючи соціально-педагогічні умови організації інклюзивного освітнього середовища у ЗВО, науковці виділяють умови, пов'язані з нормативно-правовим, матеріально-технічним, навчально-методичним, кадровим забезпеченням, емоційно-ціннісним ставленням до теми інклюзії у суспільстві, обізнаністю з питань інклюзивної освіти. Обґрунтовуючи соціально-педагогічні умови організації інклюзивного освітнього середовища, ми спиралися на аналізі теоретичної бази дослідження та понад 30-річний досвід роботи у закладі вищої освіти.

Першою умовою, визначеною нами, є архітектурна безбар'єрність середовища закладу освіти з урахуванням принципів універсального дизайну. Безбар'єрність архітектурного середовища передбачає універсальний дизайн, наявність розумних пристосувань та відповідність будівель, споруд, приміщень та прилеглої території стандартам доступності відповідно Державних будівельних норм (ДБН) [3]. За офіційним визначенням ДБН «маломобільні групи населення – це люди, які відчують труднощі при самостійному пересуванні, одержанні послуги, необхідної інформації або при орієнтуванні в просторі» [4, с. 39].

Основними спільними ознаками, характерними для маломобільних груп населення, є: по-перше, труднощі пересування. Їх причинами можуть бути функціональні порушення (зору, слуху, опорно-рухового апарату), погане самопочуття, що з різних причин призводить до зниження уважності, вагітність на останніх місяцях, також труднощі можуть відчувати люди, що супроводжують маленьких дітей [3]. По-друге, ці люди потребують соціальної підтримки. Адже вони є більш вразливими і залежними від допомоги та терпимості інших через свій стан. По-третє, підвищений ризик дискримінації. Через наявність бар'єрів маломобільні люди можуть стати причиною роздратованості та незручності для інших, наприклад, затримати транспорт чи заблокувати вхід у приміщення. Це викликає нетерпимість до них, хоча за умов правильного планування та використання універсального дизайну цього можна було б уникнути [3].

На нашу думку, вимога архітектурної безбар'єрності є особливо важливою зараз, в умовах воєнного часу і після перемоги України. Адже зростає кількість демобілізованих військовослужбовців, які втратили кінцівки чи отримали інші поранення, і які планують здобувати вищу освіту.

По-друге, розробка внутрішніх нормативних документів, які регламентують впровадження інклюзивної освіти у ЗВО.

По-третє, це здійснення супроводу осіб з особливими освітніми потребами. Психолого-педагогічна підтримка здобувачів освіти здійснюється шляхом надання індивідуальних консультацій, допомога в адаптації до нових умов, вирішення особистісних проблем. Навчально-організаційна підтримка включає в себе розробку індивідуального навчального плану студента з ООП, моніторинг його виконання, допомогу студентам в організації навчання, надання консультацій з освітніх питань. Соціальна підтримка може здійснюватися шляхом допомоги студентів з ООП у побуті, поселенні в гуртожиток тощо. Важливо забезпечити у закладі освіти спеціалізовані приміщення для надання різного роду підтримки: кімнати для консультацій з психологом, ресурсні кімнати, приміщення для медичного обслуговування тощо [1, с. 17-25].

По-четверте, це надання здобувачам освіти спеціалізованого технічного обладнання чи здійснення технічного супроводу. Технічний супровід передбачає компенсацію функціональних обмежень здобувачів освіти за допомогою адаптивних технічних засобів та спеціальних технологій навчання.

По-п'яте, це підготовка навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання, яка включає в себе адаптацію освітніх програм та індивідуальних навчальних планів студентів відповідно до їх можливостей та індивідуальних потреб; забезпечення їх гнучкості, варіативності, особистісної орієнтованості.

По-шосте, застосування технологій дистанційного навчання, інформаційно-комунікаційних технологій. Яскравим прикладом електронного

навчання є безкоштовне персоналізоване навчальне середовище MOODLE з набором орієнтованих на студента інструментів для дистанційного комп'ютеризованого навчання. [2, с. 81].

По-сьоме, інформаційна доступність закладу вищої освіти. Слід звернути увагу на важливість наповнення відповідним контентом сайту освітньої установи.

По-восьме, створення окремого структурного підрозділу з питань інклюзивної освіти та підтримки учасників освітнього процесу. Метою такою підрозділу є імплементація політики інклюзії у ЗВО, координація зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу з метою створення інклюзивного освітнього середовища, психолого-педагогічний, соціально-педагогічний, медико-соціальний та інші види супроводу здобувачів освіти з ООП, налагодження партнерських стосунків із соціальними інституціями, державними та громадськими організаціями, що функціонують в інклюзивному просторі, підвищення кваліфікації НПП з питань інклюзії, забезпечення працевлаштування випускників ЗВО з особливими освітніми потребами тощо.

По-дев'яте, формування інклюзивної культури в академічній спільноті. Ця умова передбачає толерантне ставлення до осіб з ООП, подолання дискримінації, рівність прав та свобод усіх суб'єктів освітнього процесу, а також подолання синдрому навченої безпорадності у здобувачів освіти з інвалідністю.

По-десяте, підвищення кваліфікації НПП з питань інклюзивної освіти. Ця умова спрямована на проведення курсів підвищення кваліфікації, семінарів, тренінгів з метою формування інклюзивної компетентності НПП, адміністративного персоналу.

По-одинадцяте, забезпечення умов у ЗВО для розвитку особистості, самореалізації кожного суб'єкта освітнього процесу. У контексті професійного розвитку ця умова передбачає організацію проходження практики здобувачами освіти з урахуванням їх потреб, допомога у складанні

професійного портфоліо, формування компетентностей, що сприятимуть їх конкурентоспроможності на ринку праці., виготовлення окопних свічок, волонтерської діяльності по можливості.

По-дванадцяте, організація взаємодії з місцевими органами влади, соціальними інститутами. Важливою умовою є розширення присутності ЗВО у суспільному просторі, тому необхідно організувати взаємодію закладу із місцевими органами самоврядування, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей, молоді, громадськими організаціями та об'єднаннями, інклюзивно-ресурсними центрами тощо.

Таким чином, для організації інклюзивного освітнього середовища у ЗВО необхідно провести значну роботу на всіх рівнях, починаючи від інституційних змін і закінчуючи організаціями та установами, що забезпечують функціонування суспільства. Ключовими є зміна суспільної свідомості, поширення ідеології інклюзії як на макро так і на мікрорівні.

Список використаних джерел:

1. Бахмат Н., Сидорчук Л. Формування сучасних уявлень про адаптивне освітнє середовище закладу вищої освіти. *Освітній простір України*. 2019. № 15. С. 17-25.
2. Готовність українських закладів вищої освіти до розбудови інклюзивного освітнього середовища : аналіт. звіт / Н. Цибуляк та ін. ; за заг. ред. О. Гуренко. Одеса : Гельветика, 2024. 81 с.
3. Кравченко Г. Методи адаптивного управління розвитком у забезпеченні умов інклюзивного середовища в закладі вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія Педагогіка. 2022. 13 (25).
4. Цибуляк Н. Ключові індикатори інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої освіти / Наталя Цибуляк, Ганна Мицик, Ганна Лопатіна, Анастасія Попова, Марина Нестеренко / за заг. ред. проф. Ольги Гуренко. – Запоріжжя: БДПУ, 2024, 39 с.

ІНКЛЮЗІЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У тезах розглянуто організаційні, педагогічні та соціальні аспекти інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах вищої освіти. Проаналізовано нормативно-правову базу, педагогічні практики, роль психолого-педагогічного супроводу, а також проблеми та перспективи впровадження інклюзії у навчальний процес. Наведено приклади успішних практик, спрямованих на соціалізацію та професійне навчання студентів з ООП.

Ключові слова: інклюзивна освіта, особи з особливими освітніми потребами, заклад вищої освіти, психолого-педагогічний супровід, соціалізація.

Інклюзивна освіта у закладах вищої освіти — це процес інтеграції студентів з особливими освітніми потребами у загальний освітній процес, що забезпечує рівні можливості навчання, соціальної адаптації та професійної реалізації. Вона ґрунтується на принципах рівності, доступності та недискримінації, визначених Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю та національним законодавством України.

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується активним впровадженням інклюзивних підходів, спрямованих на забезпечення рівного доступу до освітніх послуг для осіб з особливими освітніми потребами. Інклюзія у закладах вищої освіти передбачає створення умов, за яких кожен здобувач освіти має можливість реалізувати свій потенціал незалежно від стану здоров'я, функціональних обмежень чи інших індивідуальних особливостей.

Нормативно-правовою основою інклюзивної вищої освіти є міжнародні документи (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю) та національне законодавство України, які декларують принципи недискримінації, доступності та рівних можливостей. Водночас практична реалізація інклюзії у ЗВО стикається з низкою проблем, серед яких недостатня архітектурна доступність, обмеженість спеціальних освітніх ресурсів, нестача підготовлених фахівців та психологічна неготовність учасників освітнього процесу.

Важливою умовою успішної інклюзії є формування інклюзивного освітнього середовища, що включає адаптацію освітніх програм, використання універсального дизайну навчання, застосування допоміжних технологій та індивідуалізацію освітнього процесу. Особлива роль у цьому процесі належить психолого-педагогічному супроводу здобувачів освіти з особливими потребами, який забезпечує їх академічну, соціальну та емоційну підтримку.

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується зростанням кількості студентів з ООП, що потребує спеціальних підходів до організації навчального процесу. Інклюзивне навчання має бути гнучким, адаптивним і враховувати індивідуальні можливості кожного студента, забезпечуючи при цьому реалізацію освітніх стандартів та компетентнісних вимог.

Основні завдання інклюзивної освіти у ЗВО включають:

1. формування доступного навчального середовища;
2. створення умов для особистісного розвитку та соціальної інтеграції студентів;
3. забезпечення психолого-педагогічного супроводу та підтримки;
4. розробку адаптованих методів навчання та оцінювання знань.

Організаційні аспекти інклюзивного навчання включають:

1. Забезпечення доступності будівель та навчальних аудиторій;

2. Підготовку викладачів та педагогічного персоналу до роботи зі студентами з ООП;

3. Інтеграцію фахівців-психологів та соціальних працівників у навчальний процес;

4. Розробку індивідуальних навчальних планів та графіків консультацій;

5. Організацію побуту студентів з ООП у гуртожитках та забезпечення необхідних побутових умов.

Педагогічний процес у інклюзивному середовищі вимагає використання адаптованих методів навчання:

1. застосування мультимедійних та інтерактивних технологій;
2. використання допоміжних пристроїв (для студентів із порушеннями зору чи слуху);
3. диференціація темпу навчання та обсягів матеріалу;
4. індивідуалізація контролю знань і оцінювання успішності.

Психолого-педагогічний супровід є ключовим елементом інклюзії. Він включає:

1. моніторинг навчальних досягнень та соціальної адаптації студентів;
2. корекційну та консультативну роботу;
3. формування мотивації до навчання та саморозвитку;
4. організацію соціально-психологічних тренінгів для покращення взаємодії у колективі.

Важливою складовою є соціальна інтеграція студентів з ООП, яка сприяє формуванню толерантного ставлення серед однолітків, подоланню стереотипів та розвитку співпереживання. Спільне проживання у гуртожитках, участь у спільних культурних та освітніх заходах, діяльність кураторів та вихователів посилюють ефект соціалізації.

Проблематика впровадження інклюзії у ЗВО включає:

1. Недостатня підготовка педагогів до роботи зі студентами з ООП;

2. Обмежена державна підтримка працевлаштування випускників з ООП;
3. Відсутність ефективної взаємодії між ЗВО та соціальними установами;
4. Складність професійного навчання через технічні особливості обраних спеціальностей;
5. Необхідність наявності у штаті психолога для консультацій студентів;
6. Потреба постійного підвищення кваліфікації педагогів для ефективної співпраці з особами з ООП.

Міжнародний досвід свідчить, що ефективна інклюзія потребує комплексного підходу: інтеграції педагогічних, соціальних та психологічних аспектів, використання технологій допоміжного навчання та адаптації освітніх програм під індивідуальні потреби студентів.

Перспективи розвитку інклюзивної освіти у ЗВО:

1. запровадження універсального дизайну навчання;
2. активізація взаємодії з роботодавцями та соціальними структурами;
3. удосконалення нормативно-правової бази та програм підготовки педагогів;
4. розвиток системи моніторингу та оцінки ефективності інклюзивного навчання.

Інклюзивна освіта у закладах вищої освіти є багатовимірним процесом, що поєднує організаційні, педагогічні та соціальні компоненти, вимагає системного підходу та активної участі всіх учасників освітнього процесу.

Таким чином, інклюзія осіб з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти є складним і багатовимірним процесом, що потребує системного підходу, міждисциплінарної взаємодії та послідовної державної політики. Подальші наукові дослідження мають бути спрямовані на розробку ефективних моделей інклюзивної практики у вищій школі.

Список використаних джерел

1. Камінська О. Особливості адаптації студентів з особливими потребами до умов навчання у ВНЗ // Сучасні проблеми навчання, виховання та інклюзії людей з особливими потребами в загальноосвітній простір. Розділ І. С. 75–84.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-книга, 2009. 269 с.
3. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю. Київ, 2010.
4. Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девид Харві. Інклюзивна освіта. Практичний посібник. Проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Київ, 2010.
5. Ферт О. Формування інклюзивної освітньої політики як основний інструмент успішного залучення дітей з особливими освітніми потребами до умов загальноосвітнього середовища // Вища освіта України. 2009. Т. 2. С. 191–194.

Кобель Ігор Григорович,

Ph.D., канд. пед.наук

Доцент кафедри практичної психології та інклюзивної освіти

Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

ДО НОВИХ СТАНДАРТІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПОЛІТИКИ В КАТОЛИЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Католицькі заклади вищої освіти існують в багатьох країнах світу на всіх континентах. 192 ЗВО об'єднані у Міжнародну федерацію католицьких університетів, яка була створена в 1925 році і визнана ООН як міжнародна неприбуткова (недержавна) організація.

Міжнародні документи та національне законодавство різних країн закріпили у списку фундаментальних прав людини право на освіту [1; 2; 8].

Якщо забезпечення доступу до освіти для дітей шкільного віку є загальноприйнятим стандартом у більшості країн світу, то питанню забезпечення доступу і підтримки осіб з інвалідністю у вищій школі не приділено достатньо уваги в ряді країн [8]. Тому, слідуючи світовому тренду у вищій школі, перед католицькими університетами, в яких крім суто богословських факультетів присутні спеціальності соціального, гуманітарного, технічного та медичного напрямків, гостро стоїть питання доступу осіб із інвалідністю до навчання та підтримка цих студентів впродовж всього терміну навчання як у навчанні, так і в інтеграції в університетське життя, а пізніше в соціум. Дослідники зазначають, що доступ до пристосувань являє собою критичний компонент для успішного навчання студентів із інвалідністю [4; 6; 9; 10] і роблять висновок, що католицькі вищі навчальні заклади повинні відповідати на потреби студентів не лише через вимоги, що закладені у законодавчих актах про освіту, але також і через моральні зобов'язання і християнські цінності [5; 7; 10].

Результати дослідження [10] виявили, що термін «інвалідність» не прописаний чітко в різних законодавчих документах. Найчастіше концепція інвалідності не асоціюється із хворобою, проте включає в собі ідею залежності, що визнається як «обмежена самостійність та автономність» [9;10]. На державному рівні всі демократичні законодавства містять фрази, що гарантують рівність усіх людей і забороняють всі форми дискримінації, проте, незважаючи на існування якісного законодавства, особливо в розвинутих країнах, студенти з інвалідністю не завжди можуть ефективно скористатися офіційно затвердженими правами [8]. В розвинутих країнах дорослі і діти з інвалідністю мають гарантований доступ до інклюзивної освіти. В країнах із середнім або низьким рівнем доходів, незважаючи навіть на існування законів, які мають на меті забезпечити інтеграцію осіб з інвалідністю та їхню активну участь в суспільстві, часто відсутні механізми їх ефективної імплементації [10; 8]. В результаті дослідження [10] всі

католицькі університети були розділені на три групи за їх готовністю до прийому та підтримки студентів з інвалідністю:

1. «Слабка інклюзивна політика або відсутня взагалі»: Недостатність інформаційно-освітніх заходів в університетах на сьогоднішній день не дають можливості організувати безперешкодний прийом студентів із інвалідністю та їхню академічну підтримку, хоча університети декларують сильне бажання це зробити, але відсутня специфічна структура і політика стосовно підтримки студентів із інвалідністю; заявлено про менш ніж три пристосування; не описано жодного кращого досвіду. В цих університетах немає студентів із інвалідністю, а якихось пристосувань немає або їх зовсім мало.

2. «Політика інклюзивності запланована, але формально не оформлена»:

Заходи із підтримки в університетах впроваджено в обмеженому вигляді, що вимагає формалізації та інтенсифікації зусиль через навчання та ознайомлення із найкращим досвідом; відсутній специфічний орган для підтримки студентів із інвалідністю або служба підтримки створена недавно (на протязі двох останніх років); університетом заявлено хоча б про три впроваджених пристосування; описано хороший досвід.

3. «Дуже просунута політика інклюзивності»:

Заходи впроваджені настільки ефективно, що можуть стати зразками для вивчення та переймання досвіду іншими католицькими університетами: існування спеціальної служби та/або програми, та/або комітету (комісії) та/або мережі для підтримки студентів; мінімум чотири види пристосувань заявлених університетом; описано кращий досвід. В більшості випадків, принаймі, одна сторінка на вебсайті університету присвячена документам щодо інклюзивної політики.

Значну кількість католицьких університетів можна віднести до перших двох груп, бо проблема підтримки студентів із інвалідністю була визнана в системі вищої католицької освіти порівняно недавно. Зусилля в університетах мають бути спрямовані на: (1) розвиток і впровадження спеціальних заходів

для підтримки студентів із інвалідністю та/або створення служб підтримки; (2) впровадження фізичних та навчальних пристосувань; (3) організацію навчання та заходів із розповсюдження знань про інвалідність в університетській спільноті; (4) дослідження у сфері інвалідності; (5) роботу із державними органами, громадським сектором та професійними агенціями, які опікуються людьми з інвалідністю. Розвиток і впровадження специфічних заходів університетами для підтримки студентів із особливими потребами формують і надихають соціальні зміни і розвиток більш інклюзивного суспільства, бо в суспільстві такі концепції як універсальний дизайн, боротьба проти дискримінації і визнання різноманітності поступово стають важливими зобов'язаннями.

Список використаних джерел

1. Конвенція про права осіб з інвалідністю (2009). [Електронний ресурс] / ООН // Публікації Верховної Ради України. — 2009. — Режим доступу до ресурсу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
2. ООН. Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 року «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» [Електронний ресурс] / ООН // Публікації Верховної Ради України. — 1993. — Режим доступу до ресурсу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_306
3. Український католицький університет [Електронний ресурс] — 2019. <https://ucu.edu.ua/about/>
4. Adams, K. S., & Proctor, B. E. Adaptation to college for students with disabilities and without disabilities: Group differences and predictors / K. S. Adams, B.E. Proctor // Journal of Postsecondary Education and Disability — 2010. — 22(3).
5. Carlson, M. Aquinas on Inclusion: Using the Good Doctor and Catholic Social Teaching to Build a Moral Case for Inclusion in Catholic Schools for

Children with Special Needs / M. Carlson // Journal of Catholic Education — 2014. — 18 (1).

6. Jorgenson, S., Fichten, C., Havel, A., Lamb, D., James, C., & Barile, M. Academic performance of college students with and without disabilities // An archival study — 2005.

7. Sparks, R. L., Javorsky, J., & Philips, L. College students classified with ADHD and the foreign language requirement // Journal of Learning Disabilities — 2004 — № 37 17. Strasburger, R., Turner, M., & Walls, R. (1999). Factors relating to the postsecondary success of students with learning disabilities // Journal of the First Year Experience and Students in Transition — 1999. — № 11(1) — C. 63–76.

8. Wasielewski, L. M. Academic Performance of Students with Disabilities in Higher Education: Insights from a Study of One Catholic College // Journal of Catholic Education — 2016, № 20(1). Режим доступа до ресурсу <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2001062016>

9. Witte, R. H., Philips, L., & Kakela, M. Job satisfaction of college graduates with learning disabilities / Witte, R. H., Philips, L., & Kakela, M // Journal of Learning Disabilities — 1998.— № 31.

10. IFCU L'inclusion des étudiants en situation de handicap dans les universités à l'échelle mondiale [Электронный ресурс] 2014. – Режим доступа до ресурсу <http://www.fiuc.org/bdf/pdf/cahiers>

СЕКЦІЯ 2. ФОРМУВАННЯ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Магдисюк Л. І.,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
та психодіагностики Волинського
національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

Магдисюк Д. Е.,

здобувач третього рівня вищої
освіти факультету психології
Волинського національного університету
імені Лесі Українки, м. Луцьк

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Система освіти має бути адаптована до потреб дітей з інвалідністю. Це може включати зміни в навчальних програмах, методах оцінювання та організації навчального процесу. Інклюзія потребує співпраці всіх учасників освітнього процесу: педагогів, батьків, адміністрації закладу, а також фахівців з інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта має підготувати осіб з порушеннями розвитку до умов життя суспільства, в якому вони живуть. Це означає, що вони повинні мати можливість жити самотійно, працювати, брати участь у соціальному житті та реалізувати свій потенціал [1].

Інклюзивне навчання – це не просто фізична присутність дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у загальноосвітніх закладах. Це динамічний процес, спрямований на об'єднання всіх дітей, незалежно від

їхніх особливостей, у єдиний навчальний простір. В основі інклюзивної освіти лежить [1]:

- Ідеологія рівності: Всі діти мають однакове право на якісну освіту, незалежно від їхніх здібностей чи фізичного стану.
- Відсутність дискримінації: Будь-яка форма дискримінації щодо дітей з ООП є неприпустимою.
- Індивідуальний підхід: Кожна дитина має унікальні потреби та можливості, які мають бути враховані в процесі навчання.
- Створення доступного середовища: Навчальне середовище має бути адаптованим до потреб дітей з ООП, щоб вони могли комфортно й ефективно навчатися.
- Підтримка та співпраця: Успішне впровадження інклюзії потребує співпраці педагогів, батьків, адміністрації закладу та фахівців з інклюзивної освіти.

Оточення для навчання не обмежується лише фізичним простором. Воно складається з кількох компонентів [2]:

1. Фізичне оточення: це класи, лабораторії, бібліотеки, спортивні зали та інші місця, де проводиться навчання.
2. Соціокультурні впливи: до них належать навчальні заклади, сім'я, громадські організації та інші установи, які впливають на навчальний процес.
3. Фактори, що впливають на особистість: до них входять методи навчання, психологічний клімат, соціальні норми, доступ до ресурсів і інші.

Сучасний психолог, працюючи в інклюзивному середовищі освіти, надзвичайно важливо володіти «емоційною компетентністю». Це ключова якість, яка сприяє ефективній міжособистісній взаємодії та особистісному розвитку. Успішна взаємодія психолога з учасниками процесу призводить до створення психологічного клімату, що відзначається емоційним насиченням комунікації та взаємодії. Такий клімат сприяє результативній діяльності та розвитку особистості кожного учасника. Отже, у контексті інклюзивного навчання важливо, щоб психолог володів емоційною компетентністю,

оскільки він сприяє створенню позитивного психологічного середовища, адаптованого до потреб учасників, і проводить ефективну психологічну роботу з учнями та персоналом навчального закладу. Це важливий аспект для забезпечення успішної міжособистісної взаємодії [4].

Інклюзивна система освіти передбачає індивідуальний підхід до кожної дитини, враховуючи її особистісні особливості, потреби та можливості. Цей підхід ґрунтується на психолого-педагогічному супроводі, який здійснюється командою фахівців. Ефективність такого супроводу залежить від чіткої координації роботи всіх членів команди [2].

Практичний психолог в інклюзивному навчальному закладі відіграє ключову роль у підготовці та супроводі дітей з особливими освітніми потребами. Його діяльність охоплює широкий спектр завдань, спрямованих на [3]:

- Формування психологічної готовності всіх учасників навчально-виховного процесу до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

- Розробку індивідуального плану розвитку дитини.
- Координацію діяльності всіх учасників супроводу дитини.
- Надання консультативної допомоги всім зацікавленим сторонам.
- Створення сприятливого мікроклімату в шкільному колективі.

Етапи роботи практичного психолога діляться на підготовчий та основний. На підготовчому етапі психолог встановлює контакт з усіма учасниками супроводу дитини, визначає обсяг роботи та послідовність процесу, готує необхідну документацію. Важливим завданням цього етапу є налагодження співпраці з батьками, педагогами та іншими фахівцями, які беруть участь у навчанні та вихованні дитини. Психолог знайомить фахівців з результатами психологічного обстеження дитини та обговорює з ними особливості її психічного розвитку.

Під час основного етапу психолог проводить комплексні заходи, спрямовані на всебічний розвиток дитини та її успішну адаптацію до

шкільного життя. Психолог перевіряє готовність дитини до навчання в школі (для дітей, які проходять підготовку), виявляє та визначає причини навчальних труднощів, проводить спостереження за поведінкою дитини на уроках та в позаурочний час. Психолог також бере участь у складанні індивідуальної програми супроводу дитини, розробці індивідуального плану корекційно-розвиткової роботи, підготовці документів для засідання психолого-медико-педагогічної комісії. Важливим завданням цього етапу є сприяння створенню позитивного мікроклімату в шкільному колективі, надання консультативної допомоги педагогам та налагодження співпраці з фахівцями [3].

Практичний психолог та соціальний педагог відіграють ключову роль у житті сімей, які виховують дітей з особливими потребами. Їхня спільна мета – допомогти батькам усвідомити перспективи розвитку дитини, зрозуміти вікові особливості її соціального становлення, а також визначити власну роль у психолого-педагогічному супроводі. Це дає можливість батькам ефективніше підтримувати дитину, роблячи значний внесок у її повноцінний розвиток.

Список використаних джерел:

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
2. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти : керівництво для тренерів. Київ, 2018. 174 с.
3. Обухівська А. Г. Психологічний супровід інклюзивної освіти : методичні рекомендації. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
4. Чайковський М. Є. Досвід впровадження інклюзивного навчання в університеті Україна. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. № 2, 2010. С. 8-11.

Семенів Н.М.

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка, м.Львів

Шніпко М.В.

здобувач другого рівня вищої освіти

спеціальності Спеціальна освіта

факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету

імені Івана Франка

Львів, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕІНТЕГРАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІНКЛЮЗИВНІ СТРАТЕГІЇ ТА ВИКЛИКИ

Повномасштабна війна в Україні зумовила появу значної кількості військовослужбовців, для яких повернення до цивільного життя пов'язане з комплексом соціальних, психологічних і професійних викликів. Одним із ключових механізмів успішної реінтеграції осіб із бойовим досвідом є система вищої освіти, яка здатна забезпечити не лише здобуття нових професійних компетентностей, а й відновлення соціальних зв'язків, формування відчуття належності та перспективи особистісного розвитку. Водночас традиційні освітні практики часто виявляються недостатньо адаптованими до потреб військовослужбовців, що актуалізує проблему впровадження інклюзивних стратегій у діяльність закладів вищої освіти [1, с.34–36; 3, с.47].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення ролі університету як простору соціально-психологічної підтримки, здатного реагувати на наслідки воєнної травматизації, когнітивні та емоційні особливості студентів із бойовим досвідом. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та систематизація інклюзивних стратегій

соціально-психологічної реінтеграції військовослужбовців у середовище вищої освіти. Дослідження ґрунтується на теоретичному аналізі наукових публікацій українських та зарубіжних авторів, присвячених проблемам інклюзивної освіти, психосоціальної адаптації військовослужбовців, універсального дизайну навчання та нейропедагогіки. Використано системний та міждисциплінарний підходи, що дозволили розглянути реінтеграцію військовослужбовців у вищій школі як комплексний соціально-педагогічний процес. Для узагальнення тенденцій застосовано аналітичний аналіз звітів міжнародних організацій, зокрема Всесвітньої організації охорони здоров'я та Програми розвитку ООН [4, с.12–15].

Однією з базових умов успішної реінтеграції військовослужбовців у заклади вищої освіти є концептуальна трансформація освітнього середовища. Перехід від дефіцитарної моделі, зосередженої на обмеженнях і травматичному досвіді, до ресурсної моделі дозволяє розглядати військовий досвід як джерело розвитку особистісних і соціальних компетентностей [1, с.38–40]. Лідерські навички, стресостійкість, відповідальність і здатність до командної взаємодії можуть бути інтегровані в освітній процес через індивідуальні освітні траєкторії та практикоорієнтовані форми навчання.

Важливу роль у створенні інклюзивного середовища відіграє нейропедагогічний підхід, який враховує особливості когнітивних процесів осіб із бойовим досвідом, зокрема наслідки черепно-мозкових та мінно-вибухових травм, порушення концентрації уваги, підвищену втомлюваність. Застосування мікронавчання, чіткої структуризації матеріалу, візуальних схем та повторюваності навчальних елементів сприяє зниженню когнітивного навантаження та підвищує доступність навчання [2, с.54–58; 4, с.73].

Універсальний дизайн навчання як інклюзивна стратегія передбачає забезпечення множинності способів подання інформації, залучення студентів і демонстрації результатів навчання. Гнучкість форм контролю знань, можливість вибору між письмовими, усними та проєктними видами робіт

дозволяє враховувати індивідуальні потреби військовослужбовців без зниження академічних стандартів. Такий підхід сприяє формуванню рівних можливостей і запобігає стигматизації студентів із особливими освітніми потребами [2, с.61–64]. Одним напрямом інклюзивної політики закладів вищої освіти є розвиток цифрової безбар'єрності. Адаптація освітніх платформ до стандартів доступності, використання асистивних технологій, зокрема програм перетворення мовлення в текст, цифрових органайзерів і засобів структурування навчальної інформації, підвищує автономність та навчальну мотивацію військовослужбовців. Цифрові інструменти також сприяють зменшенню рівня тривожності, пов'язаної з аудиторними формами навчання [4, с.91–94].

Соціальний вимір реінтеграції військовослужбовців у вищій освіті реалізується через створення мереж підтримки за принципом «рівний – рівному». Студентські спільноти для військових, хаби та менторські програми забезпечують безпечний простір для обміну досвідом, зниження почуття ізольованості та формування академічної ідентичності. Досвід міжнародних університетів засвідчує ефективність таких моделей у підвищенні рівня утримання студентів-військовослужбовців у навчанні [3, с.52–55].

Не менш важливою складовою інклюзивного середовища є психосоціальна компетентність викладачів і адміністративного персоналу. Підготовка фахівців до взаємодії з військовослужбовцями передбачає ознайомлення з особливостями посттравматичних реакцій, тригерними факторами та принципами кризової комунікації. Це дозволяє знизити ризики вторинної травматизації, формувати культуру поваги та підтримки у студентському середовищі [2, с.78–80].

Окремої уваги в межах інклюзивних стратегій потребує проблема мовленнєвих порушень у військовослужбовців, які виникають унаслідок бойових дій, черепно-мозкових травм та психотравматичних розладів. Афатичні порушення, дизартрія, зниження мовленнєвої активності,

порушення темпу та плавності мовлення можуть істотно ускладнювати академічну комунікацію, участь у навчальних дискусіях та засвоєння навчального матеріалу. У зв'язку з цим актуальним є впровадження міждисциплінарного підходу, що передбачає поєднання психолого-педагогічного та логопедичного супроводу військовослужбовців у системі вищої освіти [5, с.41–44; 6, р.110–115].

Інклюзивні стратегії соціально-психологічної реінтеграції військовослужбовців у середовище вищої освіти є необхідною умовою сталого розвитку українського суспільства в умовах післявоєнної трансформації. Поєднання ресурсного підходу, нейропедагогічних методів, універсального дизайну навчання, цифрової доступності та соціальної підтримки дозволяє розглядати заклади вищої освіти як простір не лише навчання, а й соціального відновлення. Отримані теоретичні положення можуть бути використані під час розроблення внутрішніх стандартів інклюзії та програм супроводу військовослужбовців у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Гаврилюк А. М. Освітня реінтеграція військовослужбовців російсько-української війни. Державне управління. 2025. № 9.
2. Інклюзивна освіта в умовах війни: практичні поради для викладачів / упоряд. О. М. Белявська. Київ: УКУ, 2024. 112 с.
3. Shkoliar M., Klymanska L. Student Veterans in Ukrainian Higher Education. *Mental Health: Global Challenges Journal*. 2025. Vol. 8, Is. 1. P. 45–58.
4. World Health Organization. *Rehabilitation in health systems: guide for action*. Geneva: WHO, 2024. 156 p.
5. Шеремет М. К. Мовленнєві порушення у дорослих з наслідками черепно-мозкової травми: теорія і практика реабілітації. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. 184 с.
6. Yorkston K., Baylor C., Amtmann D. Communication disorders following traumatic brain injury in military populations. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*. 2021. Vol. 36, No. 2. P. 110–120.

Галина Вархолик,

кандидат педагогічних наук,

завідувачка кафедри психології та інклюзивної освіти

КЗ ЛОР ЛОІППО,

м. Львів, Україна

Галина Лоїк,

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувачка кафедри

освітньої політики КЗ ЛОР ЛОІППО

м. Львів, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується впровадженням інклюзивної моделі як безальтернативного шляху соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Проте успіх цього процесу залежить від фахової готовності педагога. Як стверджує О. Кононко, педагог нового типу має бути фасилітатором, який спрямовує діяльність на розширення можливостей дитини [2].

У статті обґрунтовано актуальність підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Через аналіз психолого-педагогічної літератури та освітніх стандартів окреслено структуру інклюзивної компетентності. Особливу увагу приділено практичному аспекту соціалізації осіб з особливими освітніми потребами (ООП) на прикладі соціального проекту «Тісто зі змістом» (Пустомитівської територіальної громади Львівської області). Окреслено необхідність командного підходу та розробки індивідуальних освітніх траєкторій.

Ключові слова: майбутній педагог, інклюзивна освіта, ЗДО, індивідуальна програма розвитку (ІПР), соціальна адаптація, професійна компетентність.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується переходом до гуманістичної парадигми, де кожна дитина, незалежно від її психофізіологічного розвитку, має право на повноцінну участь в освітньому процесі. Проте успіх інклюзії залежить не стільки від нормативних актів, скільки від професійної підготовки педагога. Як стверджує О. Кононко, педагог нового типу має бути творчою особистістю, яка спрямовує діяльність на розширення можливостей компетентного вибору дитини [2].

Питання професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі є предметом активних дискусій у працях Г. Беленької, А. Богуш, Л. Зданевич, Т. Поніманської. Професійна компетентність педагога, за визначенням Г. Беленької, розглядається як багатогранне поняття, що охоплює світоглядну позицію та високий рівень професійної культури [4]. Т. Поніманська акцентує увагу на важливості особистісних якостей: здатності до емпатії, моральної підтримки та партнерства з батьками [5]. Специфіку формування саме інклюзивної компетентності у закладах вищої освіти досліджували Н. Суховієнко та М. Чайковський [5; 7]. Нормативним підґрунтям дослідження виступають Закон України «Про освіту», Професійні стандарти вчителя та вихователя (2021 р.), у яких інклюзивну компетентність визначено як обов'язкову трудову функцію та окрему професійну категорію. Також враховано положення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання, що визначає пріоритети фахової підготовки педагогічних кадрів. Сучасна модель педагога для роботи в інклюзивному середовищі передбачає виконання таких функцій: оздоровчо-профілактичної, комунікативної, діагностичної та координувальної. Студенти у ЗВО мають опанувати специфічні способи взаємодії: сприймати всіх дітей рівними, пропонувати посильні завдання, залучати до групових проєктів та ігор.

Фундаментом роботи є **Індивідуальна програма розвитку (ІПР)**. Згідно з дослідженнями Н. Суховієнко, ІПР — це стратегічний документ, що визначає обсяг корекційних послуг та адаптацій [6]. До її розробки обов'язково залучається Команда супроводу, де вчитель співпрацює з

психологом, асистентом та батьками. Педагогічна взаємодія в цій команді ґрунтується на цінності реальних людських взаємин .

Важливим компонентом підготовки студентів є розуміння кінцевої мети їхньої роботи — успішної соціалізації вихованців. Показовим прикладом на Львівщині є діяльність соціального хабу-пекарні «Тісто зі змістом» (с. Наварія, Пустомитівська територіальна громада).

У цьому проєкті молодь та діти з ООП (зокрема з ментальними порушеннями) залучені до реального процесу випікання печива. Для майбутнього педагога цей кейс є доказом того, що:

- Ранній розвиток дрібної моторики та навичок самообслуговування у ЗДО має прямий вплив на майбутню професійну затребуваність людини.

- Особи з ООП здатні бути економічно активними та корисними громаді, що змінює ставлення суспільства від «соціальної опіки» до «професійного партнерства».

- Соціальне підприємництво є логічним продовженням інклюзивної освітньої вертикалі.

Діагностика готовності студентів (за методикою Т. Цегельник) засвідчила, що хоча майбутні фахівці теоретично визнають важливість інклюзії, 78% із них відчують труднощі з моделюванням інклюзивного середовища, а 74% не готові до самостійної корекції освітніх програм [1]. Це підтверджує необхідність впровадження у навчальний процес практичних модулів на основі реальних кейсів (таких як «Тісто зі змістом»).

У сучасних умовах трансформації української освіти підготовка майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі потребує переходу від інформативно-теоретичної моделі до системного практико-орієнтованого підходу. Результативність цього процесу визначається синергією трьох базових векторів:

1. **Аксіологічна трансформація свідомості педагога.** Центральне місце у професійному становленні посідає формування інклюзивних цінностей, які виступають не декларативними гаслами, а професійною

етичною платформою. Вона ґрунтується на визнанні безумовної цінності кожної дитини та сприйнятті розмаїття як природної антропологічної норми. Ключовими етичними імперативами визначено:

- о *Визнання рівноцінності*: переконання у рівній вазі кожного життя та суб'єктності дитини з ООП у межах громади.
- о *Презумпція участі*: перехід від фізичної присутності дитини в класі до її активного залучення в освітній простір шляхом розумного пристосування та адаптації середовища.
- о *Рефлексивна емпатія проти «жально»*: дотримання етичної дистанції, що стимулює автономію дитини. Професійна позиція педагога полягає у створенні умов для самостійного успіху вихованця, а не в гіперопіці.

2. **Технологічна готовність до командної взаємодії.** Ефективна інклюзія неможлива без опанування алгоритмів розробки Індивідуальної програми розвитку (ІПР) та навичок роботи у міждисциплінарній команді супроводу. Це забезпечує єдність педагогічних впливів та індивідуалізацію освітньої траєкторії.

3. **Практико-орієнтований аспект професійної підготовки**

Важливим складником підготовки є рефлексія успішних практик інтеграції. Репрезентативним прикладом для студентів виступає соціальний проект «Тісто зі змістом», аналіз якого сприяє формуванню ціннісних орієнтирів та розумінню механізмів соціалізації осіб з особливими потребами в громаді.

У межах даного кейсу теоретична ідеологія «суспільної потреби» особистості трансформується у конкретний, матеріалізований соціальний продукт. Для майбутнього педагога цей досвід є доказом того, що:

Раннє втручання та корекційно-розвиткова робота у дошкільному, шкільному віці є початковою ланкою довгострокової стратегії соціалізації.

Корекція психофізіологічного розвитку дитини з ООП має розглядатися як стратегічна інвестиція у її фундаментальне право на гідне, діяльне та автономне майбутнє.

Професійна діяльність педагога безпосередньо закладає підґрунтя для переходу дитини від статусу «об'єкта соціальної допомоги» до статусу «активного та продуктивного члена громади».

Залучення таких прикладів до змісту вищої освіти дозволяє змінити фокус підготовки фахівців з «процесуального навчання» на «результативну життєтворчість», де кожна педагогічна дія має чітку соціальну перспективу.

Таким чином, комплексна підготовка фахівця для роботи в інклюзивному середовищі в закладі вищої освіти має бути спрямована на формування цілісної особистості педагога, здатного бачити за особливостями дитини її потенціал та забезпечувати її право на повноцінну життєтворчість.

Список використаних джерел:

1. Цегельник Т. М. Аналіз системи підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2017. Вип. 56-57. С. 430–435.

2. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вузів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.

3. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід / за заг. ред. Г. В. Беленької. Київ, 2015. 244 с.

4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 456 с.

5. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 19.12.2017 № 2249-VIII.

6. Суховієнко Н. А. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. канд. пед. наук. Хмельницький, 2018. 292 с.

7. Arndt K., Pertek A. Inklusion als konsequente Antwort auf Heterogenität. *Pädagogik (Weinheim)*. 2013. № 65 (9). P. 12–14.

8. Соціальна адаптація та інклюзія: досвід соціального підприємництва «Тісто зі змістом» (Пустомитівська ОТГ, Львівська обл.). *Матеріали регіональних форумів з безбар'єрності. 2024–2025.*

Породько М. І.,

*к.пед.н., доцент, зав. кафедри спеціальної освіти
факультету педагогічної освіти*

Львівського національного університету імені Івана Франка,

Квічка О. П.,

*студентка I курсу магістратури,
спеціальності Спеціальна освіта,
факультету педагогічної освіти*

Львівського національного університету імені Івана Франка,

Львів, Україна

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ ТА ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ

У сучасній педагогічній науці інклюзивну компетентність викладача розглядають як багатокomпонентне утворення. Найбільш узагальненою та методично обґрунтованою є структура, що включає чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний.

У мотиваційно-ціннісному компоненті викладач розуміє вагомість соціального аспекту інклюзивної освіти, позитивне ставлення до студентів з ООП, та готовий прийняти факт наявності індивідуальних освітніх потреб як норму. Саме цей компонент визначає внутрішню готовність педагога до інклюзивної взаємодії.

Когнітивний компонент охоплює систему знань із спеціальної педагогіки, психології, логопедії, а також знання нормативно-правових засад

інклюзивної освіти [7; с. 200]. Для викладача ЗВО важливим є розуміння особливостей мовленнєвого, когнітивного та соціального розвитку студентів з різними нозологіями.

Операційно-діяльнісний компонент проявляється у здатності адаптувати навчальні матеріали, застосовувати диференційовані методи навчання, використовувати універсальний дизайн освіти та індивідуальні освітні траєкторії [7; с. 153].

Рефлексивно-оцінний компонент пов'язаний зі здатністю викладача аналізувати власну педагогічну діяльність, оцінювати ефективність інклюзивних практик та коригувати професійні дії відповідно до потреб студентів [5; с. 70].

На основі аналізу наукових джерел та власних професійних міркувань вважаємо, що ефективне вдосконалення інклюзивної компетентності викладачів ЗВО можливе за умов комплексного підходу.

По-перше, задля кращого розуміння та виокремлення індивідуальних потреб студентів необхідним є запровадження відповідних курсів для викладацького складу закладів.

По-друге, надзвичайно важливо підтримувати та розвивати роботу у мультидисциплінарних командах. Це значно спростить процес навчання як і для викладачів так і для студентів, які цього потребують.

По-третє, перспективним напрямом є використання цифрових технологій для забезпечення доступності навчального контенту, що, за даними зарубіжних досліджень, істотно підвищує ефективність інклюзивної освіти у ЗВО [6; р. 75]. Сюди можемо відносити як адаптації онлайн-платформ під потреби, наприклад, людей з проблемами зі зором (можливість встановлення контрастного фону платформи, озвучення вмісту тощо).

З власного досвіду зауважимо, що особливо ефективними є практикоорієнтовані тренінги з аналізом реальних кейсів студентів з порушеннями мовлення, що сприяє професійному зростанню

викладача-логопеда. Це допомагає не лише теоретично засвоїти необхідну інформацію, але й застосувати її в розборі конкретних ситуацій. Доволі ефективною буде можливість відчувати на собі усі бар'єри, із якими стикається дана категорія здобувачів освіти (моделювання ситуацій із застосування крісла колісного, проходження об'єктів із пов'язкою на очах тощо).

Реалізація запропонованих шляхів удосконалення інклюзивної компетентності сприятиме підвищенню доступності та якості вищої освіти для студентів з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Кальченко Л. В. Формування інклюзивної компетентності викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами / Л. В. Кальченко // Тези доповідей ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Хмельницький: ХІС Університету «Україна», 2016. — С. 89–97.

2. Шумський О. В., Шумська О. М. Готовність викладачів закладів вищої освіти до реалізації інклюзивної освіти / О. В. Шумський, О. М. Шумська // *International Science Journal of Education & Linguistics*. — 2022. — Vol. 1, № 4. — С. 46–53.

3. Прядко Л. О. Розвиток інклюзивної компетентності сучасного вчителя в умовах інституту післядипломної освіти / Л. О. Прядко // *Inclusion and Diversity*. — 2024. — № 3. — С. 69–71.

4. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна, О. М. Микитюк. — Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. — 117 с.

5. Тищенко Л. І. Критерії, показники та рівні інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи / Л. І. Тищенко // *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. — 2020. — № 1 (42). — С. 150–159.

6. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект / Н. А. Фіголь // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. — 2020. — Вип. 77. — С. 199–202.

Фалинська З.З.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка,

Слободян С.З.

здобувач третього рівня освіти
кафедри спеціальної освіти

факультет педагогічної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

м. Львів, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ У ФОРМУВАННІ ТРУДОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ОСІБ З АУТИЗМОМ

Анотація. У тезах розкрито проблему формування трудових компетентностей у осіб з аутизмом в умовах сучасної інклюзивної освіти. Обґрунтовано доцільність використання інноваційних методів навчання як ефективного засобу розвитку професійних навичок, соціально-трудової адаптації та підвищення рівня самостійності осіб з аутизмом. Проаналізовано практико-орієнтовані, цифрові та міждисциплінарні підходи до підготовки осіб з аутизмом до трудової діяльності.

Сучасні соціально-економічні умови вимагають переосмислення підходів до професійної підготовки осіб з особливими освітніми потребами, зокрема осіб з аутизмом. Аутизм характеризується порушеннями соціальної взаємодії, комунікації та поведінковими особливостями, що істотно впливає на процес формування трудових компетентностей. Водночас міжнародний і вітчизняний досвід свідчить, що за умови цілеспрямованого педагогічного

супроводу та застосування інноваційних методів особи з аутизмом здатні до успішної трудової діяльності [2].

Трудові навички та вміння розглядаються як важливі складові професійної компетентності. Професійна компетентність – це складне інтегральне психологічне і суб'єктивне утворення, що формується у процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у процесі практичної професійної діяльності. Навички та вміння є ключовими елементами, що забезпечують розв'язання професійних завдань як в оптимальних, так і в екстремальних умовах.

Трудові навички є операційною основою трудової діяльності. Разом із тим загальна трудова діяльність не може бути ефективною без засвоєння стійких прийомів і способів дій, які забезпечують точність, узгодженість і результативність роботи. Трудові навички як фундаментальний компонент трудової та навчально-пізнавальної діяльності людини становлять міждисциплінарну категорію, яка поєднує психологічні, педагогічні, соціальні та філософські аспекти.

У зв'язку з цим особливої значущості набуває впровадження інноваційних методів навчання, спрямованих на розвиток практичних умінь, адаптацію до умов праці та формування позитивної мотивації до трудової діяльності.

В Україні питання професійної інтеграції осіб з аутизмом залишається недостатньо розробленим, що актуалізує потребу в пошуку ефективних методів формування їхніх трудових компетентностей у системі інклюзивної та спеціальної освіти.

У працях українських науковців проблема формування життєвих і трудових компетентностей осіб з особливими освітніми потребами розглядається з позицій компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. Так, А. Колупаєва наголошує на необхідності створення адаптивного освітнього середовища, яке сприяє розвитку самостійності та професійного самовизначення осіб з інвалідністю [2].

Дослідження В. Синьова та О. Хохліної підкреслюють важливість поєднання навчальної та практичної діяльності у процесі професійної підготовки осіб з порушеннями психофізичного розвитку [5]. Водночас специфіка формування трудових компетентностей саме у осіб з аутизмом потребує застосування спеціально підібраних інноваційних методів.

Особливе місце займають дослідження К. О. Островської, у яких розкрито психолого-педагогічні засади супроводу осіб з аутизмом, обґрунтовано необхідність поетапного формування життєвих і трудових навичок з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку [4].

Разом з тим аналіз наукових джерел засвідчує недостатню кількість робіт, у яких інноваційні методи навчання розглядалися б саме в контексті формування трудових компетентностей осіб з аутизмом, що визначає наукову нішу дослідження.

Трудові компетентності осіб з аутизмом охоплюють не лише сукупність професійних умінь і навичок, а й соціально-комунікативні, регулятивні та мотиваційні компоненти.

До їх структури належать:

- здатність виконувати трудові операції за алгоритмом;
- дотримання правил і норм трудової поведінки;
- розвиток самоконтролю та відповідальності;
- уміння працювати в колективі або у структурованому робочому середовищі [1].

За К. О. Островською, формування трудових компетентностей у осіб з аутизмом має ґрунтуватися на принципах структурованості, повторюваності та наочності, що відповідає особливостям їх когнітивного розвитку [4. с. 112-189].

Особливості когнітивного стилю осіб з аутизмом (схильність до візуального мислення, потреба в чіткій структурі, повторюваності) зумовлюють необхідність використання спеціально адаптованих та інноваційних методів навчання.

До ефективних інноваційних методів у роботі з особами з аутизмом належать:

1. Візуально-структуроване навчання.

Використання візуальних розкладів, покрокових інструкцій, піктограм та чек-листів сприяє кращому розумінню трудових завдань і зниженню тривожності [6. с. 54-101].

2. Проектно-орієнтоване навчання.

Залучення осіб з аутизмом до виконання міні проектів (виготовлення виробів, надання послуг) дозволяє формувати практичні трудові навички у реальних або наближених до реальних умовах.

3. Використання цифрових технологій.

Навчальні застосунки, симулятори робочих ситуацій, відеомодельовання сприяють засвоєнню професійних дій та розвитку самостійності [3. с. 85-142].

4. Соціальні історії та рольове моделювання.

Ці методи допомагають формувати уявлення про правила поведінки на робочому місці, міжособистісну взаємодію та вирішення типових трудових ситуацій.

5. Міждисциплінарний супровід.

Співпраця педагогів, психологів, логопедів і фахівців з професійної орієнтації забезпечує комплексний підхід до формування трудових компетентностей [7. С. 98-156].

Висновки. Застосування інноваційних методів у формуванні трудових компетентностей осіб з аутизмом є важливою умовою їх успішної соціально-професійної інтеграції. Інноваційні підходи дозволяють враховувати індивідуальні особливості осіб з аутизмом, підвищувати мотивацію до праці та формувати практичні навички, необхідні для самостійного життя. Реалізація таких методів сприяє підвищенню рівня професійної готовності осіб з аутизмом та їх успішній інтеграції в суспільство.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І. Інклюзивна освіта в Україні: теорія і практика. Київ: Освіта, 2020. 320 с.
2. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі. Київ: Педагогічна думка, 2019. 176 с.
3. Миронова С. П. Цифрові технології в спеціальній освіті. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2021. С. 85–142.
4. Островська К. О. Аутизм: проблеми психолого-педагогічного супроводу. Львів: Світ, 2016. С. 112–189.
5. Синьов В. М., Хохліна О. П. Основи спеціальної педагогіки. Київ: Знання, 2018. С. 203–267.
6. Софій Н. З. Інклюзивне навчання: практичний аспект. Київ: Видавничий дім «Плеяди», 2017. С. 54–101.
7. Шеремет М. К. Психолого-педагогічний супровід дітей з розладами аутистичного спектра. Київ: Слово, 2018. С. 98–156.

Фалинська З. З.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної освіти

Львівського національного університету ім. Івана Франка

м. Львів, Україна

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У СТУДЕНТІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна трансформація вищої освіти в Україні в напрямку інклюзивності передбачає не лише створення умов для навчання осіб з особливими освітніми потребами (ООП), а й забезпечення їхньої повноцінної професійної реалізації. Особливої ваги набуває підготовка майбутніх педагогів із числа осіб зі стійкими порушеннями слуху. Формування їхніх

фахових компетентностей має стратегічне значення: такі фахівці володіють унікальним досвідом подолання бар'єрів, що дозволяє їм стати ефективними провідниками інклюзії в закладах середньої освіти.

Питання підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі досліджували А. А. Колупаєва, С. В. Кульбіда, В. М. Синьов та інші. Проте аспект формування професійної майстерності саме у студентів із порушеннями слуху потребує детальнішого вивчення. Вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних засад навчання цієї категорії осіб зробив В. М. Шевченко, чий праці акцентують увагу на технологічному та дидактичному забезпеченні освітнього процесу в ЗВО.

Формування педагогічної компетентності у студентів із порушеннями слуху в умовах ЗВО базується на принципі розумного пристосування. Педагогічна компетентність у контексті інклюзії для таких студентів включає здатність до адаптації навчального середовища, володіння засобами альтернативної комунікації та психологічну готовність до взаємодії в інклюзивному класі.

Як зазначає В. М. Шевченко, ключовою умовою успішності цього процесу є створення «безбар'єрного інформаційно-комунікаційного середовища, яке передбачає широке використання асистентських технологій та залучення перекладачів жестової мови для повноцінного доступу до наукового контенту» [6, с. 45]. Ефективність професійної підготовки залежить від того, наскільки середовище ЗВО відповідає стандартам універсального дизайну.

Специфіка освітнього середовища у ЗВО. Для студентів із порушеннями слуху процес навчання має базуватися на принципі візуальної домінанти. Оскільки основний канал отримання інформації — зоровий, викладачі мають трансформувати лекційний матеріал у розгалужену систему візуальних маркерів. У своїх дослідженнях В. М. Шевченко наголошує, що інклюзивне середовище — це не лише технічні засоби, а й «готовність

науково-педагогічного складу до варіативності методів викладання з урахуванням сенсорних порушень студентів» [6, с. 52].

Методичні аспекти та практичні вправи. Процес формування компетенцій має включати конкретні методичні прийоми, що готують студента до майбутньої ролі вчителя:

1. Вправа «Візуальний дизайн уроку»: Студенти розробляють навчальні матеріали, де мінімум тексту замінюється інфографікою та схемами. Це вчить їх працювати з увагою аудиторії, не покладаючись лише на голос.

2. Кейс-метод «Аналіз бар'єрів»: Студенти аналізують відеозаписи уроків і визначають комунікативні помилки вчителя (наприклад, мовлення, повернувшись спиною до класу).

3. Використання білінгвального підходу. Як стверджує С. В. Кульбіда, «використання жестової мови як природного комунікативного засобу є базовою умовою для якісного засвоєння професійних знань майбутніми дефектологами» [2, с. 112]. Це дозволяє студентам глибше розуміти термінологію та транслювати її учням.

Психологічна готовність та лідерство. Важливою складовою є подолання «соціальної інертності». Студенти мають усвідомити свою інвалідність не як обмеження, а як професійну перевагу (експертність у сфері інклюзії). О. М. Таран зазначає, що формування професійної мобільності неможливе без «розвитку емпатії та здатності до соціальної інтеграції через спільні проекти зі студентами з нормативним розвитком» [5, с. 87-89]. Це досягається через участь у дебатах, спільних наукових гуртках та волонтерській діяльності.

Технічне забезпечення процесу. Успішне формування компетенцій можливе за умови використання в ЗВО:

- FM-систем та індукційних петель, що передають звук безпосередньо на слуховий апарат;
- програм стенографування мовлення в реальному часі;

- візуальних сигналізаторів та субтитрування всього відеоконтенту.

Висновки. Формування педагогічних компетентностей у студентів із порушеннями слуху потребує комплексної трансформації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Використання асистентських технологій, впровадження білінгвального навчання та акцент на візуалізації матеріалу, дозволяють підготувати висококваліфікованого педагога. Такий фахівець здатен не лише організувати інклюзивне середовище, а й стати мотивуючим прикладом для учнів із особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні засади : монографія. Київ : Наук. світ, 2009. С. 124–138.
2. Кульбіда С. В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. С. 110–125.
3. Лапшин В. В. Особливості професійної підготовки студентів з особливими потребами в умовах вищої школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 34. С. 67–74.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. С. 215–228.
5. Таран О. М. Формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Педагогічні науки*. 2019. № 72. С. 87–93.
6. Шевченко В. М. Освіта осіб з порушеннями слуху: сучасні виклики та технології супроводу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 2 (98). С. 42–55.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти

Львівського національного університету ім. Івана Франка

Костів М. Б.,

студент I-го курсу магістратури
кафедри спеціальної освіти,

факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка,

м. Львів, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ДИЗАРТРІЄЮ

Сучасний розвиток системи освіти в Україні відбувається в умовах активного впровадження інклюзивної парадигми, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Закон України «Про освіту» визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципах недискримінації, урахування різноманітності людини та ефективного залучення всіх учасників освітнього процесу [1, с. 5–6]. У цьому контексті ключового значення набуває підготовка фахівців спеціальної освіти, здатних здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Особливу увагу в системі інклюзивної освіти привертає проблема навчання та розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями, зокрема дизартрією. Дизартрія розглядається вітчизняними науковцями як складне порушення мовлення центрального та периферійного походження, яке позначається на фонетико-фонематичній, лексичній і граматичній сторонах мовлення та ускладнює процес комунікації й соціальної адаптації дитини [2, с. 48–50; 3, с. 112–114]. В умовах інклюзивного навчання ці особливості

потребують від педагога не лише ґрунтовних фахових знань, а й сформованості інклюзивної компетентності.

Проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти ґрунтується на теоретичних засадах інклюзивної педагогіки, спеціальної психології та логопедії. У сучасних наукових дослідженнях інклюзивна освіта розглядається як цілісна система, спрямована на створення умов для повноцінного розвитку кожної дитини з урахуванням її індивідуальних освітніх потреб, можливостей і потенціалу [4, с. 18–22]. У цьому контексті особлива роль відводиться педагогові, який має бути не лише носієм спеціальних знань, а й суб'єктом інклюзивної взаємодії.

Інклюзивна компетентність студентів спеціальної освіти визначається як інтегрована професійна характеристика, що поєднує теоретичні знання про особливості психофізичного та мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами, вміння застосовувати ефективні педагогічні та корекційні методи, а також позитивне ціннісне ставлення до ідей інклюзії [5, с. 91–93]. На думку В. В. Засенка, сформованість такої компетентності є ключовою умовою готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Особливості роботи з дітьми з дизартрією значною мірою ускладнюють професійну діяльність фахівця, оскільки це мовленнєве порушення має системний характер і поєднується з руховими, когнітивними та емоційно-вольовими труднощами [2, с. 48–50]. Дослідники наголошують, що недостатня сформованість лексико-граматичної сторони мовлення у дітей з дизартрією негативно впливає на процес навчання та міжособистісну комунікацію [3, с. 112–114]. Це вимагає від майбутнього фахівця спеціальної освіти вміння адаптувати освітній процес, добирати спеціальні методи та засоби корекційного впливу.

У науковій літературі інклюзивна компетентність педагогів розглядається як багатокomпонентне утворення, що забезпечує ефективність професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі [4, с. 23–25].

Аналіз праць українських дослідників дозволяє виокремити такі основні структурні компоненти інклюзивної компетентності студентів спеціальної освіти: когнітивний, операційно-діяльнісний, ціннісно-мотиваційний та рефлексивний.

Когнітивний компонент охоплює систему теоретичних знань студентів про особливості розвитку дітей з дизартрією, нормативно-правові засади інклюзивної освіти, сучасні підходи та методи корекційно-розвиткової роботи. Наявність ґрунтовної теоретичної підготовки є передумовою усвідомленого вибору педагогічних стратегій у професійній діяльності [1, с. 5–6; 2, с. 48–50].

Операційно-діяльнісний компонент передбачає сформованість практичних умінь і навичок організації та реалізації корекційної роботи з дітьми з дизартрією в умовах інклюзивного навчання. Він виявляється у здатності студента застосовувати спеціальні методи логопедичного впливу, адаптувати навчальний матеріал та здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини [6, с. 64–66].

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає ставлення майбутніх фахівців до ідей інклюзії, їхню професійну мотивацію, емпатію та готовність до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Як зазначає А. А. Колупаєва, саме позитивні ціннісні орієнтації забезпечують гуманістичний характер інклюзивного освітнього процесу [4, с. 23–25].

Рефлексивний компонент пов'язаний зі здатністю студентів до аналізу власної професійної діяльності, усвідомлення труднощів у роботі з дітьми з дизартрією та прагнення до самовдосконалення. Розвиток рефлексивних умінь є важливою умовою підвищення професійної майстерності майбутніх фахівців спеціальної освіти [7, с. 138–140].

Формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти щодо роботи з дітьми з дизартрією потребує поєднання теоретичної, практичної та ціннісно-рефлексивної складових підготовки. З огляду на системний характер дизартрії (поєднання мовленнєвої моторної

недостатності з когнітивними й емоційно-вольовими труднощами), навчальний процес має забезпечувати засвоєння знань про механізми порушення, його прояви й освітні наслідки, а також уміння адаптувати освітній процес і добирати ефективні методи корекційного впливу [2, с. 48–50; 3, с. 112–114].

Практико-орієнтована модель підготовки передбачає включення спеціалізованих модулів (клініко-логопедичні основи дизартрії; технології корекційно-розвиткової підтримки; індивідуалізація навчання), навчально-професійних тренінгів і виробничих практик на базах інклюзивної освіти. Ефективними є методи моделювання професійних ситуацій: кейс-аналіз, рольові ігри, мікрОВикладання, міждисциплінарні майстерні (логопед–вчитель–асистент учителя), що сприяють інтеграції знань і розвитку операційно-діяльнісних умінь [6, с. 64–66; 7, с. 138–140]. Важливим компонентом є формування компетентностей взаємодії з батьками й командної роботи в інклюзивному середовищі на засадах партнерства та гуманістичних цінностей [4, с. 18–22; 4, с. 23–25].

Формування інклюзивної компетентності студентів спеціальної освіти є важливою передумовою забезпечення ефективної корекційно-розвиткової підтримки дітей з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного навчання. Така компетентність передбачає інтеграцію фахових знань про особливості мовленнєвого розвитку, практичних умінь організації корекційної роботи та ціннісного ставлення до ідей інклюзії. Врахування специфіки дизартрії у професійній підготовці студентів сприяє підвищенню їхньої готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Зазначене актуалізує необхідність удосконалення змісту й організації підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту» : чинне законодавство України. Київ : Верховна Рада України, 2017.

2. Артемова Л. В. Логопедія : навч. посіб. для студ. закл. вищ. освіти. Київ : Академвидав, 2018. 256 с.
3. Шеремет М. К. Порушення мовлення у дітей: психолого-педагогічні аспекти. Київ : Слово, 2016.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Київ : Плеяди, 2012. 152 с.
5. Засенко В. В. Формування інклюзивної компетентності педагогів у системі вищої освіти. Освіта осіб з особливими потребами. 2015. № 8.
6. Миронова С. П. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. 2017. Вип. 33.
7. Синьов В. М., Шеремет М. К. Спеціальна педагогіка. Київ : Знання, 2014. 356 с.

Захарова Н.М.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна*

ДОРОЖНЯ КАРТА РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Світова тенденція визнання парадигми «єдине суспільство» відображає прагнення до деінституалізації та соціального інтегрування осіб з особливостями психофізичного розвитку в систему освіти. Сфера міжнародної освітянської комунікації сьогодні – це простір без бар'єрів, що потребує постійного пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг та реального забезпечення доступу до ЗВО молоді, яка хоче продовжити навчання, будувати власну освітню та життєву траєкторію.

Українські науковці досліджують різні питання інтеграційних та інклюзивних процесів у соціальному та освітньому середовищах:

концептуальні засади інклюзивної освіти (М. Гринців, В. Давиденко, А. Колупаєва, К. Кольченко, Ю. Найда та ін.); теоретико-організаційні засади впровадження інклюзивної моделі навчання, розвиток інклюзивного освітнього простору на різних освітніх рівнях (А. Аріщенко, Є. Базика, О. Єрмоменко, Н. Захарова, Г. Першко та ін.); принципи, нормативно-правові засади, історія, досвід та перспективи впровадження інклюзивного навчання (В. Бондар, В. Бойко, Г. Давиденко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Ю. Найда, В. Синьов, М. Чайковський та ін.); вивчення закордонного досвіду впровадження інклюзії в систему вищої освіти (А. Вербенці, Г. Давиденко Л. Журавльова, та ін.).

В умовах євроінтеграції та запровадження засад толерантності, соціальної солідарності, європейських цінностей пошук ресурсів підтримки інклюзивного процесу є одним із пріоритетних напрямів державної соціальної політики. Життя триває у всіх його проявах, і система освіти України в умовах воєнного стану не занепала, а, навпаки, зміцнюється, розвивається, активізується в різних аспектах: інноваційні форми, методи навчання, підготовки кадрів до роботи з особами з інвалідністю тощо.

Свідченням позитивних змін у розвитку освіти є соціальна політика в напрямку впровадження й підтримки процесу соціальної інклюзії, складовим компонентом якої є освітня інклюзія. Відповідно до Законів України «Про освіту» і «Про вищу освіту», підзаконних актів «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2021-2025 рр., Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 р. та інших документів державою гарантується доступ до якісної вищої освіти молоді з інвалідністю, психолого-педагогічного супроводу, створення толерантного освітнього простору.

Сучасна реальність дозволяє констатувати як погіршення стану здоров'я, зростання чисельності молодих людей із інвалідністю через військові події, так і тих, хто вмотивований на вступ до ЗВО або відновлення,

продовження навчання. Важелем успіху та вектором оптимістичних змін може стати саме заклад вищої освіти з активним соціально-освітнім середовищем, прогнозованою та конструктивною дорожньою картою впровадження інклюзивної освіти в закладі.

На необхідності формування вітчизняної моделі впровадження інклюзії у закладі вищої освіти акцентують увагу Г. Давиденко, Н. Захарова, Г. Шевчук [2, с.123-129; 3, с. 172-182]. Як зазначає Х. Дрималовська, абсолютне реформування ЗВО в напрямку інклюзивної політики потребує формування відповідного плану розвитку [2, с. 111], що розглядається теоретиками й практиками як схема, модель, дорожня карта. Отже, ключовим моментом розв'язання проблемних питань інклюзії є усвідомлення значення і розвитку інклюзії через формування дорожньої карти конкретного закладу вищої освіти.

Моделювання системи навчання молоді з інвалідністю в ЗВО має бути інноваційним, динамічним, з урахуванням новітніх науково-технічних досягнень та вимог до навчання, принципів гуманізації, демократизації та зменшення особистісних й соціальних відмінностей, адаптованого урахування традицій освітнього менеджменту та індивідуально зорієнтованого підходу до організації навчання, відкритості та універсальності, мінімізації ексклюзії та збільшення ресурсів інклюзії. Будь-яка модель є спрощеним відображенням системи і не особистість має адаптуватися до моделі, а система освіти має бути гнучким та доступним компонентом інших макросистем суспільства з урахуванням ієрархічності компонентів системи та обов'язкової взаємодії з позаінклюзивним середовищем.

Запропонована Дорожня карта розвитку інклюзивного освітнього простору ЗВО репрезентує поетапну, системно вибудовану модель упровадження інклюзії в університетському середовищі — від забезпечення архітектурної доступності та створення служб підтримки до формування

інклюзивної культури, розвитку кадрового потенціалу й забезпечення безпеки всіх учасників освітнього процесу [3, с. 176-177],

Її сенс полягає в переході від фрагментарних інклюзивних заходів до цілісної інституційної політики, що ґрунтується на діагностиці потреб здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, раціональному використанні ресурсів і міждисциплінарній взаємодії. Дорожня карта окреслює чітку логіку дій, узгоджує управлінські, педагогічні та соціальні рішення, сприяє підвищенню якості освітніх послуг і соціальній інтеграції здобувачів.

Практичні можливості моделі полягають у її адаптивності до специфіки конкретного ЗВО, використанні як інструменту стратегічного планування, моніторингу інклюзивних змін та забезпечення сталого розвитку університету.

Отже, впровадження дорожньої карти розвитку інклюзивного освітнього середовища ЗВО є обґрунтованою відповіддю на сучасні соціальні та освітні виклики й дозволяє перейти від декларативної інклюзії до системної інституційної політики. Запропонована модель забезпечує узгодженість управлінських, педагогічних і соціальних рішень, сприяє підвищенню доступності та якості освітніх послуг для здобувачів з інвалідністю. Адаптивність дорожньої карти робить її ефективним інструментом сталого розвитку закладу вищої освіти та формування конкурентоспроможного, соціально відповідального університету.

Список використаних джерел:

1. Давиденко Г.В. Упровадження соціальної інклюзії у закладах вищої освіти: бар'єри та шляхи їх подолання. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2018. № 2 (16). С.123-129.

2. Дрималовська Х. В. Особливості міжнародного та вітчизняного досвіду щодо розвитку інклюзії в закладах вищої освіти. *Бізнес Інформ*. 2019. № 7. С. 108-114. URL: <http://jnas.nbuu.gov.ua/article/UJRN-0001015298>

3. Соціально-освіті доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : колективна монографія / О. Гуренко, Н. Захарова, Н. Мацейко, К. Петровська, А. Попова, А. Тургенєва / За заг. ред. к. пед. н., доц. К. Петровська, 2023. Вінниця. 231 с. С 172-182.

Чигріна Я.Ю.

*Доктор філософії, доцент,
доцент кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти Дніпровського
національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна.*

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується динамічними соціальними, технологічними та культурними трансформаціями, що зумовлюють підвищення вимог до професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. У контексті реалізації принципів гуманізації, доступності та рівних освітніх можливостей особливої актуальності набуває проблема формування й розвитку професійної педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників, зокрема її інклюзивної складової. Забезпечення ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти безпосередньо залежить від рівня готовності викладача працювати зі студентами з особливими освітніми потребами.

Професійна компетентність викладача ЗВО розглядається як інтегрована характеристика особистості, що поєднує систему науково-предметних, психолого-педагогічних і методичних знань, практичних умінь і навичок, професійно значущих якостей, ціннісних

орієнтацій та досвіду педагогічної діяльності. Вона забезпечує здатність ефективно здійснювати освітній процес, проєктувати й реалізовувати освітні компоненти, організовувати взаємодію зі здобувачами вищої освіти та здійснювати підтримку їхнього особистісного і професійного розвитку. У цьому контексті викладач постає ключовим суб'єктом формування інклюзивного академічного простору закладу вищої освіти.

Професіоналізм викладача ЗВО ґрунтується на сукупності взаємопов'язаних компонентів, що відповідають сучасним соціальним запитам і стратегічним пріоритетам розвитку вищої освіти. До них належать високий рівень загальної та професійної культури, глибоке володіння навчальним предметом, здатність до проєктування освітніх компонентів, педагогічна рефлексія, готовність до інноваційної діяльності, а також сформованість психолого-педагогічної компетентності. Згідно з сучасними науковими підходами, професійна компетентність викладача формується на методологічному, теоретичному, методичному та технологічному рівнях, що забезпечує цілісність професійного мислення та готовність до інноваційної діяльності. Важливими її складовими є здатність до критичної рефлексії, відкритість до змін, готовність до міждисциплінарної взаємодії та безперервного професійного саморозвитку.

У структурі професійної педагогічної компетентності викладача особливе місце посідає інклюзивна компетентність. Дослідники визначають інклюзивну компетентність як складову професійної компетентності, що дозволяє ефективно здійснювати професійні функції у сфері вищої інклюзивної освіти з урахуванням індивідуальних потреб студентів з особливими освітніми потребами [1, с. 49]. У широкому розумінні інклюзивна компетентність передбачає не лише наявність спеціальних знань і вмінь, а й сформовану ціннісну позицію щодо прийняття різноманітності, толерантне ставлення до відмінностей та готовність до педагогічної підтримки кожного здобувача.

Інклюзивна компетентність педагога охоплює сукупність ключових складників, серед яких теоретична поінформованість щодо особливих освітніх потреб і способів адаптації навчального матеріалу; методична готовність до використання інклюзивних методів і технологій навчання; психолого-педагогічна підготовка, що передбачає знання психології, розвиток емпатії та вміння працювати з поведінковими й емоційними проявами студентів; комунікативні навички, спрямовані на толерантну взаємодію; гнучкість і здатність до адаптації відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти [2, с. 143]. У цілому інклюзивна компетентність розглядається як інтегрована професійно-особистісна готовність викладача до організації доступного й ефективного освітнього процесу для всіх студентів.

Таким чином, саме інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти виступає визначальною умовою ефективної реалізації професійної педагогічної компетентності в умовах освітньої різноманітності. Вона забезпечує створення доступного, безпечного та результативного освітнього середовища, сприяє рівному доступу здобувачів вищої освіти до якісної освіти та реалізації принципів інклюзії у практиці вищої школи.

Список використаних джерел:

1. Баранець Я. Види професійної компетентності сучасного педагога. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. 2022. Філософія. Педагогіка №2 (3). С. 47-43. URL: <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp/article/download/61/68> (дата звернення: 05.01.2026).
2. Шелудченко Л., Мартинова С., Комарніцький С., Фірман Ю. Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. № 25 (1). С. 138–146. URL: <https://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/288/253> (дата звернення: 29.12.2025).

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

ІНКЛЮЗИВНІ ЦІННОСТІ У СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В. ГНАТЮКА (2026–2030 рр.)

Стратегічне планування розвитку закладів вищої освіти України є ключовою умовою забезпечення якості, доступності та стійкості освітніх систем в умовах воєнних і соціально-економічних викликів. У цьому контексті Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка розробив Стратегію розвитку на 2026–2030 роки, позиціонуючи себе як екосистему знань, розвитку людського потенціалу та суспільної стійкості [1].

Місія ТНПУ полягає у поєднанні якісної освіти, науки та інновацій задля творення майбутнього України, а візія окреслює університет як інноваційний простір життєстійкості, де освіта, наука й технології формують фахівців із чіткими ціннісними орієнтирами [1]. Діяльність університету ґрунтується на принципах людиноцентризму, академічної доброчесності, інклюзії, партнерства та сталого розвитку.

Стратегія реалізується через модель 4Т: Традиції (збереження ідентичності), Тактика (гнучке управління змінами), Технології (інструменти трансформації) і Таланти (ключовий ресурс розвитку).

Напрямок 7 «Безпека, інклюзія та інфраструктура» є одним із ключових у реалізації загальної Стратегії, оскільки охоплює фізичну, психологічну, цифрову безпеку та розвиток доступної інфраструктури.

Запровадження систем психологічної підтримки свідчить про перехід університету від фрагментарних заходів до системної моделі ментального благополуччя учасників освітнього процесу.

Інклюзивний розвиток освітнього середовища ТНПУ передбачає системне впровадження принципів універсального дизайну та забезпечення доступності як фізичного, так і цифрового простору університету. Адаптація вебресурсів, освітніх платформ і навчального контенту відповідно до міжнародних стандартів доступності (WCAG), а також модернізація бібліотечних і навчальних просторів спрямовані на створення безбар'єрних умов участі у освітньому процесі для всіх категорій здобувачів освіти [1; 2]. Відповідно до Постанови Вченої ради ТНПУ від 30.09.2025 р. значна увага приділяється створенню безпечного й інклюзивного освітнього середовища. Це передбачає розвиток системи психологічної підтримки, функціонування Центру психологічної стійкості і благополуччя, профілактику професійного вигорання, а також модернізацію укриттів, систем оповіщення й цифрової безпеки кампусу [2].

Постановою Вченої ради визначено необхідність нормативного супроводу осіб з особливими освітніми потребами, функціонування інклюзивних груп та підготовки педагогічних працівників до інклюзивної практики [2]. Інклюзія реалізується не лише через фізичну та цифрову доступність, а й через організаційні механізми: координацію роботи кафедр, психологічної служби та Інклюзивно-ресурсного центру, який діє з 2018 р. і забезпечує розвиток інклюзивного освітнього середовища відповідно до законодавства України [2]. Центр створює рекомендації щодо вступу здобувачів з особливими освітніми потребами, впроваджує курси підвищення кваліфікації, зокрема на платформі MOODLE, та займається підготовкою нових навчальних курсів для педагогічних працівників, здійснює психолого-педагогічний супровід здобувачів із особливими освітніми потребами [3].

Також університет активно проводить соціальні заходи для підтримки здобувачів із внутрішньо переміщених осіб, популяризує психоедукаційні програми й організовує події для зменшення стигматизації щодо звернення по допомогу.

Узагальнюючи, можна констатувати, що Стратегія розвитку ТНПУ на 2026–2030 рр. інтегрує інклюзивні цінності на всіх рівнях діяльності: від управлінської політики через модернізацію інфраструктури до підтримки психологічного благополуччя та рівного доступу до освіти для всіх категорій здобувачів. Такий підхід сприяє формуванню безбар'єрного, сучасного й стійкого університетського середовища, здатного відповідати вимогам часу і забезпечувати рівні можливості для кожного студента.

Реалізація стратегій розвитку закладів вищої освіти супроводжується низкою об'єктивних перешкод, зумовлених поєднанням внутрішніх організаційних чинників і зовнішніх соціально-економічних та безпекових викликів. Такі перешкоди мають системний характер і є актуальними для більшості закладів вищої освіти України, незалежно від їх профілю чи регіонального розташування. Їх аналіз дозволяє своєчасно ідентифікувати ризики та визначити ефективні управлінські механізми реалізації стратегічних пріоритетів (табл. 1). Особливо чутливими до впливу зазначених перешкод є напрями, пов'язані з інклюзією, психологічною підтримкою та забезпеченням доступності освітнього середовища.

**Перешкоди реалізації Стратегії розвитку закладу вищої освіти
та шляхи їх подолання (актуально для ЗВО України, на прикладі
ТНПУ)**

	<i>Група перешкод</i>	<i>Зміст перешкод</i>	<i>Пропозиції щодо попередження / подолання</i>
	Фінансово-економічні	<ul style="list-style-type: none"> · недостатність або нестабільність бюджетного фінансування в умовах воєнного стану; · обмежені можливості залучення інвестицій та грантових коштів на інфраструктурні й інклюзивні проєкти; · зростання витрат на енергоносії, утримання інфраструктури та цифрові рішення; · залежність реалізації окремих стратегічних заходів від зовнішніх джерел фінансування. 	<ul style="list-style-type: none"> · диверсифікація джерел фінансування; · активне залучення грантів і міжнародних програм; · розвиток партнерств із громадами та бізнесом; · поетапне впровадження стратегічних заходів
	Воєнні та безпекові	<ul style="list-style-type: none"> · загрози фізичній безпеці учасників освітнього процесу; · необхідність постійного оновлення укриттів і систем кризового реагування; · періодичні переривання освітнього процесу через повітряні тривоги; · психологічна напруга та зниження ресурсності здобувачів і працівників. 	<ul style="list-style-type: none"> · розвиток системи кризового менеджменту; · регулярне оновлення планів безпеки; · поєднання очного, дистанційного та змішаного навчання; · систематичні тренування з безпеки
	Кадрові	<ul style="list-style-type: none"> · дефіцит фахівців із інклюзивної освіти, психологічної підтримки та універсального дизайну; · перевантаження науково-педагогічних працівників адміністративною й навчальною роботою; · нерівномірний рівень інклюзивної та цифрової компетентності персоналу; · складнощі із залученням і утриманням молодих науковців та висококваліфікованих спеціалістів. 	<ul style="list-style-type: none"> · підвищення кваліфікації працівників; · розвиток внутрішніх експертних команд; · залучення зовнішніх консультантів; · підтримка молодих науковців і фахівців
	Організаційно-управлінські	<ul style="list-style-type: none"> · опір змінам з боку окремих підрозділів або працівників; · складність міжпідрозділової координації під час реалізації комплексних заходів; · ризик формального виконання окремих стратегічних індикаторів; · потреба в постійному моніторингу та коригуванні управлінських рішень. 	<ul style="list-style-type: none"> · розвиток культури стратегічного управління; · чіткий розподіл відповідальності; · міжпідрозділові робочі групи; · регулярний моніторинг і коригування стратегічних рішень

	Інфраструктурні	<ul style="list-style-type: none"> · застарілість окремих навчальних корпусів і гуртожитків; · обмежені можливості швидкої повної адаптації простору до принципів універсального дизайну; · складність одночасного оновлення фізичної, цифрової та енергоефективної інфраструктури; · технічні обмеження для модернізації бібліотечних і лабораторних просторів. 	<ul style="list-style-type: none"> · поетапна модернізація інфраструктури; · аудит доступності; · пріоритетність безбар'єрних рішень; · залучення цільових інвестицій і державних програм
	Цифрові	<ul style="list-style-type: none"> · нерівний доступ здобувачів і працівників до стабільного інтернет-з'єднання та сучасних пристроїв; · потреба постійного оновлення системи дистанційного навчання, вебресурсів і систем кібербезпеки; · складність адаптації всього цифрового контенту до стандартів доступності (WCAG); · ризики цифрового вигорання учасників освітнього процесу. 	<ul style="list-style-type: none"> · розвиток цифрової інфраструктури; · підтримка системи дистанційного навчання; · адаптація освітніх матеріалів до стандартів wсаg; · підвищення цифрової компетентності персоналу
	Соціально-психологічні	<ul style="list-style-type: none"> · наслідки тривалого стресу, пов'язаного з війною; · стигматизація звернення по психологічну допомогу; · складнощі соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб; · ризик емоційного та професійного вигорання персоналу. 	<ul style="list-style-type: none"> · розширення психологічних сервісів; · просвітницькі програми; · формування культури ментального здоров'я; · регулярний моніторинг психологічного стану
	Нормативно-правові	<ul style="list-style-type: none"> · повільність процедур погодження змін у нормативній базі; · часті оновлення законодавства у сфері освіти; · необхідність адаптації внутрішніх положень до нових державних вимог; · перевантаження звітністю. 	<ul style="list-style-type: none"> · системний перегляд внутрішніх нормативних документів; · правовий супровід стратегічних змін; · гнучке управління відповідно до законодавчих оновлень
	Комунікаційні	<ul style="list-style-type: none"> · недостатня поінформованість учасників освітнього процесу про стратегічні пріоритети; · формальне сприйняття інклюзивних ініціатив; · слабка залученість студентського самоврядування та стейкхолдерів; · недостатня зовнішня комунікація результатів реалізації Стратегії. 	<ul style="list-style-type: none"> · прозора комунікаційна стратегія; · залучення студентського самоврядування; · регулярне інформування про результати реалізації стратегії; · популяризація успішних практик

Перелічені перешкоди мають комплексний характер і потребують системного управлінського реагування, міжсекторної взаємодії, гнучкого стратегічного менеджменту та постійного моніторингу. Усвідомлення

потенційних ризиків є важливою передумовою успішної реалізації Стратегії розвитку ТНПУ та досягнення її інклюзивних цілей.

Отже, Стратегія розвитку Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка на 2026–2030 рр. демонструє системний підхід до інтеграції інклюзивних цінностей у всі напрями діяльності університету — від освітньої політики та управління до розвитку інфраструктури, психологічної підтримки та цифрової доступності. Важливою умовою успішної реалізації стратегічних пріоритетів є розвиток міжнародної співпраці, яка сприяє трансферу інноваційних освітніх і управлінських практик, залученню додаткових ресурсів і підвищенню інституційної стійкості університету. Такий підхід забезпечує формування безбар'єрного, сучасного й конкурентоспроможного університетського середовища, здатного ефективно реагувати на виклики сьогодення. Представлений досвід може бути використаний як орієнтир для інших закладів вищої освіти України у процесі розроблення та реалізації стратегій розвитку з урахуванням принципів інклюзії та стійкості.

Список використаних джерел

1. Стратегія розвитку Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка на 2026–2030 роки. Тернопіль, 2025. URL: https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2025/strategija_rozvytku_2026_2030.pdf
2. Постанова Вченої ради ТНПУ «Про розвиток інклюзивного освітнього середовища та забезпечення доступності освіти для усіх категорій здобувачів у ТНПУ» від 30.09.2025 р. URL: https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/vchena_rada_2025_2026/postanova_30.09.pdf
3. Інклюзивно-ресурсний центр ТНПУ ім. В. Гнатюка. URL: <https://tnpu.edu.ua/recourses/inklyuzyvno-resursnyj-tsentri.php>

СЕКЦІЯ 3. ЦИФРОВА ІНКЛЮЗІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЧНА ДОСТУПНІСТЬ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Вознюк С.С.,

аспірант II курсу кафедри соціальної роботи
Факультету спеціальної освіти та соціальної політики

УДУ імені Михайла Драгоманова, м. Київ

Науковий керівник Соляник М.Г.,

доцент, кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної роботи

Факультету спеціальної освіти та соціальної політики

УДУ імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна

ЗГУРТОВАНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ІНКЛЮЗИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Інтеграція вітчизняної освітньої системи в європейський простір актуалізує процеси цифровізації освітнього середовища вищої школи, впровадження інклюзивного підходу в навчання, вивчення умов їх ефективного застосування. Важливим компонентом успішної соціалізації, академічної успішності та особистісного розвитку здобувачів вищої освіти, зокрема осіб з особливими освітніми потребами виступає згуртованість студентського колективу.

Цифрові технології відкривають нові можливості для формування соціальної взаємодії та комунікації студентів та викладачів. Онлайн-платформи, системи управління навчанням (LMS), соціальні мережі, месенджери, хмарні сервіси та інструменти спільної роботи сприяють створенню відкритого та доступного освітнього середовища, у якому кожен студент має змогу брати активну участь як у навчальному так і в позанавчальному житті [1, с.32]. Саме ці засоби дозволяють подолати просторові, фізичні та комунікативні бар'єри, що особливо важливо в умовах інклюзивної освіти.

Серед вітчизняних науковців можливості застосування цифрових технологій в освіті досліджували В. Безпалько, М. Жалдак, С. Сисоєва, Т. Тардаскіна, А. Рекліцька [1]; ресурси цифрових технологій та особливості їх застосування в інклюзивному середовищі вищої школи вивчалися науковці: О. Гуренко, Г. Алексєєва, Г. Лопатіна, Н. Кравченко [2].

Інклюзивний потенціал цифрових технологій полягає у забезпеченні рівного доступу до освітніх ресурсів, можливості індивідуалізації навчання, гнучкості форм взаємодії та врахуванні різних потреб студентів. Використання цифрових інструментів із функціями адаптації контенту, асинхронної комунікації, альтернативних форматів подання інформації (текст, аудіо, відео, візуалізація) сприяє активнішому залученню студентів з інвалідністю та інших вразливих груп до спільної діяльності [4, с.153].

Інтерактивні цифрові практики, зокрема групові онлайн-проекти, віртуальні навчальні спільноти, цифрові дискусійні платформи та спільні творчі завдання мають потужний потенціал у формуванні згуртованості. Такі форми роботи сприяють розвитку навичок командної взаємодії, взаємопідтримки, толерантності та відповідальності, що є основою інклюзивної культури у вищій школі.

Віртуальне освітнє середовище дозволяє не просто оперувати навчальним матеріалом, а формувати навички взаємодії студентської молоді. Наприклад, колективне створення комп'ютерних презентацій, флеш анімацій, відео, діаграм, інтелект-карт тощо уможлиблює повноцінну участь всіх студентів, зокрема, з особливими освітніми потребами [3].

Однією з оригінальних, креативних цифрових платформ є видавнича система Microsoft Publisher, розрахована на підготовку різноманітних публікацій: інформаційні бюлетені, брошури, рекламні флаєри, листівки. Програма має великий каталог шаблонів, з допомогою яких можна створити власний продукт. За допомогою програми можна створювати газети, брошури, візитівки, рекламні проспекти, оголошення, подарункові сертифікати тощо. Співпраця в такому контексті допомагає студентській

молоді сприяє взаємодії та взаєморозуміння у створенні різноманітного креативного контенту.

В аспекті організації командної навчальної роботи у закладі вищої освіти також є ефективними інструменти пакету Microsoft Excel. Цей ресурс дає можливість розробляти різноманітні дидактичні матеріали з таблицями, графіками, контрольними тестами, розв'язання кросвордів тощо. Викладач може створювати для студентів шаблони виконання індивідуальних та групових практичних завдань різного рівня складності. Це можуть бути, наприклад, проведення розрахунків з допомогою заданих функцій і формул; кросворди, ребуси; часові графіки моніторингу певних подій чи явищ впродовж конкретного періоду; результати оцінювання, звіти, таблиці тощо. Важливою функцією Microsoft Excel є можливість спільного редагування файлів у хмарному середовищі (OneDrive). Студенти отримують доступ до пакету завдань, вони можуть розподіляти між собою окремі задачі. Під час такого спільного виконання проєктів здобувачі освіти одночасно можуть працювати над завданнями коментуючи, коригуючи, аналізуючи роботи один одного, формуючи кінцеві результати роботи.

В контексті інклюзивності освіти у вищій школі Microsoft Excel забезпечує адаптивність та гнучкість групової роботи. Асинхронний підхід дозволяє всім студентам, зокрема, з особливими освітніми потребами, або з обмеженими зовнішніми можливостями (відключення електроенергії, перебування в різних регіонах) працювати у власному зручному темпі і одночасно взаємодіяти з іншими учасниками команди. Можливість використання різних форматів подання інформації (текст, числові дані, кольорове кодування, візуальні елементи) сприяє врахуванню індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Отже, цифрові технології можна розглядати як стратегічні аспекти подальшого розвитку вітчизняного освітнього простору, які створюють можливості для соціальної згуртованості молоді в інклюзивному освітньому середовищі закладів вищої освіти; сприяють створенню відкритої, доступної

та соціально орієнтованої студентської спільноти, у якій кожен здобувач освіти має можливість для повноцінної участі та самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Генсерук Г., Бойко М., Мартинюк С. Цифрові інструменти комунікації в освітньому процесі закладу вищої освіти. Наукові записки. 2022. №1. С. 31-39.

2. Гуренко О.І., Алексеева Г.М., Лопатіна Г.О., Кравченко Н.В. Використання комп'ютерних тифло-технологій та тифлозасобів у інклюзивному освітньому просторі університету. Information Technologies and Learning Tools. 2017. 61(5). С. 61–75. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1782>

3. Тардаскіна Т.М, Рекліцька А.О. Сучасний цифровий інструмент для закладів вищої освіти в умовах розвитку EDTECH. Економіка та суспільство. 2023. № 55. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/2879>

4. Шевчук Г.Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2021. №2(3), С. 151–157. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23>

д.п.н., професор, в.о.завідувача кафедри спеціальної освіти,
Центральноукраїнський державний університет
ім. Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна.

Кашуба Л.В.

к.п.н., доцент, доцент кафедри спеціальної освіти,
Центральноукраїнський державний університет
ім. Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ЦИФРОВИМИ ТРАНСФОРМАЦІЯМИ

У сучасних умовах глобальних суспільних викликів цифрова трансформація освіти перестала бути лише допоміжним інструментом і перетворилася на стратегічний вектор розвитку вищої школи. Особливої актуальності це питання набуває у контексті підготовки студентів-спеціальних педагогів.

Професійна діяльність спеціального педагога сьогодні вимагає не лише глибоких знань з психології, анатомії, фізіології та спеціальної педагогіки, а й високого рівня цифрової мобільності. Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти через призму цифрових трансформацій передбачає формування здатності ефективно інтегрувати асистивні технології в корекційно-реабілітаційний процес. Це дозволяє забезпечити індивідуалізацію навчання дітей з особливими освітніми потребами, долати комунікативні бар'єри та створювати безбар'єрний цифровий простір. Таким чином, перегляд підходів до формування ІКТ-компетентності студентів є необхідною умовою забезпечення якості сучасної інклюзивної та спеціальної освіти.

Розвиток професійної компетентності майбутнього спеціального педагога передбачає перехід від репродуктивного використання технологій до

креативного дизайну інклюзивного середовища. Сучасна спеціальна освіта потребує від спеціального педагога не лише знання методик, а й вміння використовувати цифрові технології.

Важливим аспектом у цьому процесі є опанування студентами хмарних сервісів для організації дистанційного супроводу сімей, що виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Цифрові трансформації в освіті спеціальних педагогів поєднують класичну корекційну педагогіку з інноваційними інструментами (Assistive Technology).

Ключовим напрямком розвитку професійної компетентності студентів-спеціальних педагогів у процесі оволодіння цифровими трансформаціями є робота з програмами для альтернативної та додаткової комунікації, тренажерами для розвитку мовлення, слуху, що, у свою чергу, передбачає:

1. Гейміфікацію та інтерактивність: створення інтерактивних вправ у LearningApps, Canva та спеціалізованих сервісах для дітей з особливими освітніми потребами.

2. Цифрову діагностику: впровадження електронних систем моніторингу розвитку дитини.

Вочевидь, цифрова трансформація – це не просто «комп'ютер на уроці», а шлях до розширення можливостей для реабілітації та соціалізації вихованців.

Як зазначають вчені [1; 2; 3], до компонентів цифрової компетентності спеціального педагога можна віднести: інструментальний (володіння гаджетами та ПЗ); методичний (вміння адаптувати цифровий контент під нозологію дитини: зір, слух, інтелект); етичний (кібербезпека та захист персональних даних дітей).

Тому, завданням викладачів ЗВО є навчити студентів створювати практичні кейси з використання VR/AR для імітації корекційних занять та роботі з онлайн-платформами для створення ААС (альтернативної комунікації). Викладач ЗВО – це фасилітатор, який навчає студентів

створювати власний дидактичний матеріал у цифровому форматі (інтерактивні презентації, відеоуроки з жестовим перекладом тощо).

Майбутній спеціальний педагог має навчитися обирати цифровий інструмент залежно від порушення у дитини: для дітей з порушеннями зору – програми екранного доступу (JAWS, NVDA); для дітей з аутизмом – візуальні розклади та застосунки типу «Boardmaker».

Важливим є і використання ШІ для генерації адаптованих текстів (спрощення мови під рівень розуміння дитини) або створення персоналізованих програм розвитку.

Як зазначають дослідники [2; 3], для ефективного розвитку професійної компетентності студентів, процес навчання має бути розділений на три рівні впровадження цифрових трансформацій.

Перший – рівень асистивних технологій (Assistive Technology): студенти опановують інструменти, які компенсують функціональні обмеження дитини. Для дітей з порушеннями зору – робота з екранними читцями та програмами збільшення (напр., ZoomText). Для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату – використання альтернативних засобів введення даних (джойстики, айтрекери). Для дітей з мовленнєвими порушеннями – впровадження систем AAC (Augmentative and Alternative Communication), таких як застосунки «Digital Inclusion» або «LetMeTalk».

Другий – рівень адаптивного контенту – розвиток навичок трансформувати навчальний матеріал у доступний формат. Передбачається використання платформ Canva (для візуалізації соціальних історій), Wordwall (для корекційних ігор) та хмарних сервісів для спільної роботи.

Третій – рівень штучного інтелекту (AI у спеціальній освіті) – спеціальний педагог вміє використовувати ШІ для: автоматичного створення спрощених текстів (Plain Language); генерації індивідуальних планів розвитку (ППР) на основі введених діагностичних даних; коли мовлення перетворюється у текст (для дітей з порушеннями слуху).

Отже, розвиток професійної компетентності студентів-спеціальних педагогів у процесі цифрових трансформацій є незворотним процесом, який докорінно змінює архітектуру спеціальної освіти. По-перше, цифровізація дозволяє реалізувати справжню індивідуалізацію навчання, де технологія адаптується під дитину, а не навпаки.

По-друге, інтеграція цифрових інструментів у підготовку майбутніх спеціальних педагогів підвищує їхню професійну стійкість та готовність до роботи в умовах інклюзивного та дистанційного навчання.

Список використаних джерел:

1. Осадчий В. В. Використання асистивних технологій у професійній підготовці майбутніх корекційних педагогів. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2022. Вип. 1(50). С. 112–116.

2. Кляп М., Безносюк Н., Яценко О. Цифрові інструменти для підтримки інклюзивного навчання: можливості, ризики та педагогічна ефективність. *Суспільство та національні інтереси*. № 16, 2025. С. 138–150.

3. Цифрова трансформація освіти: вимоги, виклики, перспективи: монографія / за заг. ред. С. М. Панченка. Київ : Наукова думка, 2023. 240 с.

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗІЇ

Сулятицький І.В.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

Демко Т. М.

клінічний психолог, арт-терапевт

МРЦ МВС України "Перлина Прикарпаття"

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА СПЕЦИФІКА КОМУНІКАЦІЇ ІЗ СТУДЕНТАМИ – ВЕТЕРАНАМИ ВІЙНИ

В умовах війни мова набуває нових функцій – стає не лише інструментом комунікації, а й засобом соціальної ідентифікації, емоційної підтримки та відновлення почуття безпеки. Для українського суспільства вона дедалі більше виконує роль маркера довіри й належності, а у дитячому середовищі – показника мовної адаптації до нових реалій [4]. Визнаючи мову за багатогранне й багатовимірне явище, лінгвісти акцентують, що властивості мови настільки своєрідні, що можна, власне, говорити про наявність у мови не однієї, а декількох структур, кожна з яких могла б слугувати основою для виникнення цілісного мовознавства» [2, с. 59].

Мова є вагомим частком національної культури, відбиває етнокультурні, народно-психологічні й міфологічні уявлення та переживання, тобто менталітет нації як етнічну специфіку людського світосприйняття. Нація, як і будь-яка інша спільнота, не може ні сформуватися, ні існувати без спілкування її членів, без збереження ними історичної пам'яті, надбань духовності, самоусвідомлення, без ідентифікації – відчуття належності до спільноти. Універсальним засобом здійснення «діалогу поколінь» є національна мова. Вона забезпечує єдність і розвиток нації у просторовому й часовому вимірах, виявляє ступінь національної свідомості й етнічну самосвідомість.

В різних кризових для суспільства обставинах мовленнєві параметри також стають цінними як менеджменські настанови мобілізації на подолання викликів так і аж до психотерапевтичні конструкти в подоланні психотравмувальних наслідків.

У такій тяжкій екзистенційній війні, яка розв'язана росією проти України, мова і мовленнєві параметри взагалі набирають виживального і самозбережувального значення.

Діяльність військовослужбовця пов'язана з напруженою психоемоційною діяльністю, зокрема з інтенсивним спілкуванням, часто для оптимального прийняття рішення домінантно значима стає мовна спорідненість. На емоційний стан військовослужбовця можуть також впливати – дестабілізуюча організація діяльності, не системність у виконанні завдань (перенавантаження), виснажлива психологічна атмосфера. Мовленнєві ідентифікатори «зм'якшують» гостроту емоційних болей.

Згідно із результатами анкетування встановлено, що на запитання анкети «Які цінності відіграють важливу роль у житті Вас і вашої родини?» 44,2% родин військовослужбовців відповіли, що патріотичні та 37,6% осіб відповіли, що духовні цінності відіграють важливу роль у їхньому житті, а 18,2% респондентів відповіли, що соціальні цінності відіграють важливу роль у житті родини (Див. Рис. 1.). Одні і інші окреслюються і знаменуються мовною спорідненістю.



Рис.1. Результати анкетування серед родин військовослужбовців

Серед типових симптомів у фронтовиків є симптоми вигорання, зокрема: поведінкові (виникають через небажання вести документацію, формальне ставлення до службових завдань); афективні (емоційна втома, знижений настрій, збудливість); інтелектуальні (низька концентрація уваги, почуття фрустрації). Прийомами зміни ставлення та профілактики емоційного вигорання у військовослужбовців можна вважати вправи, пояснення яких лягають у площину архетипового смислотворюючого конструкту, що взаємопов'язано з внутрішнім мовленням як прийомом релаксації, зрівноваження емоційного стану.

Ще одна грань освітнє середовище з присутністю молодих ветеранів війни. Об'єктивним і закономірним явищем є та обставина, що студентське середовище поповняють і збагачують молоді люди, які вже встигли пройти горнило війни на фронті і стати її ветеранами. В них за плечима свій особливий досвід і в більшості випадків це категорія ветеранів з набутими порушеннями і симптомами сенсорними, емоційними і ментальними.

В університетському середовищі як і в колі майже кожного з нас є людина, яка нині боронить Україну або вже повернулася з війни. Один із найбільших викликів, із якими зіштовхуються Захисники та Захисниці після повернення – наслідки поранень і пережитого досвіду, а також зокрема набуті порушення зору, слуху, мовлення чи психічного здоров'я» [3]. Тому вся вузівська спільнота має знати особливості спілкування із ветеранами та ветеранками в яких найбільш найбільш поширеними є набуті на фронті порушення зору, слуху і мовлення. У спілкуванні з такими людьми потрібно не ігнорувати, а навпаки враховувати ці особливості й вчитися правильно комунікувати з ними.

Виділимо прості, але дуже важливі рекомендації. Якщо ви спілкуєтесь із студентом - ветераном/ветеранкою, які мають порушення зору, то: -при зустрічі обов'язково назвіть себе та людей, які з вами. Можете описати місце, де ви перебуваєте (якщо це буде доречно); -можете запропонувати людині свою руку; -завжди звертайтеся напряду до неї, а не до її супровідника;- якщо

ви читаєте для людини, яка погано бачить, спочатку розкажіть їй про те, що ви збираєтеся читати. Не пропускайте інформацію, якщо вас про це не попросять.

Особливості спілкування з ветеранами/ветеранками, які мають порушення слуху наступні: -при спілкуванні з людиною, дивіться на неї; -щоб привернути увагу людини, назвіть її ім'я. Можна помахати їй рукою або легенько постукати по плечу, але це не має бути несподівано. Намагайтеся встановити зоровий контакт, висловлюйте свою думку чітко й лаконічно;- говоріть рівно, не варто надмірно підкреслювати що-небудь; -якщо вас просять кількаразово повторити щось, спробуйте перефразувати сказане; -не затуляйте своє обличчя руками, волоссям чи будь-якими предметами (часто люди з порушеннями слуху чудово читають по губах);- не змінюйте тему розмови без попередження. Використовуйте фрази-містки на кшталт: “Добре, тепер ми можемо обговорити...”; -запитайте, чи не буде простіше підтримувати зв'язок у переписці;- інформацію, яка містить число чи адресу, краще написати.

Якщо перед вами студент-ветеран/ветеранка, в якій порушення мовлення. то:- не ігноруйте, не перебивайте людину, починайте говорити лише тоді, коли переконаєтеся, що вона договорила;- уважно вислухайте її, будьте терплячими, зачекайте поки людина сама закінчить фразу; -не виправляйте і не закінчуйте думку за неї; - не намагайтеся пришвидшити розмову; -не удавайте, що зрозуміли людину, якщо насправді це не так, – краще перепитати; -підтримуйте візуальний контакт» [3].Особливості спілкування з ветеранами/ветеранками, які мають ментальні порушення: -не треба думати, що людина, яка має ментальні порушення, обов'язково потребує спеціального поводження; -спілкуйтеся з нею як з особистістю. Не варто робити передчасних висновків на основі досвіду спілкування з іншими людьми, які мають такий самий діагноз; -думка, що люди, які мають проблеми, пов'язані із ментальним здоров'ям, більше за інших схильні до насильства – міф. Ці методи допоможуть вибудувати взаємоповагу й довіру із

Захисниками та Захисницями, а також не спричиняти додаткового стресу й дискомфорту.

Таким чином, психолінгвістика тут вивчає, як мова відображає та формує новий соціально-психологічний стан особистості, яка пережила бойові дії, підкреслюючи унікальні виклики та способи комунікації, що виникають в цих умовах.

Реальним прикладом створення оптимального інклюзивного середовища у ВНЗ для військової спільноти є недавня подія. В січні 2026 року у Львівський національний університет імені Івана Франка відкрив Ветеранський простір. В рамках цієї події керівник апарату Львівської обласної державної адміністрації Тарас Грень зазначив, що академічна спільнота університету «...завжди працює, не чекаючи прохань чи доручень, має перспективне бачення майбутнього і створює можливості для дітей та ветеранів. Коли нам вдасться об'єднати у цьому просторі біль сьогоднішнього і надію на майбутнє – це буде велика справа. Попереду багато роботи, і ми готові її робити разом». Прозвучало також важливість того, що Університет бере на себе відповідальність не просто говорити про повагу до ветеранів, а системно впроваджувати ветеранську політику. Це комплексна робота, яка включає підтримку ветеранів, вирішення багатьох освітніх, інклюзивних питань, створення середовища, у якому можна не лише комфортно навчатися, а й повноцінно жити. Голосом військових була висловлена щира вдячність усім, хто долучається до цього процесу не з формальності, а з внутрішнього переконання. Саме така співпраця, взаємна довіра й відповідальність, як зазначалось, роблять нашу спільну справу живою і справжньою.

Список використаних джерел:

1. В Університеті відкрили Ветеранський простір.
URL:<https://lnu.edu.ua/v-universyteti-vidkryly-veteranskyu-prostir> .
2. Жайворонок В. В. Мовні знаки української етнокультури в антропоцентричному висвітленні. *Мовознавство*. 2012. № 2. С. 58–64.

3. Особливості спілкування із ветеранами та ветеранками з порушеннями зору, слуху і мовлення
URL:<https://mva.gov.ua/presenter/category/86-novini/osoblivosti-spilkuvannya-iz-veteranami-ta-veterankami-z-porushennyami-zoru-sluhu-i-movlennya>.

4. Мова покоління війни- як говорять українські діти.
URL:<https://www.golos.com.ua/article /388595>

Дробіт Л. Р.

*доктор філософії за спеціальністю Психологія
доцент кафедри спеціальної освіти ЛНУ ім. І. Франка,
Львів, Україна*

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА СТРАТЕГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Актуальність проблеми інклюзивної освіти в Україні зумовлена не лише прагненням до європейських стандартів, а й об'єктивними реаліями: наслідками воєнних дій, зростанням кількості осіб з інвалідністю, ветеранів та внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Трансформація вищої школи вимагає переходу від декларативного визнання прав осіб з особливими освітніми потребами (ООП) до створення цілісної екосистеми підтримки. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 635 від 10 липня 2019 року, інклюзія в закладах вищої освіти (ЗВО) має базуватися на комплексному супроводі: навчально-організаційному, психолого-педагогічному та соціальному [1].

Нормативно-правова база та концепція комплексного супроводу

Основою інклюзії у ЗВО є Порядок організації інклюзивного навчання, який визначає три вектори підтримки здобувачів:

1. Навчально-організаційний супровід

Цей аспект фокусується на створенні гнучкої освітньої траєкторії. Він передбачає: Індивідуальний навчальний план (ІНП), що є не просто формальним документом, а адаптованим графіком, що враховує стан здоров'я, необхідність реабілітаційних процедур або специфіку засвоєння матеріалу;

моніторинг виконання, що передбачає постійний зворотний зв'язок між тьютором (асистентом) та студентом для вчасної корекції навантаження та адаптацію вступних випробувань для забезпечення прав на спеціальні умови під час ЗНО/ЄВІ/ЄФВВ або проведення іспитів безпосередньо у ЗВО.

2. Психолого-педагогічний (андрагогічний) супровід

Оскільки мова йде про вищу освіту, акцент зміщується на андрагогіку - навчання дорослих. Це системна діяльність, спрямована на психологічну адаптацію до студентського середовища, розвиток навичок саморегуляції та подолання стресу, педагогічну корекцію методів викладання (використання мультимедіа, альтернативних форматів подачі інформації).

3. Соціальний супровід

Соціальна складова інклюзії спрямована на подолання ізоляції. Вона включає: допомогу у вирішенні побутових питань (гуртожитки з елементами доступності, забезпечення технічними засобами реабілітації (зчитувачі екрану, звукопідсилювальна апаратура), розвиток волонтерського руху «рівний-рівному», де студенти-волонтери допомагають колегам з ООП у соціалізації.

В умовах війни в Україні категорія «особи з ООП» значно розширилася і тепер включає не лише людей з вродженими чи набутими порушеннями здоров'я, а й соціально вразливі групи. Зокрема, до таких груп належать: ветерани війни, ветерани війни, особи з інвалідністю та внутрішньо переміщені особи (ВПО).

Категорія ветеранів війни потребує особливого підходу через специфіку бойового досвіду. Це, в першу чергу, реінтеграція в цивільне життя, що містить складність зміни ідентичності з «воїна» на «студента». Також важливими є питання психологічного здоров'я: робота з ПТСР, тривожністю, розладами сну.

Лімітуючими факторами часто стають наявні фізичні обмеження - наслідки поранень, що вимагають архітектурної доступності ЗВО та інші. Також, за можливості, для цієї групи варто впроваджувати академічне визнання - можливість зарахування військового досвіду як частини неформальної освіти.

Особи з інвалідністю є традиційною категорією, яка потребує запровадження всіх видів доступності - архітектурної (пандуси, підйомники, широкі двері), соціальної, інформаційної (доступність вебсайтів, навчальних платформ (Moodle тощо), методичної, економічної.

Для ВПО освіта стає інструментом реінтеграції. Головними викликами для цієї групи є: втрата соціальних зв'язків, потреба у нових мережах підтримки; економічна нестабільність - необхідність поєднувати навчання з пошуком житла та роботи; психологічна травма - пережитий досвід бойових дій та втрати майна. Основними потребами цієї групи є - академічна підтримка, фінансова допомога (стипендії, пільги на проживання), психологічне консультування.

Незважаючи на законодавчу базу, на практиці інклюзія часто залишається фрагментарною. Критичними викликами впровадження інклюзії є:

- Проблема інфраструктури: Старі будівлі університетів складно піддаються реконструкції. Відсутність спеціалізованих ліфтів та адаптованих вбиралень робить освіту фізично недоступною.
- Цифровий розрив: Не всі дистанційні курси адаптовані для осіб з порушеннями зору чи слуху (відсутність субтитрів, неможливість зчитування тексту програмами-екранними читцями).
- Кадрова невідповідність: Не всі викладачі мають методичних навичок роботи з інклюзивними групами, що призводить до стихійної адаптації матеріалів.
- Стигматизація та дискримінація: Наявність упереджень у студентському та викладацькому середовищі щодо спроможності осіб з ООП якісно опанувати професію.
- Брак ресурсів: Обмежене фінансування не дозволяє закуповувати сучасне асистивне обладнання (3D-принтери для друку шрифтом Брайля, спеціалізовані джойстики тощо) [3, с. 263]

Для досягнення повноцінної інклюзії варто реалізувати наступні кроки:

1. Системний аудит: Проведення оцінки доступності (як фізичної, так і цифрової) кожного корпусу та онлайн-ресурсу.

2. Центри інклюзивного навчання: Створення окремих підрозділів у структурі ЗВО, які б координували всі три види супроводу.

3. Тренінги для персоналу: Обов'язкові курси підвищення кваліфікації для викладачів з основ інклюзивної педагогіки та психології травми.

4. Стимулювання волонтерства: Врахування волонтерської діяльності студентів при нарахуванні додаткових балів до рейтингу.

5. Партнерство з громадою: Співпраця з громадськими організаціями ветеранів та ВПО для кращого розуміння потреб цільових груп.

Інклюзія у вищій освіті – це не просто створення умов для навчання окремих груп, це зміна філософії освітнього процесу в цілому. Успіх цієї реформи залежить від того, чи зможуть університети перейти від фрагментарних заходів до цілісної системи психолого-педагогічного та соціального супроводу. Особлива увага до потреб ветеранів війни, людей з інвалідністю та ВПО сьогодні є не лише освітнім завданням, а й питанням національної безпеки та соціальної справедливості в Україні.

Список використаних джерел:

1. Губарь О. Г., Зінченко В.М., Данило Т. Л. Різноманітність та інклюзія у вищій освіті України: аналіз підходів до створення більш доступних та різноманітних навчальних середовищ // Horizons of Innovation: Conference on Multidisciplinary Trends in Science 2024 : матеріали міжнародної наукової конференції (Lodz, February 28, 2024). – Lodz: Futurity Research Publishing. – 2024. – С. 261–265.

2. Про вищу освіту : Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37-38. Ст. 2004.

3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10 лип. 2019 р. № 635. *Урядовий кур'єр*. 2019. № 138.

4. Шелудченко, Л., Мартинова, С., Комарницький, С., & Фірман, Ю. (2024). Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти. *освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 25(1), 138-146. [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.138-146](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.138-146)

Призванська Р.А.,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри спеціальної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка,

Львів, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗІЇ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Система освіти, як один з соціальних інститутів держави, загалом визначає напрям поступу суспільства та країни, адже виконує важливі функції задля економічного, соціального та культурного розвитку. Війна, в якій перебуває Україна, та породжені нею наслідки, спонукають до окреслення орієнтирів для трансформації системи освіти, пошуків найбільш оптимальних рішень, зважаючи на складні питання, які будуть нагальними нині і в повоєнний період.

Інклюзія у вищій освіті є важливою складовою сучасної освітньої політики та спрямована на забезпечення рівного доступу до навчання для всіх здобувачів освіти, зокрема осіб з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічне явище опирається на взаємопов'язані та взаємозумовлені концептуальні складники: ціннісно-світоглядний, організаційно-структурний і технологічно-змістовий. Тому реалізація інклюзивної парадигми в кожній країні закономірно потребує вибудови власних методологічних, стратегічних, структурних і змістових основ. Їхня спрямованість полягає у забезпеченні залучення кожної особи до системи загальної освіти без винятків, адже інклюзивна освіта передусім

розглядається як процес подолання дискримінації та сегрегації, пов'язаних із будь-якими відмінностями.

Аналіз освітніх політик та практик європейських країн (Польщі, Німеччини, Італії, Фінляндії, Великої Британії) дозволяє виокремити спільні елементи, які можна вважати сучасними стандартами інклюзивної освіти: «законодавче забезпечення права на інклюзивну освіту та механізми його реалізації, системний підхід до впровадження інклюзії на всіх рівнях освіти, забезпечення архітектурної, інформаційної та дидактичної доступності освітнього середовища, професійна підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії, диференційований підхід до організації навчання та оцінювання, з урахуванням індивідуальних особливостей, міждисциплінарний підхід, а також моніторинг та оцінювання якості інклюзивної освіти» [1].

Попри вагомі кроки, здійснені в напрямку впровадження принципів інклюзивності в вищій освіті протягом останнього десятиліття, існує ще багато питань, які потребують системного розв'язання. Це проблеми, що пов'язані з інституційними бар'єрами: недостатнє фінансування, недосконалість нормативно-правової бази, брак фахівців, архітектурна недоступність деяких закладів освіти; а також проблеми, викликані соціокультурними перешкодами: відсутність інклюзивної культури, упереджене ставлення до людей з інвалідністю.

Інклюзія у вищому навчальному закладі сьогодні є не лише вимогою законодавства чи міжнародних стандартів, а насамперед показником зрілості освітнього середовища. Університет з цієї точки зору – це простір, де формується не тільки професіонал, а й особистість, здатна жити та працювати в різноманітному суспільстві. Психологічна складова інклюзії спрямована на створення безпечного, підтримувального середовища для всіх здобувачів освіти, зокрема осіб з особливими освітніми потребами. Важливими тут є розвиток позитивної «Я-концепції» студента, зниження тривожності та страху соціальної ізоляції, формування відчуття

приналежності до академічної спільноти. Тому психологічна підтримка в університеті має бути системною та профілактичною, а не лише реакцією на кризові ситуації.

Педагогічний вимір інклюзії передбачає адаптацію освітнього процесу до індивідуальних можливостей студентів. Це включає використання універсального дизайну навчання, гнучкість форм оцінювання та подання навчального матеріалу, застосування інклюзивних методів викладання. У цьому контексті викладач у виступає не лише транслятором знань, а фасилітатором навчання, який допомагає кожному студентові реалізувати свій потенціал. Іншими словами: вимогу «вчити і здавати» трансформуємо у гасло «розуміти і застосовувати».

Соціальний аспект інклюзії у вищій школі пов'язаний із формуванням культури прийняття та поваги до різноманіття. Це передбачає формування толерантності та емпатії серед студентів, подолання стереотипів і дискримінаційних установок, активне залучення студентів з ООП до громадського та студентського життя. Сучасний університет – це не окремі пандуси чи накази, а спільнота, де різність сприймається як ресурс, а не як проблема.

Таким чином, психолого-педагогічні та соціальні аспекти інклюзії у вищому навчальному закладі тісно взаємопов'язані. Ефективна інклюзія можлива лише за умови комплексного підходу, командної взаємодії фахівців та готовності академічної спільноти до змін. Адже інклюзивна освіта – це не про «особливих студентів», а про університет, в якому є місце для кожного.

Список використаних джерел:

1. Білюк, О. Г., Призванська, Р. А., & Омелянович, І. М. (2025). Педагогічні стратегії інтеграції інклюзивної освіти в Україні у контексті європейських стандартів. Педагогічна Академія: наукові записки, (17). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15211079>
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів: навч.-метод. посібн. Київ: Інклюзивна освіта, 2023. 232 с.

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokroko.pdf>

Сікорська Л.Б.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

Ліницька М.І.

вчитель вищої категорії, старший вчитель
Директор Комунального закладу Львівської обласної ради
“Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр “Оберіг”

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА ІНКЛЮЗИВНА КУЛЬТУРА У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПОПЕРЕДЖЕННЯ СТИГМИ ЩОДО ОСІБ З ООП ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Висвітлено проблему формування інклюзивної культури у вищій школі крізь призму попередження настановлень стигматизації щодо осіб з особливими освітніми потребами (ООП) у студентів, які здобувають освіту за напрямом «Спеціальна освіта». Представлено результати емпіричного дослідження, у межах якого визначено провідні типи негативних настановлень та їхні зв'язки з індивідуально-психологічними характеристиками студентів (стресостійкість, комунікативна толерантність, самооцінка комунікативних умінь, окремі фактори особистості). На основі результатів обґрунтовано практичні напрями психолого-педагогічного супроводу у ЗВО, що сприяють розвитку професійної готовності до взаємодії з особами з ООП, підвищенню психологічної безпеки освітнього середовища та формуванню ціннісної позиції майбутнього фахівця.

Інклюзія у вищій освіті сьогодні є не лише нормативним орієнтиром, а й практичним критерієм якості освітнього середовища. Вона охоплює доступність навчання, етичність взаємодії, недискримінаційні підходи до

оцінювання, комунікації та підтримки студентів. Університет дедалі частіше постає як простір перетину різних освітніх потреб, соціального досвіду, нерівностей і вразливостей. За цих умов значно актуалізується проблема ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, оскільки саме ставлення часто визначає реальну доступність середовища не менше, ніж організаційні чи ресурсні рішення.

Особливого значення ця проблема набуває у підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти (корекційних педагогів, логопедів, спеціальних психологів). У професійній діяльності вони безпосередньо забезпечують психолого-педагогічний супровід осіб з ООП, вибудовують взаємодію, підтримують комунікацію, адаптацію та розвиток. Відтак негативне ставлення, навіть якщо воно не проявляється відкрито, може відтворювати латентні бар'єри: уникання контакту, формалізацію допомоги, надмірну опіку або, навпаки, дистанціювання та знецінення. Це впливає і на якість послуг, і на психологічну безпеку освітнього простору.

Попередження негативного ставлення та стигматизації до осіб з ООП має розглядатися як складова інклюзивної культури ЗВО. Її реалізація потребує не лише ціннісних декларацій, а й емпірично обґрунтованих психолого-педагогічних інструментів: розвитку стресостійкості, комунікативної толерантності, рефлексії, етичної компетентності та досвіду взаємодії.

Методологію дослідження (вибірку, інструментарій та процедуру) детально описано в опублікованих статтях [3; 4]. Кореляційний аналіз показників ставлення до осіб з ООП засвідчив наявність статистично значущих зв'язків між окремими типами негативного ставлення та індивідуально-психологічними характеристиками студентів. Отримані результати дозволяють уточнити психологічні механізми, через які негативне ставлення може підтримуватися та відтворюватися у майбутній професійній діяльності.

Виявлено прямий зв'язок між типом ставлення «Депресія» та показником стресостійкості ($r = 0,39$). Отриманий зв'язок означає (враховуючи ключі до тестів): чим нижча стресостійкість студента, тим більш вираженим є негативне ставлення типу «Депресія». Психологічно це може проявлятися в униканні взаємодії з особами з ООП, переживанні контакту як напруженого та виснажливого, а також у прагненні мінімізувати ситуації професійного включення. Відповідно, підвищення стресостійкості та навичок саморегуляції може зменшувати інтенсивність цього типу негативного ставлення.

Тип ставлення «Гнів» обернено корелює із самооцінкою комунікативних умінь ($r=-0,33$) та показником «уміння розуміти й приймати особистість іншої людини» за методикою Бойка ($r=0,48$). З урахуванням ключів до методик, встановлено: частота й інтенсивність проявів негативного ставлення типу «Гнів» зменшується за умови вищої комунікативної впевненості та більш сформованої здатності приймати іншу людину. Практично це означає, що дефіцити комунікативних умінь і толерантності можуть підсилювати ризик реактивних емоцій (дратівливості, напруження, різких оцінок) під час взаємодії з особами з ООП.

Тип ставлення «Відраза» корелює з двома показниками опитувальника 16 PF Р. Кеттелла: адекватністю самооцінки ($r=-0,35$) та фактором «консерватизм - радикалізм» ($r=-0,37$). Змістовно це означає: чим вища адекватність самооцінки і чим більш виражена когнітивна відкритість/критичність мислення, тим нижчий рівень прояву негативного ставлення типу «Відраза». Такий тип ставлення часто пов'язаний із позицією соціальної дистанції та знецінення, що може маскуватися під формальну «раціональність» або підкреслену «об'єктивність». Отримані зв'язки підкреслюють значення рефлексивної підготовки майбутніх фахівців, розвитку критичного мислення та формування адекватної самооцінки як чинників профілактики знецінювальних позицій.

Тип ставлення «Страх» пов'язаний із показниками методики комунікативної толерантності Бойка: «уміння розуміти й приймати особистість іншої людини» ($r=0,33$) та «тенденція оцінювати інших, орієнтуючись на себе як на еталон» ($r=0,32$). З огляду на ключ методики, отримані кореляції свідчать: чим нижчі здатність до прийняття іншого та готовність оцінювати людину без егоцентричного “еталонування”, тим вираженішими є страхи та тривожні очікування щодо взаємодії з особами з ООП. У практиці це може зумовлювати надмірну обережність, уникання, перекладання відповідальності, а також нефункціональні моделі допомоги, які обмежують автономність особи з ООП.

Результати дослідження демонструють, що негативне ставлення до осіб з ООП має неоднорідну психологічну структуру. Воно може бути пов'язане не лише зі стереотипами як такими, а й із рівнем стресостійкості, якістю комунікативної взаємодії, здатністю до прийняття іншого та особистісними чинниками, що підтримують соціальну дистанцію.

Це підводить до важливого висновку: інклюзивна підготовка у вищій школі має включати не лише передавання знань про методики та технології, а й системне формування професійної позиції майбутнього фахівця. Таку позицію доцільно розглядати як сукупність: психологічної готовності до взаємодії (саморегуляція, стресостійкість); комунікативної компетентності й толерантності; рефлексивності та здатності до критичного мислення; ціннісної орієнтації на гідність, автономність і суб'єктність особи з ООП.

Важливо підкреслити, що університет як інституція має потенціал впливати на ці компоненти через навчальні модулі, організацію практик, супервізійну підтримку та культуру взаємодії. Це є прямим ресурсом підвищення якості інклюзивної освіти та її перспектив у вищій школі.

Окремої уваги потребує феномен стигми щодо осіб з ООП, яка може проявлятися не лише у відкрито негативних оцінках, а й у прихованих формах: дистанціюванні, занижених очікуваннях, «поблажливому» ставленні або надмірній опіці. Такі прояви стигми створюють психологічні бар'єри,

знижують відчуття належності та безпеки в освітньому середовищі і можуть нівелювати ефект навіть добре організованих інклюзивних практик. Тому профілактика стигми у вищій школі має бути системною складовою професійної підготовки через розвиток етичної чутливості, рефлексії та контактного досвіду взаємодії з особами з ООП.

На основі отриманих результатів доцільно запропонувати такі напрями психолого-педагогічної профілактики негативного ставлення та попередження стигми щодо осіб з ООП у ЗВО:

- Розвиток стресостійкості та саморегуляції: короткі тренінгові програми, психогігієна, навички відновлення, профілактика емоційного виснаження, опрацювання тривоги перед професійною взаємодією.
- Формування комунікативної толерантності та професійної комунікації: емпатійне слухання, асертивність, деескалація напруження, недискримінаційне мовлення, етичні стандарти взаємодії з особами з ООП.
- Організація керованої практики взаємодії з особами з ООП у партнерських освітніх/громадських проєктах, що зменшує страхи та руйнує стереотипи через реальний досвід.
- Супервізія і рефлексивні групи: аналіз професійних кейсів, розбір ситуацій взаємодії, робота з емоційними реакціями (страх, гнів, уникання), формування професійної відповідальності та меж.
- Розвиток критичного мислення та етичної чутливості: дискусії, аналіз соціальних стереотипів, медіакейсів і мікродискримінацій; навчання доказовому підходу та рефлексивному оцінюванню.
- Підтримка психологічної безпеки в університеті: доступ до консультування, чіткі правила комунікації, запобігання дискримінації, підтримка викладачів і студентів у складних ситуаціях.

Список використаних джерел:

1. Сікорська Леся. Особливості ставлення громадян України до осіб з інвалідністю. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету*

- педагогічної освіти*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2019. Випуск 4. С. 97-101.
2. Сікорська Л.Б. Психологічна готовність фахівця до роботи з особами з інвалідністю в інтегрованому та інклюзивному освітньому просторі. *Навчання і виховання в інклюзивному освітньому просторі: тези доповідей II Всеукраїнської науково-практичної конференції (19 квітня 2019 року)*. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна». 2019. С. 167-171.
 3. Сікорська Л., Волянська М., Цісар Л. Особливості ставлення студентів вищої школи напрямку підготовки «спеціальна освіта» до осіб з інвалідністю в контексті європейської інтеграції. *Сікорський П.І. V Всеукраїнський педагогічний конгрес. Збірник наукових праць*. Л.: Сполом. 2020. С. 156-164.
 4. Lesia Sikorska, Maria Wolańska, Tetyana Onyśkiw . Specyfika szkolenia przyszłych specjalistów w zakresie systemu edukacji specjalnej o zapobieganiu negatywnego nastawienia do osób niepełnosprawnych. *Konińskie Studia Społeczno-Ekonomiczne (Online)*. Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Nauk Stosowanych w Koninie. Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Applied Sciences in Konin, Poland. Rocznik 2022/2023, tom 9 (Yearbook 2022/2023, Vol. 9). P.35-42. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1982555>

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри соціальної роботи

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Факультет спеціальної освіти та соціальної політики

м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ

У сучасних соціально-економічних умовах розвитку українського суспільства особливої актуальності набуває проблема формування життєвої компетентності дітей і молоді з інвалідністю.

За даними Державної служби статистики України станом на 1 січня 2023 р. в Україні чисельність осіб з інвалідністю становила 2 721,7 тис. (2 725,8 тис. осіб у 2022 р). Протягом 2022 року чисельність осіб з інвалідністю зменшилась в Україні на 4,1 тис. Дітей з інвалідністю віком до 18 років налічувалося 156 тис. [2].

Молодь з інвалідністю – це група осіб з фізичними обмеженнями здоров'я, віком від 14 до 35 років, яка має специфічні соціальні та психологічні риси, наявність яких визначається як віковими особливостями, так і тим, що їх соціально-економічне та суспільно-політичне становище, їх духовний світ перебуває у становленні, формуванні [4, с. 20].

Молодь з інвалідністю має бути повноцінно забезпечена рівним доступом до якісної освіти, професійної підготовки, медичних і реабілітаційних послуг, культурно-дозвілєвих ресурсів, а також до умов, що сприяють формуванню її життєвої компетентності, зокрема здатності до самостійного прийняття рішень, соціальної взаємодії, адаптації до життєвих викликів і активної участі в суспільному житті.

У сучасних наукових дослідженнях простежується декілька основних підходів до розуміння сутності життєвої компетентності особистості, зокрема соціальний, психологічний і педагогічний.

У межах соціального підходу життєва компетентність трактується як важлива умова соціальної адаптації та інтеграції особистості в суспільство, що забезпечує здатність діяти відповідно до усталених соціальних норм, прав і цінностей. Такий підхід представлений у працях вітчизняних науковців – О. Безпалько, А. Капської, Т. Соловйової та ін., які акцентують увагу на соціальній зумовленості життєвих умінь і ролей.

Психологічний підхід розглядає життєву компетентність як інтегральну характеристику особистості, що виявляється у здатності до самопізнання, саморегуляції та самореалізації фізичних, психічних і духовних можливостей. Цей підхід ґрунтується на ідеях гуманістичної й особистісно орієнтованої психології, зокрема у працях А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, а також українських дослідників С. Максименка, Л. Сохань, Ю. Швалба та ін.

З позицій педагогічного підходу життєва компетентність визначається як духовно-практичний досвід особистості, що формується та розвивається у процесі навчання, виховання та соціально-педагогічної взаємодії. Представники цього підходу (В. Вербицький, О. Савченко, І. Ящук та ін.) наголошують на можливості цілеспрямованого формування життєвої компетентності через освітнє середовище та компетентнісно-орієнтований підхід.

Загалом проблема формування життєвої компетентності є предметом ґрунтовного аналізу в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів і психологів, що свідчить про її міждисциплінарний характер та актуальність у сучасних умовах розвитку суспільства.

Т. Соловйова визначає життєву компетентність молоді з інвалідністю як динамічну особистісну характеристику, що передбачає її здатність та готовність самостійно вирішувати питання, пов'язані з повсякденною життєдіяльністю, і включає комплекс ключових компетентностей у побутовій, санітарно-гігієнічній, економічній, культурно-правовій і соціальній сферах, необхідних для успішної соціальної адаптації й оптимальної організації

власного життя [1, с.47]. Аналізуючи сутність життєвої компетентності молоді з інвалідністю, науковиця звертає увагу на характеристики цієї групи, а саме: вроджені порушення розвитку (інвалідність із дитинства), чи отримані у результаті травми або хронічного захворювання; тип порушення (сенсорні порушення, порушення інтелектуальної сфери, опорно-рухової та ін.); ступені порушення та ступені виразності функціональних розладів (помірно виражені, виражені або значно виражені) тощо [1, с.46].

Аналіз різних наукових підходів дозволив нам визначити, що життєва компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що включає здатність до самостійного прийняття рішень, ефективної комунікації, адаптації до змінних життєвих умов, соціальної взаємодії та усвідомлення власних прав. Процес її формування у молоді з інвалідністю часто ускладнений обмеженим доступом до освітніх, соціальних і культурних ресурсів, а також наявністю соціальних бар'єрів і стигми. Як зазначають І. Пеша та І. Сопівник, «стигматизація, фізичні обмеження та соціальні бар'єри часто провокують почуття ізоляції, депресію та низьку самооцінку таких осіб, що ускладнює їхню соціальну інтеграцію та сприяє соціальному відторгненню [3, с.38].

У цьому контексті соціальна робота виступає ключовим чинником створення сприятливого середовища для розвитку життєвих навичок, підвищення рівня самостійності та активної участі у суспільному житті молоді з інвалідністю. Використання сучасних підходів, форм і методів соціальної роботи сприяє не лише соціальній інтеграції, але й підвищенню якості життя цієї соціальної групи.

Соціальна робота з молоддю з інвалідністю спрямована не лише на надання соціальних послуг, а й на активізацію внутрішніх ресурсів особистості, подолання соціальної ізоляції та створення умов для самореалізації. Соціальний працівник виступає посередником між молодою людиною та соціальним середовищем, сприяє розвитку її життєвих

компетентностей через консультування, соціальний супровід, тренінгову та просвітницьку діяльність.

Важливим принципом у соціальній роботі з молодими людьми з інвалідністю є формування активної життєвої позиції та залучення їх до участі в житті суспільства, ухвалення рішень.

Ефективними технологіями соціальної роботи є індивідуальне та групове консультування, тренінги з розвитку життєвих навичок, програми соціальної адаптації, наставництво, залучення до волонтерської та громадської діяльності тощо.

Особливе значення мають інтерактивні та цифрові технології соціальної роботи, які розширюють доступ молоді з інвалідністю до освітніх і соціальних ресурсів, сприяють формуванню навичок самостійності та відповідальності.

Формування життєвих компетентностей молоді з інвалідністю буде результативним за умови дотримання принципів інклюзії, індивідуального підходу, міжвідомчої взаємодії та партнерства з сім'єю, громадськими організаціями й освітніми установами. Важливою умовою є також підвищення професійної компетентності соціальних працівників, їх готовність до роботи з різними нозологіями та використання інноваційних методів соціальної роботи.

Отже, соціальна робота з формування життєвих компетентностей молоді з інвалідністю є важливим напрямом забезпечення її соціальної інтеграції та підвищення якості життя. Системна, науково обґрунтована діяльність соціальних працівників сприяє розвитку самостійності, соціальної активності та конкурентоспроможності молоді з інвалідністю, що, у свою чергу, відповідає сучасним гуманістичним та інклюзивним цінностям розвитку українського суспільства.

Список використаних джерел:

1. Соловійова Т. Г. Життєва компетентність молоді з інвалідністю як наукова проблема. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 64., с. Т. 2. С. 43-51
2. Соціальний захист населення України 2022: статистичний збірник / Державна служба статистики України. 2023. URL: https://ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2023/zb/10/zb_szn_2022.pdf
3. Соціальна інклюзія в освіті: навчальний посібник / Пеша І.В, Сопівник І.В. Київ: НУБіП України, 2025. 248 с.
4. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. Є. Чайковський, О. О. Добровіцька. Київ : Університет „Україна”, 2018. 271 с.

Сидорович О.І.

кандидат психологічних наук, доцент

доцент кафедри спеціальної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка,

м. Львів, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Сучасна система вищої освіти України активно розвивається в напрямі інклюзивності, що зумовлює зростання кількості студентів з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах вищої освіти. Забезпечення рівного доступу до освіти передбачає не лише створення фізично доступного освітнього середовища, а й організацію ефективної психологічної підтримки

таких студентів. У цьому процесі ключову роль відіграє викладач, який безпосередньо взаємодіє зі студентами в навчальному середовищі.

Студенти з особливими освітніми потребами – це особи, які потребують додаткової підтримки у навчанні внаслідок порушень фізичного, психічного, сенсорного розвитку, хронічних захворювань, розладів аутистичного спектра, специфічних труднощів навчання, а також через соціально-психологічні чинники.

Період студентства є критичним з огляду на адаптацію до нових умов навчання, самостійності та соціальної взаємодії. Для студентів з ООП ці процеси часто ускладнюються підвищеним рівнем тривожності, низькою самооцінкою, страхом стигматизації та соціальної ізоляції.

Викладач у системі інклюзивної вищої освіти постає не лише транслятором знань, а й ключовим суб'єктом психолого-педагогічного супроводу студента. У контексті підтримки студентів з особливими освітніми потребами його професійна діяльність спрямована на формування психологічно безпечного та інклюзивного освітнього середовища, утвердження принципів толерантності й недискримінації в академічному колективі, а також реалізацію диференційованого та індивідуалізованого підходів до організації навчального процесу. Важливим складником діяльності викладача є емоційно-підтримувальна взаємодія зі студентами, спрямована на стабілізацію їхнього психоемоційного стану та зниження рівня навчальної тривожності. Окрім цього, викладач здійснює педагогічну діагностику труднощів навчальної діяльності й поведінкових проявів студентів з ООП, що дозволяє своєчасно коригувати освітню траєкторію та запобігати дезадаптації. Вирішального значення при цьому набувають сформованість емпатійної компетентності, дотримання педагогічної етики та готовність до реалізації індивідуального психолого-педагогічного підходу.

Зазначені аспекти професійної діяльності викладача зумовлюють необхідність системного підходу до організації психологічної підтримки студентів з особливими освітніми потребами, яка реалізується через

взаємопов'язані напрями психолого-педагогічного впливу, що включають створення умов для адаптації, соціалізації та успішного проходження освітнього процесу у вищому навчальному закладі [1; 2]. Такий підхід охоплює емоційний компонент, спрямований на прийняття студента як суб'єкта освітнього процесу, зміцнення його впевненості у власних можливостях, зниження рівня навчальної тривожності та страху помилок; навчально-психологічний компонент, що передбачає адаптацію змісту й форм організації навчання відповідно до індивідуальних освітніх потреб; соціально-психологічний компонент, орієнтований на інтеграцію студента в академічну спільноту та попередження проявів дискримінації; а також мотиваційний компонент, спрямований на формування позитивної навчальної мотивації, самореалізацію та професійне самовизначення студентів з ООП [3].

Ефективна психологічна підтримка студентів з особливими освітніми потребами у закладі вищої освіти можлива за умови комплексної організації освітнього процесу, що передбачає підвищення рівня психологічної компетентності викладачів, їх готовність до усвідомленої взаємодії зі студентами з ООП та розуміння особливостей їхнього психоемоційного розвитку. Важливим чинником результативності такої підтримки є налагоджена співпраця викладачів із психологічною службою закладу освіти та ресурсним центром інклюзивної освіти, що забезпечує міждисциплінарний супровід, консультативну допомогу та координацію інклюзивних практик. Не менш значущим є реалізація індивідуального підходу до кожного студента з урахуванням його потреб, можливостей і освітньої траєкторії, а також дотримання принципів конфіденційності та професійної етики у процесі психолого-педагогічної взаємодії. Сукупність зазначених умов сприяє формуванню інклюзивної культури у закладі вищої освіти, що ґрунтується на засадах толерантності, рівності та поваги до різноманітності.

Отже, психологічна підтримка студентів з особливими освітніми потребами є важливою складовою професійної діяльності викладача. Від

рівня його психологічної готовності, толерантності та професійної компетентності значною мірою залежить успішність навчання, соціалізація й особистісний розвиток студентів з ООП. Формування інклюзивного освітнього середовища у закладі вищої освіти потребує системної та цілеспрямованої роботи, у якій викладач виступає ключовою фігурою підтримки й розвитку.

Список використаних джерел:

1. Чупіна К. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти. *Психологічний журнал*. 2021. № 7. С. 74–84. DOI: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.7.2021.234701>.
2. Коломієць Є., Черета О., Бабяк О. Підтримка студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти: формування інклюзивної культури та професійної компетентності фахівців. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. № 120 (4). С. 51–64. <https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.287>
3. Османова А. М., Острячко Т. С. Соціально-психологічна підтримка та реабілітація здобувачів вищої освіти з інвалідністю. *Інклюзія і суспільство*. 2025. № 1(9). С. 107–113. DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-1-13>

Тарнопольський А.Р.

*Здобувач третього рівня освіти
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,
кафедри спеціальної освіти факультету педагогічної освіти
ЛНУ ім. Івана Франка,
Львів, Україна*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ

ЦЕНТРІВ ДО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ І ДОРΟΣЛИХ З РСА:

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ТА ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХОДИ

Зростання кількості дітей і дорослих з розладами спектра аутизму (далі РСА) зумовлює нагальну потребу у фахівцях, здатних забезпечувати

професійний психолого-педагогічний супровід у реабілітаційних установах. РСА визначаються як стійкі порушення соціальної взаємодії, комунікації та поведінкової регуляції, що вимагають спеціально організованої допомоги та застосування комплексного міждисциплінарного підходу [3, с. 7–12].

Модернізація української системи освіти орієнтує заклади вищої освіти на впровадження компетентнісного підходу, що забезпечує формування здатності застосовувати набуті знання й уміння у реальних професійних ситуаціях. У дослідженнях, присвячених підготовці педагогічних кадрів, наголошується на важливості інтеграції професійних, комунікативних, діагностичних та етичних компетентностей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з РСА [4, с. 45–48; 5, с. 20–27].

Особливе місце у професійній підготовці посідає практико-орієнтований компонент, який включає супервізію, моделювання кейсів, виробничу практику та опанування доказових методів (ТЕАССН, сенсорна інтеграція, поведінкові стратегії). У сучасних силабусах ЛНУ імені Івана Франка підкреслюється значення поєднання теорії з практичними формами діяльності майбутніх фахівців, що сприяє формуванню реальної професійної готовності [6, с. 3–5].

Компетентнісний підхід є ключовою парадигмою сучасної професійної освіти й визначає структуру та зміст підготовки фахівців реабілітаційних центрів до роботи з особами з РСА. Його сутність полягає у формуванні здатності застосовувати знання, уміння та особистісні якості у складних професійних ситуаціях, що особливо важливо для роботи з людьми з нейророзвитковими порушеннями.

У межах компетентнісної моделі майбутні фахівці повинні оволодіти низкою ключових компетентностей. До професійно-корекційних компетентностей належать уміння здійснювати психолого-педагогічну діагностику, планувати індивідуальні програми розвитку, застосовувати структуровані та поведінкові методи навчання, організувати корекційно-розвивальні заняття [5, с. 29–34].

Комунікативна компетентність передбачає здатність налагоджувати взаємодію з особами з РСА, їхніми родинами, а також членами міждисциплінарної команди. Згідно з рекомендаціями С. Миронової, фахівець має володіти навичками адаптації комунікативного середовища, використання візуальної підтримки та альтернативної комунікації [2, с. 55–62].

Інклюзивно-орієнтована компетентність охоплює вміння створювати доступне, безпечне та передбачуване середовище, адаптувати завдання, забезпечувати соціальну інтеграцію особи з РСА. В. В. Засенко підкреслює, що саме ця компетентність визначає здатність фахівця ефективно включати дитину або дорослого з аутизмом у різні види діяльності [4, с. 102–109].

Рефлексивно-аналітична компетентність передбачає здатність оцінювати власну професійну діяльність, аналізувати результати корекційної роботи, виявляти труднощі та коригувати індивідуальний підхід. Її формування значною мірою забезпечується завдяки впровадженню практико-орієнтованих форм навчання, що відображено у силабусі О. Ферт [6, с. 4–6].

Застосування компетентнісного підходу дає змогу забезпечити цілісну та системну підготовку майбутніх фахівців, підвищити їхню готовність до роботи у складних умовах реабілітаційної практики та посилити якість супроводу осіб з РСА.

Практико-орієнтований підхід є ключовою складовою підготовки майбутніх фахівців реабілітаційних центрів, оскільки забезпечує формування навичок реальної взаємодії з дітьми та дорослими з РСА у професійному середовищі. На відміну від виключно теоретичного навчання, практика дозволяє студентам безпосередньо спостерігати особливості поведінки осіб з аутизмом, апробувати методи корекційної роботи, навчитися працювати в команді та вирішувати складні професійні ситуації.

Важливу роль у реалізації практико-орієнтованого підходу відіграє організація виробничої та переддипломної практики. Згідно з методичними

рекомендаціями Т. В. Скрипник, ефективне формування професійних умінь можливе лише за умови системного залучення студентів до різних видів діяльності: діагностичної, корекційно-розвивальної, консультативної та просвітницької [5, с. 41–48]. Поступове ускладнення завдань, супервізія та рефлексія сприяють розвитку компетентності й професійної автономії майбутніх фахівців.

Ефективна підготовка фахівців до роботи з дітьми та дорослими з РСА неможлива без тісної співпраці між закладами вищої освіти та реабілітаційними установами. Така взаємодія забезпечує доступ студентів до реальної професійної практики, сприяє оновленню освітніх програм і дозволяє інтегрувати сучасні корекційні технології у підготовку фахівців.

Психолого-педагогічний супровід осіб з аутизмом потребує узгодженої роботи фахівців різного профілю, що передбачає тісну взаємодію та обмін знаннями між інституціями [3, с. 115–121]. Саме інституційне партнерство дозволяє забезпечити безперервність супроводу та включення студентів у міждисциплінарну взаємодію.

На думку Л. Прохоренко та В. Засенка, ЗВО мають формувати партнерські зв'язки з реабілітаційними центрами, оскільки це дає змогу оновлювати зміст навчання, впроваджувати актуальні практики та залучати студентів до інноваційних технологій корекційної роботи [2, с. 146–154]. Така взаємодія сприяє професійному становленню студентів і формує у них реалістичне розуміння специфіки роботи з людьми з РСА.

Застосування компетентнісного та практико-орієнтованого підходів у підготовці майбутніх фахівців позитивно впливає на якість їхньої професійної діяльності та готовність до роботи з дітьми і дорослими з РСА. Підготовка, побудована на цих підходах, сприяє формуванню цілісної професійної позиції, високого рівня відповідальності та здатності до аналізу й прийняття рішень у складних професійних ситуаціях.

Результати впровадження таких підходів у програмах спеціальної освіти ЛНУ імені Івана Франка свідчать про підвищення професійної

мотивації студентів, покращення якості їхніх практичних навичок, зростання впевненості у роботі з особами з РСА та здатності до міждисциплінарної взаємодії [6, с. 6–7].

Підготовка майбутніх фахівців реабілітаційних центрів до супроводу дітей і дорослих з РСА потребує інтеграції компетентнісного й практико-орієнтованого підходів, що відповідає сучасним вимогам інклюзивної та реабілітаційної освіти. Теоретичні засади, розроблені українськими дослідниками, визначають необхідність комплексності, індивідуалізації та міждисциплінарності в роботі з особами з аутизмом. Практико-орієнтоване навчання забезпечує формування реальних професійних навичок, уміння працювати з доказовими методами та взаємодіяти у команді.

Співпраця закладів вищої освіти з реабілітаційними установами створює умови для якісної професійної підготовки, сприяє оновленню освітнього змісту й підвищенню ефективності практичної підготовки студентів. Результати впровадження таких підходів демонструють підвищення професійної готовності, мотивації та здатності майбутніх фахівців відповідати потребам дітей і дорослих з РСА у сучасній реабілітаційній системі.

Список використаних джерел:

1. Данілавичюте Е. А. Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти : монографія. Київ : Науковий світ, 2014. 312 с.
2. Миронова С. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу в інклюзивних класах : метод. посіб. Київ : Літопис, 2018. 96 с.
3. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.
4. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Засенко В. В., Ярмола Н. А. Учні початкових класів з особливими освітніми потребами: навчання і супровід : навч.-метод. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2019. 240 с.

5. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. Київ : Гнозис, 2013. 60 с.
6. Ферт О. Г. Прикладні аспекти спеціальної освіти підлітків та молоді з аутизмом: силабус навчальної дисципліни. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2024. 18 с.

Іванків О.В.,

здобувач другого рівня освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
факультет дошкільної, спеціальної та соціальної освіти,
кафедра соціальної роботи та інклюзивної освіти

Тургенєва А.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК СКЛАДОВА ІНКЛЮЗІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

В умовах повномасштабної війни в Україні соціальна та освітня реінтеграція демобілізованих військовослужбовців набуває особливої суспільної значущості. Повернення до мирного життя часто супроводжується комплексом соціально-психологічних труднощів, зумовлених пережитим бойовим стресом, травматичним досвідом та наслідками посттравматичного стресового розладу. Одним із поширених проявів дезадаптації є агресивна поведінка, яка ускладнює міжособистісну взаємодію, професійну самореалізацію та процес включення ветеранів у нові соціальні ролі [4; 5].

Сучасні заклади вищої освіти дедалі частіше стають простором освітньої реінтеграції демобілізованих військовослужбовців, які здобувають нову професію, проходять перепідготовку або продовжують перерване навчання. У цьому контексті інклюзія у вищій освіті розглядається не лише

крізь призму фізичної доступності, а й як створення безпечного, підтримувального та психологічно чутливого освітнього середовища для осіб із психосоціальною вразливістю [1; 3].

Недостатня увага до психосоціальних потреб демобілізованих військовослужбовців у межах освітнього процесу може призводити до загострення емоційних та поведінкових труднощів, зниження навчальної мотивації та ускладнення взаємодії з учасниками освітнього середовища. Водночас упровадження системної психосоціальної підтримки здатне сприяти зниженню деструктивних проявів, підвищенню рівня саморегуляції та успішній інтеграції ветеранів у академічну спільноту [2].

У зв'язку з цим актуалізується потреба в науковому обґрунтуванні та практичній апробації ключових напрямів психосоціальної підтримки демобілізованих військовослужбовців, які можуть бути використані в контексті формування інклюзивного освітнього середовища закладів вищої освіти. У межах такого підходу психосоціальна підтримка розглядається як комплексний процес, спрямований на зниження дезадаптивних проявів, розвиток навичок саморегуляції та посилення соціальних ресурсів особистості [4]. З урахуванням зазначених цілей у межах дослідження виокремлено три взаємопов'язані напрями психосоціальної підтримки, що відображають ключові потреби демобілізованих військовослужбовців у процесі їх включення до інклюзивного освітнього середовища закладів вищої освіти.

Перший напрям – когнітивно-поведінковий – орієнтований на усвідомлення та корекцію дисфункціональних переконань, автоматичних негативних думок і поведінкових реакцій, що актуалізуються у стресових ситуаціях та можуть ускладнювати навчальну діяльність, взаємодію з викладачами й іншими здобувачами освіти [5]. Реалізація цього напрямку сприяє формуванню більш адаптивних моделей реагування, підвищенню здатності до концентрації уваги, самоконтролю та ефективного залучення до освітнього процесу.

Другий напрям – емоційної регуляції – передбачає розвиток навичок усвідомлення й керування емоційними станами, що є важливим чинником психологічної безпеки в освітньому середовищі. Він спрямований на зниження психоемоційної напруги, профілактику емоційного виснаження та формування здатності до конструктивного реагування у ситуаціях навчального навантаження, оцінювання результатів навчання та міжособистісної взаємодії в академічному просторі [2].

Третій напрям – соціальної реінтеграції – зосереджений на відновленні комунікативних навичок, розвитку емпатії та формуванні асертивної поведінки, необхідних для повноцінного включення демобілізованих військовослужбовців до академічної спільноти закладу вищої освіти [1; 4]. Його реалізація сприяє налагодженню партнерської взаємодії у студентському середовищі, зниженню міжособистісної напруги та формуванню відчуття приналежності до освітнього простору.

Реалізація окреслених напрямів психосоціальної підтримки передбачає використання різних форм і методів роботи, адаптованих до умов інклюзивного освітнього середовища закладів вищої освіти.

Індивідуальна психосоціальна підтримка ґрунтується на застосуванні методів індивідуального консультування, елементів когнітивно-поведінкових інтервенцій, технік емоційної саморегуляції та кризового втручання [5]. Зазначені методи спрямовані на опрацювання особистісно значущих труднощів адаптації до навчальної діяльності, зниження рівня психоемоційної напруги та формування індивідуальних стратегій подолання стресу.

Групові форми психосоціальної підтримки реалізуються через тренінги особистісного розвитку, тренінги емоційної регуляції та соціальних навичок, групові дискусії й рольові вправи [2; 4]. Використання групових методів створює умови для розвитку навичок міжособистісної взаємодії, взаємної підтримки та обміну досвідом, сприяє зниженню соціальної ізоляції та формуванню відчуття приналежності до академічної спільноти.

Важливим компонентом психосоціальної підтримки є психоедукація, яка реалізується у форматі інформаційно-просвітницьких занять, тематичних семінарів і мінілекцій. Вона спрямована на підвищення обізнаності здобувачів освіти щодо психоемоційних реакцій на стрес, особливостей адаптації після бойового досвіду, а також доступних ресурсів підтримки у закладі вищої освіти [3; 5].

Отже, психосоціальна підтримка демобілізованих військовослужбовців постає як важливий інструмент формування інклюзивного освітнього середовища закладів вищої освіти. Запропоновані напрями, форми та методи підтримки сприяють зниженню дезадаптивних проявів, розвитку навичок емоційної саморегуляції та підвищенню якості міжособистісної взаємодії в академічному середовищі. Їх впровадження створює передумови для успішної соціальної й освітньої реінтеграції демобілізованих військовослужбовців та підвищує здатність закладів вищої освіти відповідати сучасним викликам інклюзії.

Список використаних джерел

1. Гладиш М. О., Сташук О. О., Маловічко С. О., Масюк О. П. Інклюзивна вища освіта як інструмент соціальної реінтеграції українських ветеранів: практичні аспекти реалізації. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 1 (150). Одеса, 2025. С. 77–82.
2. Загутіна-Візер Я. Ю., Денисюк О. М. Ефективна міждисциплінарна взаємодія фахівців в інклюзивному середовищі закладу освіти. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи*. 2024. С. 138–140.
3. Ніколенко Л. М. Інклюзія у вищій освіті: філософсько-суспільний вимір. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Запоріжжя : Хортицька національна академія, 2024. Вип. 1 (10). С. 87–95.

4. Позднякова-Кирбят'єва Е. Г. Організація комплексної соціальної реінтеграції ветеранів та їхніх родин. Парадигмальні аспекти становлення реабілітаційного ХАБу як протектора соціалізації осіб з особливими потребами : монографія. Запоріжжя : Хортицька національна академія, 2024. 512 с.

5. Сопілко І. Інклюзія та реабілітація військових: створення єдиного підходу для відновлення, інтеграції та підтримки ветеранів. *Scientific works of Kyiv Aviation Institute. Series Law Journal «Air and Space Law»*. 2025. Т. 1. № 74. С. 247–256.

Барчі Б.В.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології,

керівник навчально-методичного відділу

Мукачівського державного університету

Мукачево, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням інклюзивного підходу, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів, незалежно від їхніх психофізичних особливостей. У цьому контексті особливої актуальності набуває осмислення психологічних основ педагогічної діяльності, адже саме педагог є ключовою фігурою реалізації інклюзивної освіти на практиці.

Не менш значущою педагогічною умовою формування результативного інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти є налагодження цілісної системи психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами. Такий супровід ґрунтується на прогресивних ідеях зарубіжної гуманістичної педагогіки (Ш. Амонашвілі, Я. А. Коменський, М. Монтесорі, К. Роджерс та ін.) та напрацюваннях

вітчизняних науковців (Т. Бондар, А. Колупаєва, І. Луценко, О. Мартинчук, Т. Сак, Н. Софій, В. Тарасун, О. Федоренко, З. Шевців та ін.).

З позицій психології педагогічної діяльності інклюзивне освітнє середовище розглядається як складна система міжособистісних взаємодій, у межах якої педагог виконує не лише навчальну, а й виховну, розвивальну та корекційно-підтримувальну функції. Професійна діяльність учителя в умовах інклюзії потребує переосмислення традиційних підходів до організації навчального процесу, врахування індивідуальних освітніх потреб кожної дитини та побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Однією з провідних психологічних основ педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі є **психологічна готовність педагога**. Вона охоплює мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти. Мотиваційний компонент передбачає позитивне ставлення до інклюзії, прийняття цінностей різноманітності та соціальної справедливості. Когнітивний компонент пов'язаний із знаннями про особливості психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, методи диференційованого та індивідуалізованого навчання. Емоційно-вольовий компонент відображає здатність педагога до емоційної стабільності, емпатії, стресостійкості, тоді як рефлексивний компонент забезпечує усвідомлення власних професійних дій і їх впливу на учнів.

Реалізація психолого-педагогічного супроводу здійснюється фахівцями закладу освіти через індивідуальні та групові форми роботи з дітьми, а також шляхом проведення корекційно-розвиткових занять з урахуванням характеру та структури порушень психофізичного розвитку [1]. У разі потреби в додатковій консультативній чи методичній підтримці з метою підвищення ефективності діяльності команди супроводу учня з особливими освітніми потребами адміністрація закладу загальної середньої освіти має можливість залучати на постійній або тимчасовій основі фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, представників інших установ, а також педагогів із практичним досвідом роботи в умовах інклюзивної освіти.

Важливе місце в структурі педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища посідає **педагогічна взаємодія**. Вона ґрунтується на принципах партнерства, поваги та довіри між усіма учасниками освітнього процесу. З точки зору психології педагогічної діяльності, ефективна взаємодія передбачає вміння вчителя налагоджувати комунікацію з дітьми з різними освітніми потребами, створювати атмосферу психологічної безпеки та підтримки, а також сприяти формуванню позитивних міжособистісних стосунків у дитячому колективі.

Команда психолого-педагогічного супроводу також наділена повноваженнями щодо розв'язання низки важливих організаційно-педагогічних завдань, зокрема: проведення інформаційно-просвітницьких заходів для учнів закладу та їхніх батьків з метою формування гуманістичних цінностей, толерантного й шанобливого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; організація виховних заходів, спрямованих на розвиток навичок ефективної взаємодії та комунікації; забезпечення системного зворотного зв'язку між усіма учасниками команди супроводу; планування та реалізація заходів із підвищення кваліфікації педагогічних працівників у сфері інклюзивної освіти, зокрема участі в тренінгах, виступів на педагогічних радах, обговорення питань створення безпечного та психологічно комфортного освітнього середовища [3].

Соціально-психологічний клімат класу є ще одним важливим чинником успішності інклюзивної освіти. Педагог виступає активним суб'єктом формування цього клімату, впливаючи на рівень згуртованості колективу, розвиток толерантності та взаємодопомоги серед учнів. У межах психології педагогічної діяльності підкреслюється, що негативні установки, стереотипи або упередження з боку педагога можуть суттєво ускладнювати процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та знижувати ефективність навчання. Отже, осмислення проблеми психологічної безпеки інклюзивного освітнього середовища як цілісного й системного процесу

набуває особливої актуальності в умовах розвитку сучасної теорії та практики психолого-педагогічного знання, оскільки саме вона виступає необхідною передумовою ефективної педагогічної діяльності, успішної соціалізації та гармонійного розвитку всіх учасників освітнього процесу [2].

Особливої уваги потребує **рефлексивна складова педагогічної діяльності**, яка дозволяє вчителю аналізувати власний досвід роботи в інклюзивному середовищі, усвідомлювати труднощі та знаходити шляхи їх подолання. Рефлексія сприяє професійному зростанню педагога, розвитку його психологічної культури та готовності до інноваційної діяльності.

Таким чином, психологічні основи педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища охоплюють комплекс взаємопов'язаних характеристик, серед яких провідну роль відіграють психологічна готовність педагога, ефективна педагогічна взаємодія, сприятливий соціально-психологічний клімат та розвинена професійна рефлексія. Саме врахування цих аспектів забезпечує успішну реалізацію інклюзивної освіти та сприяє повноцінному розвитку кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Садова І. Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку: монографія. Дрогобич: Посвіт, 2020. 448 с
2. Тонне, О. (2023). Психологічна безпека особистості – як умова створення інклюзивного освітнього середовища. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(9), 55–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i9-008>
3. Sadova I., Kravchenko- Dzondza O. Model of Development of Teacher's Readiness to Work for Inclusive Education. *Advances in Economics, Business and Management Research: Proceedings of the International Conference on Economics, Law and Education Research (ELER 2021)*. 2021. Vol. 170. P. 269–276. DOI: <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210320.046>.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної освіти

Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів

Добровольська С. Р.

студентка 3 курсу кафедри спеціальної освіти

факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету

імені Івана Франка

МОВЛЕННЄВІ ПОРУШЕННЯ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ

Російсько-українська війна та тривале перебування в умовах підвищеної небезпеки суттєво впливають на фізичне й психічне здоров'я військовослужбовців та їх мовлення. Мовленнєві порушення, що виникають унаслідок черепно-мозкових травм, контузій і постійного стресу, ускладнюють процес комунікації та соціальної адаптації військових. У зв'язку з цим важливим є комплексне вивчення особливостей мовленнєвих порушень у військовослужбовців та визначення ефективних шляхів їх корекції.

Науковець Н. Суховієнко зазначає, що мовлення є складною психофізіологічною функцією, яка забезпечується злагодженою роботою центральної нервової системи, мовленнєвого апарату та когнітивних процесів. Основними видами мовленнєвої діяльності людини є: говоріння, письмо, аудіювання та читання. Мовлення тісно пов'язане з мисленням, пам'яттю, увагою та емоційною сферою особистості, тому будь-які порушення в роботі мозку або психічного стану можуть негативно відобразитися на мовленні [4, с. 74-75].

Науковці виділяють різні форми реалізації мовлення, кожна з яких може зазнавати специфічних змін унаслідок бойового досвіду та психофізичних травм.

Монологічне мовлення виступає як розгорнута форма мовленнєвої діяльності, що потребує самостійного планування, логічної послідовності та контролю висловлювання, тому у військових після травм воно часто порушується через зниження концентрації уваги й когнітивних ресурсів. Діалогічне мовлення реалізується у процесі безпосередньої взаємодії між співрозмовниками та є особливо вразливим до емоційної напруги, тривожності й труднощів соціального контакту.

Полілог, як різновид діалогічної комунікації за участю більш ніж двох осіб, вимагає швидкої мовленнєвої реакції, здатності орієнтуватися у змінних комунікативних ролях і темах, що може бути суттєво ускладнено у військовослужбовців із мовленнєвими та когнітивними порушеннями.

Внутрішнє мовлення, яке функціонує як мовлення «про себе», відіграє важливу роль у процесах мислення, планування дій і саморегуляції, однак після пережитих травм воно нерідко набуває фрагментарного або негативно забарвленого характеру, що додатково впливає на зовнішню мовленнєву активність та загальний психоемоційний стан військового [4, с. 75].

Основними причинами мовленнєвих порушень у військовослужбовців є черепно-мозкові травми, акустичні ураження, контузії та посттравматичний стресовий розлад. Значний вплив має також тривалий психоемоційний стрес, який може викликати функціональні мовленнєві розлади.

Дослідження К.С. Гутченко показали, що серед військовослужбовців ЗСУ в умовах російсько-української війни поширеними є заїкання, мутизм, зниження мовленнєвої активності, які часто є захисною реакцією психіки на пережиту травму [2, с. 104].

У структурі мовленнєвих порушень, що найчастіше спостерігаються у військовослужбовців, значне місце посідають афазія, дизартрія, дисфонія та дисфагія, які переважно виникають унаслідок уражень центральної нервової системи, бойових поранень і контузій. Ці порушення проявляються у зниженні чіткості мовлення, зміні голосових характеристик, утрудненні

артикуляції та порушенні координації мовленнєвих і ковтальних рухів, що істотно впливає на комунікативні можливості військових.

Окрему групу становлять військовослужбовці із заїканням, яке формується або загострюється після пережитих черепно-мозкових травм, акустичних уражень та інтенсивних психоемоційних навантажень, характерних для бойових дій. У таких випадках заїкання часто має змішаний, органічно-психогенний характер і поєднується з підвищеною тривожністю та мовленнєвим страхом. Дослідження показали, що заїкання спостерігається у 12% військовослужбовців, що є серйозною проблемою [1, с. 46].

Ефективна корекція мовленнєвих порушень у військовослужбовців має відбуватися за рахунок міждисциплінарної взаємодії. До процесу реабілітації мають бути залучені лікарі різних спеціальностей, психологи, логопеди, реабілітологи та соціальні працівники [3].

Корекція мовленнєвих порушень у військовослужбовців повинна здійснюватися комплексно та поетапно. Вона включає медичні, логопедичні та психологічні заходи. Медичний компонент передбачає лікування основного захворювання або травми, стабілізацію нервової системи. Логопедична робота спрямована на відновлення мовленнєвих функцій, розвиток артикуляції, лексико-граматичних навичок. Психологічна підтримка допомагає подолати страхи, тривогу та внутрішні бар'єри, пов'язані з мовленням. Важливим є індивідуальний підбір методів корекції з урахуванням типу порушення та загального стану військовослужбовця. Значну роль відіграє мотивація самого пацієнта.

Логопедична реабілітація військовослужбовців має свої особливості, що зумовлені специфікою досвіду та психоемоційного стану. Заняття повинні проводитися у комфортному та безпечному середовищі. В таких умовах логопед має враховувати можливі тригери, які можуть викликати негативні емоційні реакції.

У роботі з мовленнєвими порушеннями реабілітологи мають використовувати вправи на розвиток артикуляційної моторики, відновлення

дихання та голосу. Значна увага приділяється формуванню зв'язного мовлення та комунікативних навичок. Для цього можуть бути ефективними ігрові та ситуаційні методи, які моделюють реальні комунікативні ситуації.

Ефективними будуть сучасні методики реабілітації, зокрема: комп'ютерні програми з тренування мовлення, мобільні додатки для розвитку мовлення, телемедицина та віддалення консультування для динаміки процесу реабілітації. У процесі реабілітації важливо поступово ускладнювати завдання, що сприятиме закріпленню досягнутих результатів та підвищенню впевненості пацієнта у власних силах [3, с. 55].

Висновки. Мовленнєві порушення у військовослужбовців є серйозною проблемою, що потребує уваги з боку фахівців різних галузей. Мовленнєві порушення можуть виникати як унаслідок мінно-вибухових травм мозку, так і під впливом сильних психотравмуючих факторів. Порушення мовлення значно знижують якість життя, ускладнюють соціальну адаптацію та професійну реалізацію військових після війни. Тому діагностика та комплексна корекція є ключовими умовами успішного відновлення мовленнєвих функцій. Таким чином логопедична та психологічна реабілітація повинні здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей кожного військовослужбовця

Список використаних джерел:

1. Бабич Н. М. Мовленнєві дисфункції у військових з наслідками ЧМТ: огляд літератури. *Перспективи та інновації науки*, 2024. № 42 (8). С. 46-58.
2. Гутченко К. С., Козачук В. Л., Гутченко О. А., Шемчук О. М., Тимків О. А., Гром В. А. Клініко-психологічні особливості поєднаної травми військовослужбовців Збройних Сил України, які є учасниками російсько-української війни. *Медичні перспективи*, 2025. Т. 30, № 1. С. 102-108.
3. Психологічна реабілітація військовослужбовців в Україні: як допомогти. URL: <https://surl.lu/kkjiv> (дата звернення: 10.01.2026).

4. Суховієнко Н. Теорія мовлення і мовленнєвої діяльності як психологічне підґрунтя логопедії. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*, 2025. Вип. 3 (66). С. 73-77.

Семенів Н.М.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

Юриунь Ю. М

здобувач другого рівня освіти

кафедри спеціальної освіти факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

Львів, Україна

ТРАВМА-ІНФОРМОВАНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГО – ЛОГОПЕДИЧНОМУ СУПРОВОДІ ОСІБ, ПОСТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК ВІЙНИ, В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Війна в Україні зачепила та внесла свої корективи у всі сфери діяльності наших громадян. Зокрема суттєвих змін зазнала структура освітнього середовища, де одним із актуальних питань сьогодення стала організація інклюзивного середовища для осіб з досвідом психотравми, як наслідку воєнних дій. У числі постраждалих осіб – здобувачі освіти, педагогічні працівники, ветерани війни та внутрішньо переміщені особи, котрі повертаються до навчання або ж відновлюють свою професійну діяльність. У контексті вищої школи інклюзія розглядається не тільки як забезпечення фізичної доступності чи адаптації освітніх проблем для осіб з особливими освітніми потребами, але і як створення чутливого до психічного стану середовища. Це своєрідний виклик для працівників освіти, зокрема вищої школи – правильно організувати освітнє середовище в умовах сьогодення, адже пережитий травмуючий досвід впливає не тільки на

емоційний стан індивіда, але й може спричинити або ж посилити прояви вже наявного ряду порушень мовленнєво – комунікативної сфери, негативно вплинути на здатність до навчання та соціальної взаємодії. Ці всі фактори зумовлюють необхідність комплексного психолого – логопедичного супроводу цих осіб.

Такі умови задають нам вектор руху в сторону травма-інформованого підходу в роботі з постраждалою категорією осіб, оскільки при організації взаємодії з ними не буде достатнім обмежитися традиційними логопедичними/корекційними підходами, ігноруючи психологічний чинник. Нехтування може призвести до малоефективних результатів у роботі з травмованою особою, або ж стати причиною повторної травматизації [1, с. 517]. Тому інтеграція травма-інформованого підходу є необхідною складовою організації не лише конкретно психолого – логопедичного супроводу, але й інклюзивного освітнього середовища загалом.

Травма – інформований підхід виник на початку 2000 – х та зарекомендував себе, як ефективний у таких країнах: США, Ізраїль, Німеччина, Велика Британія. Сформувалася ця модель на перетині педагогіки, психотерапії та нейронауки. Наприклад, в Ізраїлі травма – інформований підхід впроваджений в освітню політику в тих регіонах, де населення часто зустрічається з безпековими загрозами. У листопаді-грудні 2022 року освітній фонд GoGlobal розпочав дослідження, проведене Gradus Research серед вчителів. Результати показали, що близько 75% учнів мають когнітивні симптоми стресу та прояви психологічної травми. Підвищений рівень тривожності та занепокоєння, втрата інтересу до навчання, труднощі з концентрацією уваги, дезорієнтація, емоційне виснаження, апатія та надмірна емоційна реактивність – це риси, які характеризують значну частину українських здобувачів освіти сьогодні [2, с. 17].

Водночас, явища стресу та психологічної травми були притаманні учнівському середовищу ще до подій 24 лютого 2022 року та не зникнуть у майбутньому. Ці стани супроводжують людину протягом усього її життя,

оскільки вони спричинені не лише воєнними обставинами, а й широким спектром складних життєвих подій: насильством, булінгом, переживанням втрати родича, а також наслідками стихійних лих та інших кризових ситуацій, що негативно впливають на психічне благополуччя особистості [2, с. 17].

SAMHSA (агенція Міністерства охорони здоров'я та соціальних служб США з питань зловживання психоактивними речовинами та служб психічного здоров'я) виділяє 6 основних принципів травма – інформованого підходу: безпека, довіра та прозорість, підтримка однолітків, співпраця та взаємність, розширення прав та можливостей, культурні, історичні та гендерні питання [3, с. 10]. У контексті інклюзивної освіти, процесу її організації, ці принципи набувають особливого значення, адже освітнє середовище в якому перебуває здобувач, може бути як ресурсом для відновлення, так і додатковим джерелом стресу та ретравматизації для осіб з досвідом війни. Для інклюзивного середовища ЗВО це вкрай важливо, оскільки університетський осередок як правило характеризується високими когнітивними та емоційними вимогами до здобувачів освіти. Якщо не враховувати вище згадане, то в подальшому це може призвести до академічної неуспішності здобувача, зниження мотивації до навчання, а також порушення процесу професійного становлення особистості, що суперечить базовим засадам інклюзивної освіти. Отже, психолого – логопедичний супровід є частиною організації інклюзивного освітнього середовища. В умовах сьогодення він неможливий без урахування індивідуального травматичного досвіду. У межах даної моделі логопед/корекційний педагог розглядає мовленнєві/освітні труднощі не ізольовано, а в контексті психоемоційного стану особистості.

Практичне застосування травма – інформованого підходу в організації інклюзивного освітнього середовища включає створення безпечного комунікативного простору, адаптації темпу та змісту занять, врахування культурних, історичних та гендерних аспектів особистості. Також, не менш

важливим моментом є удосконалення компетентностей працівників освіти у інтеграції травма-інформованого підходу в свою рутинну практику та формуванні базових навичок стосовно розпізнавання проявів травматичного стресу та коректної, тактовної, фахової реакції на його можливі прояви в процесі освітньої діяльності. До ключових навичок можна віднести методики емоційної стабілізації, побудови довірливого контакту, створення безпечного середовища, психоедукації, а також, що є важливо для самих педагогів – усвідомлення власних ресурсів.

Можна зробити висновок, що травма-інформований підхід зарекомендував себе, як ефективна методологічна основа психолого – логопедичного супроводу осіб, котрі постраждали внаслідок війни, в умовах інклюзивного освітнього середовища. Застосування цієї моделі може посприяти створенню безпечного освітнього простору, що також передбачав би «безпечну» соціальну та освітню адаптацію, і звичайно, що підвищити ефективність психолого – логопедичної допомоги, як складової інклюзивного освітнього середовища. Перспективи подальших досліджень є пов'язані з безпосереднім емпіричним вивченням готовності логопедів, корекційних педагогів і т. д. до роботи з особами із психотравмою, як наслідком війни в Україні, готовності ЗВО до впровадження травма – інформованих практик та розробкою практичних рекомендацій для фахівців інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. *Aviad, M., Barnea, O., Dekel Amir, S. et al.* Trauma-Informed Care in Speech and Language Pathology Sessions for Children Who Experienced Maltreatment. *Int. Journal on Child Malt.* 2025. № 8. P. 515–541. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42448-025-00237-z>.

2. *Дар'я Арцимєєва, Галина Терентьєва, Тетяна Зав'ялова, Надія Паньків.* Коли світ на межі змін: школа, чутлива до психічного здоров'я: посібник., 2023. 64 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2023/04/13/GG-posibnyk.web.2.13.04.2023.pdf>

3. *Substance Abuse and Mental Health Services Administration. SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for Trauma – Informed Approach. Rockville, MD, 2014.* URL: https://www.health.ny.gov/health_care/medicaid/program/medicaid_health_homes/docs/samhsa_trauma_concept_paper.pdf

Іванчук С. А.

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна

Давимука А. В.

вчителька Niepubliczna Specjalna Szkoła Podstawowa Fundacja «Porta Vitae»
Piotrków Trybunalski, Polska

ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА: ВИКЛИКИ ТА ПРАКТИКА

Робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями та розладами аутистичного спектра сьогодні є однією з найскладніших і водночас найвідповідальніших сфер освіти. Вона передбачає не лише ґрунтовні фахові знання, а й високий рівень внутрішньої готовності діяти в умовах підвищеної емоційної напруги, постійних змін та невизначеності.

Це діяльність, у центрі якої – дитина, яка не завжди може висловити свої потреби, емоції чи переживання. Тому педагог у спеціальній освіті – це значно більше, ніж виконавець навчальної програми. Це провідник, який допомагає дитині орієнтуватися у світі, регулювати емоції, налагоджувати перші соціальні взаємодії та відчувати себе захищено в непростому, часто хаотичному середовищі.

Кожна дитина має унікальний особистісний розвиток, що проявляється у відмінностях у комунікативних можливостях, поведінкових реакціях та особливостях емоційної регуляції.

Наукові дослідження підтверджують те, що ми щоденно спостерігаємо у практичній роботі: дитина не здатна опанувати новий матеріал у стані страху, підвищеної напруги чи сенсорного перевантаження. У таких умовах когнітивні процеси блокуються, а головний ресурс організму спрямовується на подолання стресу, а не на навчання.

Саме тому першочерговим завданням педагога є створення умов для стабілізації дитини, відновлення її відчуття безпеки та емоційної рівноваги, а не формальне «вимагання виконання завдання». Тільки за умови стабільного емоційного стану можливий перехід до навчальної діяльності, розвитку навичок та формування нових компетентностей.

Коли дитина має чітке уявлення про послідовність подій – що відбувається зараз, що буде далі і чим завершиться діяльність, це істотно знижує рівень тривожності та емоційної напруги. Саме тому в освітньо-виховній практиці ефективно зарекомендували себе візуальні розклади, стрічки типу «зараз – потім», прості зображення дій, а також сталі ритуали початку й завершення занять, які допомагають дитині орієнтуватися в часі та просторі, формують відчуття передбачуваності, безпеки й психологічного комфорту.

Наука переконливо доводить, що агресивна поведінка дитини є не проявом злості, а сигналом про відсутність доступних засобів комунікації. Коли дитина не спроможна вербально висловити «мені важко», «я не хочу» або «мені боляче», вона змушена передавати свої потреби й переживання через тілесні та поведінкові реакції. У таких випадках ефективною підтримкою стають альтернативні та додаткові засоби спілкування, зокрема система PECS, жести, візуальні зображення, використання реальних предметів і символу «перерва», які забезпечують дитині можливість безпечно та соціально прийнятно висловлювати свої стани й потреби.

Поведінкові кризи у дітей не слід розглядати як прояв непослуху чи впертості, адже вони є сигналом перевантаження нервової системи, яка тимчасово втрачає здатність ефективно опрацьовувати стимули довкілля. У таких ситуаціях провідна роль дорослого полягає не в контролі або покаранні, а в стабілізації емоційного стану дитини через збереження власного спокою та створення безпечного, передбачуваного простору, що сприяє поступовому відновленню емоційної рівноваги. Саме тому важливо не підвищувати голос навіть у відповідь на крик, уникати дотику, якщо він може посилити кризу, надавати дитині час і простір для зниження напруги, забезпечувати фізичну безпеку всіх учасників ситуації, не панікувати й не драматизувати події, підтримувати спокійну міміку та тон мовлення, діяти стримано й послідовно, оскільки дитина чутливо реагує на емоційний стан дорослого, та зберігати чіткі межі у випадках, коли криза поєднується зі спробами уникнення встановлених правил.

Групова форма роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра та інтелектуальними порушеннями нерідко викликає сумніви навіть у фахівців із великим досвідом. Поширеним є уявлення, що таким дітям краще працювати виключно індивідуально, оскільки групове середовище може провокувати надмірне сенсорне навантаження, збудження чи страх. Проте практика показує інше: саме група створює для дитини більш природний простір для розвитку комунікації, формування первинних соціальних умінь та поступового входження у взаємодію.

Під час групових занять діти крок за кроком вчаться перебувати поруч із іншими, навіть якщо на початку це супроводжується униканням, штовханням чи повною відсутністю інтересу одне до одного. На стартовому етапі немає «заняття» у традиційному розумінні – є радше середовище, у якому кожна дитина намагається впоратися з великою кількістю зовнішніх подразників. І завдання педагога полягає у тому, щоб перетворити це середовище із загрозливого на передбачуване та безпечне.

Тому вибудовувати заняття необхідно з чіткою та повторюваною структурою, що включає початок, основну частину й завершення, адже така організація створює для дітей відчуття передбачуваності й безпеки та поступово знижує рівень тривожності. Діти починають усвідомлювати межі заняття, розуміти логіку перебігу подій і знати, що після складного етапу обов'язково настає момент полегшення й відпочинку, завдяки чому групова робота перестає бути джерелом перевантаження та стає ресурсом для розвитку й соціалізації. Саме в таких умовах поступово з'являються перші прояви соціальної взаємодії: хтось сідає поруч, хтось вчиться чекати, хтось звертає увагу на іншого, а хтось починає наслідувати рухи.

Існує особливий момент у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: коли ти стараєшся, пробуєш різні підходи, вкладаєш сили й емоції – а дитина знову кричить або відкидає твої зусилля. У такі миті може здатися, що все зроблене зникає в порожнечі.

Це особливо небезпечний момент, адже саме тут формується ризик професійного вигорання. Важливо вчитися помічати ці моменти та знаходити ресурси для підтримки себе і свого емоційного стану.

Робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями та РАС – це не просто виконання посадових обов'язків, не набір методик і не формальне проведення занять. Це глибока відповідальність за внутрішній світ дитини, яка ще не має інструментів, щоб усвідомити свої емоції, тіло та реакції.

Така робота потребує не лише професійних знань, а передусім людяності, адже жодна методика не спрацює, якщо дитина не довіряє дорослому. Щоденна практика показує, що неможливо виділити «головний метод»: кожна дитина – це унікальний світ, який потрібно зрозуміти, відчутти та прийняти.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України. Інклюзивне навчання в закладах освіти : методичні рекомендації. Київ, 2021. 52 с.

2. UNESCO. Inclusive Education: From Policy to Practice. Paris : UNESCO, 2020. 120 p.

3. Bondy A., Frost L. The Picture Exchange Communication System. Behavior Modification. 2001. Vol. 25, No. 5. P. 725-744.

4. Odom S. L., Collet-Klingenberg L., Rogers S. J., Hatton D. B. Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. Preventing School Failure. 2010. Vol. 54. P. 275-282.

Сухоцька І. Б.

Львівський національний університет імені Івана Франка

Факультет педагогічної освіти

Кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Інклюзивна освіта у вищій школі є важливим показником соціальної зрілості суспільства та демократичності. В умовах сучасних викликів, зокрема збройної агресії проти України, соціально-економічної нестабільності, зростання кількості осіб з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб та осіб із травматичним досвідом, актуалізується потреба у формуванні інклюзивної культури здобувачів вищої освіти як ключового соціального ресурсу розвитку держави.

Інклюзивна культура у закладах вищої освіти розглядається як сукупність соціальних цінностей, норм, установок і моделей поведінки, що забезпечують прийняття різноманітності, рівність можливостей та недискримінаційний характер освітнього середовища. За концепцією Т. Бута

та М. Ейнскоу, інклюзивна культура є базовою складовою інклюзивної системи освіти, оскільки саме вона визначає характер взаємин між усіма учасниками освітнього процесу [3].

Соціальні аспекти формування інклюзивної культури здобувачів вищої освіти передбачають, насамперед, трансформацію суспільних установок щодо осіб з особливими освітніми потребами та інших вразливих груп. Як зазначає А. А. Колупаєва, ефективна інклюзія неможлива без подолання соціальних стереотипів і формування толерантного середовища, орієнтованого на співпрацю та взаємопідтримку [1].

Сучасні виклики суттєво впливають на процес формування інклюзивної культури. Війна призвела до зростання кількості студентів з інвалідністю та психоемоційними порушеннями, що потребує не лише архітектурної та освітньої доступності, а й соціальної підтримки та прийняття з боку академічної спільноти. У документах ЮНЕСКО наголошується, що інклюзивна освіта має охоплювати всі рівні освітньої системи та враховувати соціальні, культурні й психологічні чинники розвитку особистості [4].

Заклад вищої освіти як один із ключових соціальних інститутів сучасного суспільства виконує важливу роль у створенні інклюзивного та безпечного освітнього середовища для всіх категорій здобувачів освіти, зокрема представників вразливих груп. Реалізуючи принципи соціальної відповідальності, заклади вищої освіти мають потенціал не лише забезпечувати доступ до освітніх ресурсів, а й формувати умови для повноцінної участі студентів у навчальному та соціальному житті академічної спільноти.

Соціальний вимір інклюзії у вищій освіті передбачає системне усунення бар'єрів, що обмежують можливості студентів, зокрема фізичних, технічних, інформаційних, психологічних, соціокультурних та комунікативних перешкод. Запровадження цілеспрямованих програм підтримки, тренінгових ініціатив та міждисциплінарних практик сприяє

успішній адаптації, соціалізації та академічній успішності студентської молоді з різним життєвим досвідом і потребами.

Особливої уваги потребують особи з інвалідністю, студенти з підвищеним рівнем соціальної тривожності, а також ті, хто має досвід психологічних травм або негативних соціальних взаємодій. Для цих категорій здобувачів освіти перебування в освітньому середовищі може супроводжуватися відчуттям напруження, невпевненості або загрози, що впливає на їхню залученість до навчального процесу та міжособистісної комунікації. Нерідко такі студенти намагаються самостійно долати труднощі або уникають звернення про допомогу, прагнучи не створювати додаткових ускладнень для оточення, що, своєю чергою, поглиблює соціальну ізоляцію.

У контексті інклюзивної освіти важливо враховувати, що звичні для більшості учасників освітнього процесу повсякденні ситуації можуть бути джерелом значного дискомфорту для представників вразливих груп. Соціальна тривожність та страх негативної оцінки часто зумовлюють уникнення форм навчальної діяльності, пов'язаних з активною взаємодією, публічними виступами або виконанням складних колективних завдань. З огляду на це, проблема соціальної інтеграції вразливих груп студентів має комплексний характер і потребує ґрунтовного наукового аналізу, а також розроблення системних підходів до формування інклюзивної культури у закладах вищої освіти.

Доцільно підкреслити, що соціальна відповідальність закладів вищої освіти реалізується через дотримання засад інклюзивної комунікації, що передбачають гнучке пристосування каналів і способів передавання інформації, урахування різноманітних освітніх потреб здобувачів освіти, застосування доступних та альтернативних форматів комунікації, а також формування безпечного комунікативного простору, у межах якого кожен учасник освітнього процесу має можливість вільно висловлювати власну позицію та бути почутим.

У цьому контексті інклюзивна комунікація розглядається як комплексний підхід, спрямований на забезпечення рівного доступу до інформації та повноцінної участі в комунікативній взаємодії незалежно від індивідуальних особливостей, соціального досвіду чи інших характеристик особистості.

На думку науковців (В. М. Синьов, А. Г. Шевцов), важливим соціальним чинником є студентське середовище як простір активної соціалізації. Саме в період навчання у закладі вищої освіти формується громадянська позиція, соціальна відповідальність і готовність до професійної взаємодії в умовах різноманіття. Соціальна взаємодія студентів з різним життєвим досвідом сприяє розвитку емпатії, комунікативної компетентності та навичок ненасильницької взаємодії [2].

Окремої уваги потребує вплив цифровізації освітнього процесу. З одного боку, дистанційне навчання розширює доступ до освіти для осіб з особливими потребами, з іншого – посилює ризики соціальної ізоляції та зниження рівня міжособистісної взаємодії. У цьому контексті важливою є роль закладу вищої освіти у створенні умов для соціальної інтеграції студентів через позааудиторну діяльність, студентське самоврядування та волонтерські ініціативи.

Формування інклюзивної культури здобувачів вищої освіти є ефективним за умови системного підходу, що передбачає: реалізацію принципів інклюзії на інституційному рівні ЗВО; інтеграцію інклюзивної проблематики у зміст освітніх програм; розвиток соціально орієнтованих студентських ініціатив; міждисциплінарну взаємодію викладачів, психологічних служб та соціальних працівників.

Таким чином, інклюзивна культура здобувачів вищої освіти виступає важливим соціальним механізмом формування толерантного, згуртованого та відповідального суспільства, здатного ефективно відповідати на сучасні виклики та забезпечувати рівні можливості для всіх.

Отже, заклад вищої освіти постає не лише як інституція, спрямована на надання освітніх послуг, а й як важливий соціальний простір, у межах якого відбувається становлення особистісних і професійних характеристик здобувачів вищої освіти. Розбудова інклюзивної культури передбачає застосування комплексного та багатовекторного підходу, що включає розвиток соціальних компетентностей, забезпечення психологічного супроводу та цілеспрямоване формування інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. **Інклюзивна освіта: реалії та перспективи:** монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
2. Синьов В. М., Шевцов А. Г. **Соціальні та психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти:** навч.-метод. посіб. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 332 с.
3. Бут Т., Ейнскоу М. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в школах. Брістоль: Центр досліджень інклюзивної освіти (CSIE), 2011. 190 с. URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
4. ЮНЕСКО. Інклюзія та освіта: все означає все. Париж: ЮНЕСКО, 2020. 216 с. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Орлов А. В.

2 курс, м. Київ, Університет «Україна», Факультет соціальних технологій, кафедра психології, соціальної роботи та педагогіки.

науковий керівник

Співак Л. М., доктор психологічних наук, професор, кафедра психології, соціальної роботи та педагогіки, Університет «Україна», м. Київ, Україна.

ВЗАЄМОВ'ЯЗОК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ БАР'ЄРІВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У тезах аналізується взаємозв'язок психологічного благополуччя та особистісної ідентичності студентів з особливими потребами в умовах бар'єрного освітнього середовища. Показано, що стандартні діагностичні методики часто фіксують наслідки зовнішніх перешкод, а не реальний рівень внутрішніх ресурсів. Підкреслюється роль доступності, соціальної підтримки та сформованої ідентичності у підтриманні психологічного стану. Наголошується на необхідності адаптації інструментів оцінювання та створення інклюзивних умов, які знижують вплив освітніх бар'єрів.

Ключові слова: психологічне благополуччя, особистісна ідентичність, студенти з особливими потребами, освітнє середовище, бар'єри.

Проблема психологічного благополуччя (ПБ) та особистісної ідентичності (ОІ) студентів у сучасній Україні має не лише теоретичне, а й практичне значення. Війна та соціальні труднощі створюють для молоді фон постійної невизначеності, у якому навіть звичні стресові ситуації (екзамени, конфлікти) посилюються у кілька разів. У групах, де навчаються студенти з особливими потребами, додаються щоденні бар'єри. Молоді люди зосереджені не лише на навчанні, а й на подоланні проблем доступу до занять і навчальних матеріалів. Звичайні труднощі перетворюються на хронічне

внутрішнє напруження, а соціальні упередження можуть підсилювати дифузію ідентичності, тобто розмитість уявлення про себе.

Розуміння ПБ як рівноваги між позитивними та негативними емоціями [1, с. XX] залишається фундаментальним, проте у контексті студентів з особливими потребами його недостатньо. К. Ріфф [2, с. 99-104] виокремила шість складових благополуччя: автономію, компетентність, самоприйняття, особистісне зростання, позитивні стосунки та усвідомлений сенс життя. Для таких студентів найбільш уразливими є саме автономія та самоприйняття, які першими страждають, коли система натякає, що людина є «залежною» або «неповноцінною». У таких випадках шкала Ріфф може відображати не відсутність внутрішніх ресурсів, а вимушену залежність від зовнішніх обставин. Низькі показники часто свідчать не про особистісну слабкість, а про труднощі адаптації у навчальному просторі. Використання методик, створених для нормотипових вибірок, не враховує специфіки досвіду студентів з особливими потребами, через що результати можуть спотворюватися та відображати не рівень благополуччя, а реакцію на соціальні й фізичні обмеження. У групах, де навчаються студенти з особливими потребами, це може спричиняти систематичні викривлення результатів. Отримані дані частіше можуть відображати індивідуальний досвід подолання бар'єрів, ніж реальний рівень психологічного благополуччя. Це вказує на необхідність адаптації діагностичних інструментів із додаванням шкал, що дозволяють розрізнити внутрішні ресурси особистості та зовнішні обмеження.

За Е. Еріксоном [3, с. XX] період студентства відповідає кризі «ідентичність проти рольової плутанини». В умовах навчання студентів з особливими потребами ця плутанина поглиблюється: до звичних питань «Ким я стану?» додається інше: «Чи зможу я взагалі стати кимось, якщо суспільство бачить у мені насамперед інвалідність?». Теорія Дж. Марсії [4, с. 551-558], що описує чотири статуси ідентичності, у таких випадках проявляється інакше. Стан «мораторію» може тривати роками, коли пошук

себе блокується не внутрішніми сумнівами, а зовнішніми бар'єрами. «Дифузія» тут частіше пов'язана не з браком мотивації, а з відсутністю доступних соціальних ролей, через які можна самореалізуватися.

I. Бонівелл [5, с. XX] показала, що сформована ідентичність позитивно впливає на рівень благополуччя. Чим чіткіше людина розуміє, хто вона, що для неї важливо і до чого прагне, тим вищим є її ПБ. У контексті студентів з особливими потребами ця залежність визначається насамперед підтримувальним характером та доступністю освітнього середовища. Тренінги можуть підвищувати рівень самоприйняття, але якщо студенту постійно доводиться долати недоступність приміщень або матеріалів, позитивний ефект поступово зникає. Можна навчити людину приймати себе, але щоденне підняття сходами без пандуса виснажує її ресурс і віру в те, що суспільство приймає її насправді.

Формування стійкої ідентичності є важливим, але недостатнім чинником ПБ. Без змін у середовищі ефект від психологічних тренінгів буде короткочасним. Вищі навчальні заклади мають створювати не лише безпечний простір для самопізнання, а й реально доступне середовище, де слова про гідність не суперечать дійсності. Інакше виникає парадокс: студента навчають приймати себе у світі, який відмовляє йому у базовому доступі.

Список використаних джерел

1. Bradburn N. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine Publishing Co., 1970. 318 p.
2. Ryff C. D. Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*. 2015. Vol. 4, No. 2. P. 99-104.
3. Erikson E. H. Identity: youth and crisis. New York: Norton, 1968. 336 p.
4. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. Vol. 3, No. 5. P. 551-558.
5. Boniwell I. Positive psychology in a nutshell. London: McGraw-Hill Education, 2012. 232 p.

СЕКЦІЯ 5. МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ІНКЛЮЗІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Карпенко Р.В.

кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри цивільно-правових дисциплін
Дніпровського державного університету внутрішніх справ,
м. Дніпро, Україна

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION BASED ON THE EXAMPLE OF EUROPEAN COUNTRIES

The educational space of the world's leading countries is characterised by a variety of education systems. However, among the many models, forms and methods, there are common features inherent in the modern education system. One such feature is the implementation of the philosophy of inclusive education. Its main goal is to overcome any educational barriers and create an environment where every child, regardless of nationality, religious affiliation or level of psychophysical development, feels comfortable.

Experience shows that the implementation of inclusive education requires considerable effort on the part of the state, educational institutions, teachers and parents. This is particularly important in the context of providing high-quality psychological and pedagogical support to children with developmental disabilities. The issue of organising joint education and upbringing of children with special educational needs together with their peers without developmental disabilities is of great importance. That is why the analysis of the experience of inclusive education in developed European countries is of particular scientific interest. Current research in the field of inclusive pedagogy shows that today, three main models of organising the education of children with special needs are distinguished in global educational practice, in particular the Scandinavian-American model (one-track).

After the collapse of the Soviet Union, three main models of education for children with special educational needs (SEN) emerged in the field of education: the post-Soviet model (two-track), the European model (multi-track) and the

single-track model. A distinctive feature of the one-track model is an approach that involves integrating as many students as possible into mainstream general education schools. Special educational conditions are created for children with SEN, and qualified teachers are involved in the process. This model is characterised by a high level of socialisation of children with developmental disabilities, which contributes to their active inclusion in society. The two-track model is based on dividing the education system into two separate branches. Children with developmental disabilities are mostly sent to specialised educational institutions. These institutions are distinguished by their individual approach, the involvement of specialists who work with specific types of developmental disabilities, and adapted curricula. However, this approach has its drawbacks: social isolation of children and limited opportunities for parents to be involved in the educational process. The multi-track model is flexible and offers several options for organising joint learning. This model presents various ways of interaction between the mainstream and special education systems, which allow them to complement each other effectively.

The main advantage of this approach is that parents can choose the educational institution for their child with SEN themselves. At the same time, regular schools create the necessary conditions for teaching such students. Studying European experience in implementing inclusive education is an important step in finding optimal solutions for organising the education of children with special educational needs.

When studying the implementation of inclusive education in European countries, both common and distinctive features can be identified. In leading European countries, the transformation of the education system began in the 1970s, particularly in terms of protecting the rights of children with special educational needs to access education. These countries have supported and ratified a number of international declarations on this issue.

In summary, several common features can be identified that are characteristic of the organisation of educational activities for children with special

educational needs. A common feature of education systems in European countries is the use of the so-called 'dual approach': special institutions operate alongside general education schools. However, their role has changed significantly. Such institutions mainly provide support for children with disabilities, where specialists provide corrective and developmental services, as well as advise teachers in general education schools when necessary. Legislative changes aimed at developing inclusive education have been introduced in the education systems of many countries. Some countries are reviewing and restructuring their support systems to create more opportunities for people with special needs. At the same time, other countries are focusing their efforts on developing an effective model of inclusive education. One of the key objectives of educational reforms has been to ensure freedom of choice of educational institution. This creates a comfortable atmosphere for all participants in the educational process, giving parents the opportunity to choose the best learning conditions for their children. Another important principle is the introduction of individualised learning plans, which are becoming standard practice in educational reforms.

In addition, a significant number of countries are seeking to move from a medical model of differentiation of disorders to a social model focused on integration and adaptation of the individual. However, these changes are mostly being implemented at the level of concepts and theories.

References:

- 1.Sydoriv, L.M., & Sydoriv, S.M. (2020). Teoriia ta metodyka inkluzyvnoho navchannia [Theory and methodology of inclusive education]: navchalnyi kurykulum z inkluzyvnoi osvity. Ivano-Frankivsk: Vyd. Kushnir H.M. [in Ukrainian].
- 2.Verbenets, A.A. (2016). Mizhnarodnyi dosvid zaprovadzhennia inkluzyvnoi osvity [International Experience of Implementing Inclusive Education]. Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools], 51 (104), 90-98 [in Ukrainian].

3. Zamashkina, O.D. (2014). Inkluzivna osvita: metodychni suprovid zabezpechennia pedahohamy-humanitariiamy [Inclusive education: methodological support provided by humanities teachers]: navchalno-metodychni posibnyk. Izmail: Vydavnytstvo Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu [in Ukrainian].

Породько М.І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної освіти факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
м. Львів, Україна

Мачоган А.І.

студентка 1 курсу магістратури, м. Львів
Львівського національного університету імені Івана Франка
факультету педагогічної освіти
кафедри спеціальної освіти

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ІНКЛЮЗІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Важливою складовою міжнародного досвіду інклюзії у закладах вищої освіти є формування інклюзивної освітньої політики на інституційному рівні. Університети провідних країн світу розробляють внутрішні нормативні документи, які регламентують порядок надання підтримки студентам з особливими освітніми потребами, визначають механізми адаптації освітніх програм та забезпечують дотримання принципів академічної доброчесності й рівності освітніх можливостей. Такий підхід сприяє системності впровадження інклюзивних практик та підвищує відповідальність усіх учасників освітнього процесу [2, с. 58]. Окрему увагу в міжнародному освітньому просторі приділяють професійній підготовці та підвищенню кваліфікації викладачів закладів вищої освіти. Інклюзивна компетентність

викладача розглядається як важлива складова його професіоналізму та включає здатність враховувати індивідуальні освітні потреби студентів, застосовувати диференційовані методи навчання та створювати психологічно безпечне освітнє середовище. Українські науковці наголошують, що без належної підготовки педагогічних кадрів реалізація інклюзії у вищій школі є неможливою [1, с. 146]. У контексті спеціальної освіти та логопедії міжнародний досвід інклюзії має особливе значення. Студенти з порушеннями мовлення, комунікативними труднощами або супутніми порушеннями розвитку потребують індивідуального підходу, адаптації форм подання навчального матеріалу та додаткової психолого-педагогічної підтримки. У провідних університетах світу активно застосовуються мультимедійні засоби навчання, альтернативні способи оцінювання знань та консультаційний супровід фахівців, що позитивно впливає на академічну успішність таких студентів [4, с. 112]. Суттєвим елементом інклюзивної вищої освіти є формування позитивного соціального клімату в студентському середовищі. Міжнародний досвід свідчить, що ефективна інклюзія неможлива без розвитку толерантного ставлення, взаємоповаги та культури різноманіття серед усіх учасників освітнього процесу. Реалізація просвітницьких програм, тренінгів і міждисциплінарних проєктів сприяє подоланню стереотипів та зменшенню соціальної ізоляції студентів з особливими освітніми потребами [3, с. 95]. Для України вивчення та адаптація міжнародного досвіду інклюзії у закладах вищої освіти є особливо актуальними в умовах реформування освітньої системи. Науковці підкреслюють необхідність поєднання світових практик із національними традиціями та можливостями вітчизняних університетів. Заклади вищої освіти, зокрема класичні університети, мають значний потенціал для розвитку інклюзивного освітнього середовища, що сприятиме професійному становленню майбутніх фахівців спеціальної освіти та забезпеченню соціальної рівності [1, с. 201].

Інклюзія у закладах вищої освіти є одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасних освітніх систем, що ґрунтується на принципах рівності, доступності та недискримінації. У контексті глобалізації освіти інклюзивна вища освіта розглядається як необхідна умова забезпечення права кожної людини на якісну освіту незалежно від індивідуальних особливостей розвитку, стану здоров'я чи соціального статусу. Формування інклюзивних підходів у вищій освіті значною мірою зумовлене міжнародними нормативно-правовими документами. Визначальним серед них є Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права осіб з інвалідністю, у якій наголошується на обов'язку держав забезпечувати рівний доступ до вищої освіти на основі інклюзії та створювати умови для надання розумних пристосувань відповідно до індивідуальних потреб студентів [1, с. 14].

У країнах Європейського Союзу інклюзія у закладах вищої освіти реалізується як складова державної освітньої політики. Провідними напрямками є забезпечення безбар'єрного освітнього середовища, адаптація навчальних програм та впровадження принципів універсального дизайну навчання. Університети активно використовують різноманітні методи викладання, гнучкі форми оцінювання та цифрові технології, що сприяють залученню студентів з особливими освітніми потребами до повноцінного навчального процесу [2, с. 52]. Значний інтерес становить досвід країн Північної Європи, де інклюзивна освіта ґрунтується на ідеї освітньої рівності та соціальної підтримки. Університети забезпечують студентів необхідними ресурсами, зокрема асистивними технологіями, індивідуальним академічним супроводом та психолого-педагогічною підтримкою. Важливу роль відіграє міждисциплінарна співпраця фахівців, що дозволяє комплексно реагувати на освітні потреби здобувачів освіти [3, с. 87]. У США та Канаді інклюзивна вища освіта має чітке нормативне забезпечення й інституційну підтримку. Університети створюють спеціалізовані центри підтримки студентів з особливими освітніми потребами, які координують надання освітніх послуг, консультування та адаптацію навчальних матеріалів. Значна увага

приділяється підготовці викладачів до роботи в умовах освітнього різноманіття та формуванню інклюзивної культури в академічному середовищі [4, с. 101]. Узагальнення міжнародного досвіду свідчить, що ефективна інклюзія у закладах вищої освіти потребує системного підходу, який поєднує нормативно-правове забезпечення, організаційну підтримку, професійну підготовку викладачів і активну участь студентів у формуванні інклюзивного освітнього середовища. Для України, зокрема для закладів вищої освіти, міжнародний досвід є важливим орієнтиром у процесі розвитку інклюзивної освіти та підготовки фахівців спеціальної освіти, зокрема логопедів, здатних ефективно працювати в умовах освітнього різноманіття. Отже, міжнародний досвід інклюзії у закладах вищої освіти демонструє багатовимірність і складність цього процесу. Його успішна реалізація залежить від поєднання законодавчого забезпечення, інституційної підтримки, професійної підготовки викладачів та активної участі студентів. Упровадження кращих світових практик в українському освітньому просторі сприятиме розвитку інклюзивної культури та підвищенню якості вищої освіти загалом.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
2. Бондар В.І., Синьов В.М. Інклюзивне навчання у вищій школі України. Київ: Педагогічна думка, 2018. 160 с.
3. Таранченко О.М. Інклюзивна освіта в Україні: теорія і практика. Київ: Освіта, 2019. 192 с.
4. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки України: підручник. Київ. «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.

Сасіна І.О.

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач
кафедри освітньої реабілітації осіб з порушеннями зору
факультету спеціальної освіти та соціальної політики
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова м. Київ

Геращенко С. І.

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
факультету спеціальної освіти та соціальної політики
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова м. Київ

АНАЛІЗ НОРМАТИВНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В АВСТРАЛІЇ

Аналіз особливостей організації освітнього процесу у закладах вищої освіти для осіб особливими освітніми потребами в Австралії дозволяє виділити кращі інклюзивні практики та адаптувати їх у закладах вищої освіти України. Проблеми забезпечення освітньої та соціальної доступності вищої освіти для осіб з інвалідністю, обмеженими можливостями здоров'я та особливими освітніми потребами висвітлені в дослідженнях українських науковців (Г. Афузова, О. Боряк, О. Губарь, Т. Гребенюк, Г. Давиденко І. Демченко, О. Круглик, З. Ленів, С. Миронова, Н. Пахомова, Ю. Пелех, І. Сасіна, Д. Супрун, М. Філоненко, З. Шевців, В. Шевченко та ін.) та зарубіжних учених (D. Chiwandire, A.-M. Houghton, J. Langley, A. Moriña, E. Pollard, L. Vincent, M. Williams, J. Zozimo).

Основними критеріями аналізу системи інклюзивної вищої освіти в Австралії було обрано: категорії осіб з особливими освітніми потребами, що здобувають вищу освіту в Австралії; кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти в Австралії; фінансова доступність освітніх послуг; наявність центрів або служб

підтримки та супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами в університетах і коледжах Австралії.

Аналіз практичного досвіду та кращих інклюзивних практик свідчить, що основою якісної та доступної вищої освіти для осіб з особливими освітніми потребами є наявність у державі та освітньому закладі чіткої законодавчої бази та нормативних документів. В Австралії закони, що регламентують освіту осіб з особливими освітніми потребами, були ухвалені з 1992 року і забезпечують правові гарантії рівного доступу до навчання та участі на всіх аспектах університетського життя.

Три основні федеральні закони, що захищають права осіб з інвалідністю в освітній сфері, включають: **Disability Discrimination Act 1992 (DDA)** – забороняє будь-яку дискримінацію осіб з інвалідністю в доступі до освіти та забезпечує право на рівні умови навчання; **Disability Standards for Education 2005 (DSE)** – деталізує обов'язки освітніх закладів щодо впровадження розумних пристосувань (reasonable adjustments) для студентів з інвалідністю; **Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) 2021** – встановлює мінімальні стандарти забезпечення доступності, рівності та різноманіття у закладах вищої освіти.

Відповідно до законодавства, австралійські університети зобов'язані створювати умови для повноцінної участі здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в освітньому процесі, включно з академічними, фізичними та соціальними аспектами. Впровадження спеціалізованих центрів підтримки та супроводу студентів з інвалідністю, а також фінансових програм субсидування навчання дозволяє забезпечити інклюзивність та рівний доступ до вищої освіти, а практика індивідуалізації навчання та адаптації освітніх програм сприяє підвищенню ефективності інклюзивного навчального середовища.

Австралійська правова система щодо інклюзивної освіти для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами ґрунтується на комплексі федеральних законів, стандартів і регуляторних вимог, які забезпечують

рівний доступ і створення умов для участі здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в усіх рівнях освіти, включно з університетською. Ці норми тісно пов'язані з міжнародними зобов'язаннями Австралії, зокрема у рамках Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (CRPD), що закріплюють право на доступну та інклюзивну освіту як невід'ємну частину прав людини.

Ключовий закон Австралії, спрямований на заборону дискримінації здобувачів освіти з особливими освітніми потребами у різних сферах суспільного життя, включно з освітньою сферою Disability Discrimination Act (1992) (DDA). Даний закон забороняє пряме та непряме обмеження прав осіб з інвалідністю при вступі, доступі до освітніх послуг та участі в освітньому процесі. Його дія поширюється на всіх провайдерів освіти, включно із закладами вищої освіти, які не можуть відмовляти в доступі чи створювати умови, що суттєво обмежують участь студентів з інвалідністю [1].

Disability Standards for Education 2005 (DSE) є підзаконним нормативним актом, упровадженим на підставі DDA, що деталізує обов'язки провайдерів освіти щодо забезпечення рівного доступу та участі здобувачів освіти з особливими освітніми потребами у навчальному процесі. Стандарти зокрема визначають: обов'язок здійснювати *reasonable adjustments* (розумні пристосування), які дозволяють студентам з інвалідністю навчатися на тих же умовах, що й інші студенти; обов'язок уникати дискримінації, переслідування чи небажаного ставлення щодо студентів з інвалідністю; забезпечення доступу до всіх навчальних програм, послуг і ресурсів університету [2].

Австралійські Стандарти освіти для осіб з інвалідністю (2005) DSE поширюються на всі етапи участі студентів: від вступу та зарахування до навчального закладу, участі в програмах, користування інфраструктурою та завершення програм. Вони також передбачають регулярний перегляд стандартів з метою їхнього вдосконалення [2].

У 2021 році в Автралії був запроваджений нормативний акт Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) 2021 якій встановлює

мінімальні вимоги до всіх вищих навчальних закладів Австралії для підтримки якості та справедливості освітніх послуг, що надаються здобувачам. Частина стандартів присвячена поняттям *diversity* (різноманіття) і *equity* (рівність), які мають забезпечити еквівалентні можливості для академічного успіху здобувачів з різними потребами, включно з особами з інвалідністю. Так, заклади повинні враховувати потреби різних груп студентів у процесі вступу, навчання, прогресування та завершення навчання, а також моніторити участь і прогрес цих груп для покращення політик і практик [3].

Цей стандарт застосовується через регулятора – Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), який здійснює реєстрацію та контроль вищих провайдерів, забезпечуючи дотримання встановлених вимог [3].

Синергія DDA, DSE та HES Framework створює правову основу для реалізації інклюзивних практик у вищій освіті. Так, вищі навчальні заклади зобов'язані: аналізувати та усувати бар'єри доступу (фізичні, академічні, інформаційні) для студентів з інвалідністю; впроваджувати адаптації у навчальні програми, методи оцінювання та інфраструктуру; розробляти внутрішні політики, що відображають принципи недискримінації, рівності та інклюзії [4].

Недотримання цих вимог може мати правові наслідки, включно з можливістю подання скарг до відповідних органів, таких як Австралійська комісія з прав людини чи TEQSA, а також призвести до регуляторних санкцій щодо провайдера [3].

Австралійська законодавча база щодо інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах є багаторівневою системою, що об'єднує загальні антидискримінаційні норми, освітні стандарти та вимоги щодо рівності і різноманіття. Законодавство забезпечує правові гарантії доступу та участі студентів з інвалідністю на рівних підставах з іншими, встановлює обов'язки для університетів щодо впровадження інклюзивних практик та визначає механізми контролю за їх дотриманням.

Система вищої освіти Австралії охоплює студентів з різними формами інвалідності, хоча детальна класифікація за групами у відкритих звітах не завжди доступна. Найбільшу частку становлять особи з психічними та поведінковими розладами, значно зростає кількість студентів з неврологічними станами, включно з аутизмом та ADHD, а також тих, хто має інтелектуальні або специфічні навчальні потреби. За даними 2024 року, близько 47 458 студентів повідомили про наявність одного або більше типів інвалідності, що становить приблизно 19,2% тих, хто звітував про інвалідність [1,3,5]. На рівні окремих університетів, наприклад Griffith University, близько 12% студентів ідентифікують себе як особи з інвалідністю, понад 40% з яких мають неврологічні стани [5].

Вища освіта в Австралії здебільшого платна, проте студенти з особливими освітніми потребами можуть скористатися державними програмами підтримки, такими як Commonwealth Supported Places (CSP) та Higher Education Disability Support Fund (DSF), що знижують фінансові бар'єри для навчання [6]. Крім того, університети впроваджують спеціалізовані служби підтримки, центри адаптації та програми *reasonable adjustments*, що забезпечують академічну, соціальну та психологічну підтримку студентів з особливими потребами [7].

Австралійська модель інклюзивної вищої освіти відзначається широким різноманіттям форм інвалідності серед студентів, зростанням їх чисельності, наявністю фінансової підтримки та спеціалізованих служб. Водночас залишається актуальною оцінка ефективності практичних механізмів підтримки та впливу інклюзивних політик на академічні результати студентів.

Список використаних джерел

1. Disability Discrimination Act 1992 : Закон Австралії. – 1992. – URL: <https://www.legislation.gov.au> (дата звернення: 09.01.2026).

2. Disability Standards for Education 2005 (Cth) : Нормативний акт Австралії. – 2005. – URL: <https://www.legislation.gov.au> (дата звернення: 09.01.2026).
3. Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) 2021. – Canberra : Tertiary Education Quality and Standards Agency, 2021. – URL: <https://www.teqsa.gov.au> (дата звернення: 09.01.2026).
4. Australian Government Department of Education. Selected higher education statistics 2024: Student data. – Canberra, 2024. – URL: <https://www.education.gov.au> (дата звернення: 09.01.2026).
5. Australian Institute of Health and Welfare. People with disability in Australia: Education and skills. – Canberra, 2021. – URL: <https://www.aihw.gov.au> (дата звернення: 09.01.2026).
6. National Centre for Student Equity in Higher Education. Students with disability: Participation, retention and outcomes. – Perth : Curtin University, 2024. – URL: <https://www.ncsehe.edu.au> (дата звернення: 09.01.2026).
7. Universities Australia. Best practice principles for supporting students with disability. – Canberra, 2022. – URL: <https://www.universitiesaustralia.edu.au> (дата звернення: 09.01.2026).

Ферт О.Г.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної освіти факультету
педагогічної освіти ЛНУ ім. І. Франка
Doctor, Researcher of the Institute of
Special Education Leibniz University Hannover
м. Львів, Україна
с. Hannover, Germany

**INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES AT LEIBNIZ
UNIVERSITY OF HANNOVER: DISABILITY COMPENSATION AS A
MECHANISM OF EQUAL ACCESS TO HIGHER EDUCATION**

Inclusive education is a fundamental principle of contemporary higher education policy and practice. Universities are expected to ensure equal access to education for all students, including those with disabilities and chronic illnesses, by removing structural and procedural barriers that limit participation in academic life [1, p. 4]. Inclusion in higher education extends beyond physical accessibility and encompasses equitable conditions for learning, assessment, and academic achievement [2, p. 87].

At Leibniz University of Hannover, inclusion is supported through a structured system of disability compensation. This system is designed to address disadvantages that arise when students with disabilities or chronic illnesses are unable to complete coursework or examinations in the standard required form [7, p. 2]. Disability compensation serves as a mechanism for equalizing study conditions rather than providing preferential treatment.

The primary purpose of disability compensation is to correct study-related disadvantages by modifying the type, form, or, where appropriate, the content of academic assessments [5, p. 12]. Such modifications do not influence grading criteria or academic standards and are not indicated in students' academic certificates. As a result, disability compensation maintains academic integrity while ensuring fairness in assessment procedures [3, p. 15].

Eligibility for disability compensation is based on a legally established definition of disability. A person is considered disabled if physical functions, intellectual abilities, or mental health deviate from age-typical conditions for a period exceeding six months and if this deviation restricts participation in society, including education [1, p. 6]. This definition reflects the social model of disability, which emphasizes the role of environmental and institutional barriers [2, p. 90].

In addition to visible disabilities, chronic illnesses and mental health conditions are recognized as valid grounds for disability compensation. Although dyslexia is not classified as a disease, students affected by it may apply for compensation upon submission of a recent psychological report [7, p. 4]. This

approach acknowledges the academic impact of learning difficulties and supports inclusive educational practices [4, p. 73].

The granting of disability compensation requires appropriate documentation. Students must provide either a disability pass or a medical certificate issued by a qualified specialist or approved therapist [7, p. 5]. The documentation focuses on functional limitations affecting academic performance rather than detailed medical diagnoses, thereby protecting students' privacy and personal data [5, p. 18].

Medical certificates must include three essential elements: a description of the impact of the disability or illness on academic performance, recommendations for suitable compensation measures, and the period of validity of the compensation [7, p. 6]. These requirements ensure transparency, consistency, and objectivity in decision-making processes [6, p. 41].

Applications for disability compensation are submitted to the Chair of the Examination Committee, which evaluates each case individually. The Examination Office communicates the decision to the student in writing. Both bodies are bound by confidentiality and are prohibited from disclosing information about granted compensation [7, p. 7]. This procedure ensures institutional accountability and the protection of students' rights [3, p. 22].

Following approval, students are responsible for informing examiners, laboratory supervisors, or field trip leaders of the modified assessment conditions in due time. This shared responsibility contributes to the effective implementation of compensation measures and supports cooperation between students and academic staff [5, p. 25].

Leibniz University of Hannover provides a wide range of disability compensation measures. These include extended time for examinations, flexible scheduling of assessments, alternative examination formats, and substitute performances for activities requiring full mobility, such as field trips [7, p. 8]. Such flexibility is essential for ensuring equal participation without compromising academic requirements [4, p. 81].

Additional measures include withdrawal from performance recording outside prescribed periods in cases of serious illness or exceptional stress, as well as the provision of technical aids and support personnel, such as adapted workstations or amanuenses [7, p. 9]. These measures contribute to reducing barriers and fostering an inclusive academic environment [2, p. 95].

In conclusion, disability compensation at Leibniz University of Hannover represents a comprehensive and effective approach to inclusive higher education. By combining legal frameworks, institutional responsibility, and individualized support measures, the university promotes equal academic opportunities while maintaining uniform performance standards. Disability compensation thus plays a crucial role in advancing inclusion, diversity, and social justice in higher education [1, p. 12].

References

1. United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations, 2006.
2. World Health Organization. *World Report on Disability*. Geneva: WHO, 2011.
3. European Commission. *European Disability Strategy 2010 – 2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*. Brussels, 2010.
4. OECD. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing, 2018.
5. Hochschulrektorenkonferenz. *Recommendations on Studying with Disabilities and Chronic Illnesses*. Bonn, 2013.
6. German Federal Ministry of Education and Research. *Inclusive Higher Education in Germany*. Berlin, 2021.
7. Leibniz University of Hannover. *Regulations on Disability Compensation for Students*. Hannover, n.d.

Дуб Наталія Євстахіївна,

кандидат наук з державного управління,

доцент, декан факультету, КЗВО ЛОР «Львівська медична академія

імені Андрея Крупинського» Львів, Україна

ПРОГРЕСИВНИЙ МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: МОЖЛИВОСТІ ПЛАТФОРМНИХ РІШЕНЬ

В умовах сучасного суспільства домінуючим вектором розвитку освіти здобувачів з обмеженими можливостями здоров'я є інклюзивна освіта [1, с. 90]. Цей термін передбачає модель навчання, за якої здобувачі освіти з обмеженими можливостями здоров'я навчаються в тих самих закладах освіти, що й їхні здорові однолітки. Інклюзія дає змогу зробити навчання загальнодоступним і водночас таким, що враховує індивідуальні можливості майбутніх фахівців з обмеженими можливостями здоров'я. Крім того, вона забезпечує можливість використання освітніх технологій, які дозволяють реалізовувати здібності як нормотипових здобувачів, так і тих, котрі мають обмежені можливості здоров'я.

Проблематика інклюзивної освіти у зарубіжних закладах вищої освіти набуває особливої актуальності в умовах глобальної цифрової трансформації суспільства. Як підкреслюється у дослідженнях останніх років, технологічні інновації відкривають нові можливості для забезпечення повноцінної участі в освітньому процесі всіх категорій здобувачів освіти, зокрема осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Водночас багато аспектів впливу цифровізації на розвиток інклюзивних практик у закладах вищої освіти залишаються недостатньо вивченими.

Цифровізація вищої освіти передбачає досягнення освітніх і соціальних ефектів для інклюзивної освіти, зокрема: розвиток здобувачів освіти (особистісно орієнтований характер освітнього процесу); досягнення нового

рівня якості навчання (формування цифрових навичок і компетентностей, необхідних для адаптації осіб з інвалідністю в сучасному світі); розвиток освітнього середовища (розширення комунікаційних зв'язків із соціальним оточенням, поява нових контактів, знань і цінностей); задоволення суспільних запитів (мобільність і готовність до навчання впродовж життя).

Водночас можливі певні труднощі, зокрема когнітивні (під час сприйняття навчального матеріалу за допомогою цифрових технологій); контентні бар'єри (невідповідність мови інтерфейсу пристрою або програмного забезпечення рідній мові здобувача освіти); дидактичні (неготовність здобувачів освіти до навчання з використанням цифрових технологій та недостатній рівень сформованості у викладачів навичок фасилітації в умовах інклюзивного навчання); фінансові (витрати на сучасні технології та програмне забезпечення); психофізіологічні (втрата навичок письма, зниження здатності до творчості та сприйняття великих текстових масивів, екранна залежність, зниження рівня соціальних навичок).

Загалом у міжнародній практиці інклюзивної освіти активно застосовуються кілька типів цифрових рішень, кожне з яких спрямоване на полегшення освітнього процесу для здобувачів з особливими освітніми потребами. По-перше, це спеціалізоване обладнання, зокрема інтерактивні дошки, мультимедійні проектори, планшети та ноутбуки з адаптованим інтерфейсом. По-друге, використовуються навчальні застосунки та платформи, у тому числі програми для корекції мовлення, розвитку когнітивних навичок, а також системи синтезу та розпізнавання мовлення. По-третє, поширеним є застосування дистанційних форм навчання та змішаних моделей, що ґрунтуються на цифрових комунікаціях, відеоконференціях і електронних курсах. Усі ці інструменти можуть бути інтегровані в єдиний освітній процес, сприяючи підвищенню ефективності роботи педагогів з різномірними групами здобувачів освіти.

Розглянемо прогресивні платформні рішення, які застосовуються в зарубіжних закладах вищої освіти і межах інклюзивної моделі навчання.

Аналіз прогресивного міжнародного досвіду свідчить, що у закладах вищої освіти зарубіжних країн широко застосовуються платформні цифрові рішення, спрямовані на забезпечення доступності, персоналізації та адаптивності освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами. Найбільш поширеними є такі групи платформ:

Системи управління навчанням (Learning Management Systems, LMS), що реалізують принципи універсального дизайну навчання (UDL). До них належать Moodle, Canvas, Blackboard, Brightspace, які забезпечують гнучкий доступ до навчальних матеріалів, підтримку альтернативних форматів контенту (текст, аудіо, відео), індивідуальні налаштування темпу та форм навчання.

Платформи масових відкритих онлайн-курсів (МООС), зокрема Coursera, edX, FutureLearn, що активно використовуються університетами США, Великої Британії та країн ЄС. Вони надають інструменти для субтитрування, адаптивного тестування, асинхронного навчання та персоналізованих освітніх траєкторій.

Платформи підтримки доступності та асистивних технологій, які інтегруються в освітнє середовище закладів вищої освіти. Серед них – системи автоматичного синтезу й розпізнавання мовлення (Microsoft Immersive Reader, Google Accessibility Tools), програми екранного доступу та перетворення тексту в мовлення, що сприяють включенню здобувачів із порушеннями зору, слуху та мовлення.

Комунікаційні та колаборативні платформи, такі як Microsoft Teams, Zoom, Google Workspace for Education, які забезпечують інтерактивну взаємодію, групову роботу, підтримку дистанційних і змішаних форм навчання, а також соціальну включеність студентів з інвалідністю.

Платформи навчальної аналітики та персоналізації, що використовуються у провідних університетах для аналізу цифрового сліду здобувачів освіти. Такі рішення дозволяють адаптувати навчальний контент,

методи оцінювання та підтримки відповідно до індивідуальних потреб і можливостей студентів.

Застосування зазначених платформних рішень у зарубіжних закладах вищої освіти сприяє формуванню інклюзивного цифрового освітнього середовища, у якому інноваційні технології виступають не лише засобом компенсації обмежень, а й інструментом розширення освітніх можливостей усіх категорій здобувачів освіти.

У передових практиках інклюзивної освіти відбувається зміщення фокусу цифрових рішень із компенсації обмежень на розширення освітніх можливостей, що відповідає сучасним моделям цифрової трансформації вищої школи. Водночас презентовані висновки не вичерпують усієї складності досліджуваної проблематики. Потребують подальшого вивчення механізми інтеграції цифрових інструментів в інклюзивні освітні програми, стратегії подолання цифрової нерівності, а також підходи до розвитку інклюзивної культури в закладах вищої освіти. Перспективи розвитку інклюзивної освіти пов'язані із системним переходом до персоналізованих адаптивних моделей навчання на основі аналізу цифрового сліду.

Список використаних джерел

1. Мартинюк С. В. Педагогічна підтримка студентів з особливими освітніми потребами у вищій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*, 2021. № 2(105). С. 90–94.

СЕКЦІЯ 6. ЕФЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Призванська Р.А.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Палюх С. Ф.

здобувач другого рівня освіти
кафедри спеціальної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка, Львів, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток мовлення є одним із провідних чинників формування особистості дитини дошкільного віку. Саме в цей період закладаються основи комунікативної компетентності, мислення, емоційної сфери та соціальної взаємодії. Однак сучасні соціальні, екологічні та психолого-педагогічні умови спричиняють зростання кількості дітей з різними порушеннями мовлення, що негативно впливає на їхній загальний розвиток і подальше навчання в школі.

Традиційні логопедичні методи не завжди забезпечують бажаний результат, особливо за умови зниження мотивації дитини до корекційної діяльності. У зв'язку з цим актуалізується пошук альтернативних і допоміжних засобів впливу, серед яких особливе місце посідає музична терапія як ефективний, емоційно насичений та природний для дошкільного віку метод. Музична терапія ґрунтується на природній чутливості дитини до ритму та мелодії, її ефективність пояснюється взаємодією сенсомоторних, емоційних і мовленнєвих центрів мозку, що активізуються під час музично-рухової діяльності. Тому в контексті логопедичної роботи музична терапія розглядається як ефективний засіб впливу на мовленнєву, моторну та емоційну сфери дитини. Використання музичної терапії в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку має вагомий науково обґрунтований і

практично підтверджений потенціал. Її вплив поширюється не лише на формування правильної звуковимови, а й на розвиток слухового сприймання, ритмічності, координації рухів, емоційної стабільності та комунікативної активності дитини. Завдяки поєднанню музики, руху, ритму й мовлення створюється цілісне корекційно-розвиткове середовище, у якому дитина навчається природно, з інтересом і внутрішньою мотивацією.

Музика здатна активізувати роботу центральної нервової системи, сприяти розвитку слухового сприймання, ритмічності, координації рухів і мовлення. Особливе значення має зв'язок музичного ритму з мовленнєвим, що дозволяє використовувати музично-ритмічні вправи для формування правильного темпу, плавності та інтонаційної виразності мовлення.

У логопедичній практиці використовуються такі види музичної терапії:

- активна музична терапія (спів, логоритміка, музично-рухові ігри);
- рецептивна музична терапія (слухання музичних творів з релаксаційною або стимулювальною метою);
- інтегративна музична терапія, що поєднує музику з мовленнєвими, руховими та ігровими вправами.

Як зазначає Р. Призванська, музика активізує нейронні механізми, пов'язані з обробкою звуків, а ритм, тембр, висота та динаміка музичних звуків створюють сприятливе середовище для розвитку фонематичного сприймання, що є необхідною основою правильної звуковимови. Використання ритмічних малюнків, простукування, поєднання кроку зі словом або фразою допомагає формувати стійкий мовленнєвий ритм. Для формування правильної звуковимови логопеди можуть використовувати спів та вокальні імітації, які допомагають дитині диференціювати звуки.

Звучання музики створює емоційно насичений мотивувальний простір, під час занять музичною терапією діти стають активнішими, сміливішими у самовираженні. Це особливо важливо для дітей із тривожністю, емоційною нестабільністю або низькою мотивацією до логопедичних вправ.

Музикотерапія дозволяє інтегрувати слухові, моторні та мовленнєві вправи в єдину систему. У логопедичній практиці ефективно працюють: логоритмічні вправи, музично-рухові етюди, вправи з дитячими музичними інструментами, вокально-артикуляційні ігри, ритмодекламації та музичні казки. Поєднання цих методів дозволяє формувати міжпівкульні зв'язки, регулювати емоційний стан і стимулювати мовленнєву активність. Отже, музикотерапія є потужним інструментом корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, оскільки впливає одночасно на фізіологічні, психоемоційні та когнітивні механізми мовлення. Її інтеграція в логопедичну практику дозволяє зробити корекційний процес природним, емоційно насиченим і високоефективним. Поєднання музики, руху, ритму та голосу створює унікальні можливості для розвитку комунікативних навичок і подолання мовленнєвих бар'єрів.

Інтеграція музично-терапевтичних засобів у логопедичну практику сприяє підвищенню ефективності корекційної роботи, активізує міжпівкульні взаємозв'язки та забезпечує комплексний вплив на мовленнєву, моторну й емоційну сфери. Це дозволяє розглядати музикотерапію не як допоміжний, а як стратегічно важливий компонент сучасних програм логопедичної допомоги дітям дошкільного віку, спрямованих на подолання мовленнєвих порушень і формування повноцінної комунікативної компетентності. Таким чином, музично-терапевтичні засоби можуть стати важливим компонентом сучасних програм логопедичної допомоги дітям дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Гаврилова Л. Г. Музична терапія як засіб психокорекції дітей дошкільного віку // Педагогіка і психологія. – 2017. – № 4. – С. 45–50.
2. Каленюк І. С. Музично-ритмічні вправи в логопедичній роботі з дітьми. – Львів: Світ, 2021.
3. Лопатіна Л. В. Логопедична ритміка. – Київ: Центр навчальної літератури, 2018.

4. Призванська Р. До питання використання музично-ритмічної діяльності у корекції заїкання. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал.* – 2023. – № 1. – С. 58-62.

5. Шульга Т. І. Музикотерапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. – Київ: Інтерсервіс, 2020.

Фалинська З. З.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Львівського національного університету ім.Івана Франка

Скульська Л. І.

здобувач другого рівня освіти
кафедри спеціальної освіти
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету ім. Івана Франка,
Львів, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема соціалізації дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) у молодшому шкільному віці набуває особливої гостроти у зв'язку з переходом до систематичного навчання. Гра, яка для нормотипових дітей є пройденим етапом провідної діяльності, для дитини з розладом аутистичного спектра залишається основним містком до пізнання світу та взаємодії з оточуючими. У сучасній системі спеціальної освіти робота з дітьми, що мають розлади аутистичного спектра, посідає особливе місце через складність патопсихологічної структури даного порушення. Молодший шкільний вік є періодом, коли ігрова діяльність має трансформуватися у навчальну, проте для дітей із розладами аутистичного спектра цей перехід заблокований несформованістю базових ігрових навичок. Використання гри як корекційного засобу дозволяє не лише розвивати дитину, а й створювати афективний міст між її внутрішнім світом та соціальною реальністю.

Теоретичний розгляд гри як корекційного засобу потребує глибокого розуміння природи розладів аутистичного спектра. Згідно з вітчизняною школою дефектології, гра дитини з розладами аутистичного спектра характеризується «асинхронією розвитку», де окремі маніпулятивні навички можуть бути гіпертрофованими, тоді як соціально-комунікативна складова гри залишається на зародковому рівні.

У дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра спостерігається стійка схильність до стереотипної гри. Замість використання іграшки за призначенням, дитина зосереджується на її фізичних властивостях (фактура, звук, обертання). Як зазначає Д. М. Шульженко, така гра виконує функцію самостимуляції або захисту від зовнішнього світу, а не пізнання [6, с. 82]. Відсутність «символічної дистанції» (здатності уявити, що один предмет є іншим) унеможлиблює самостійний перехід до сюжетно-рольових ігор.

Дослідниця наголошує на необхідності системного впливу, де гра є засобом інтеграції дитини у простір людських взаємин. На відміну від механічного тренування навичок, ігровий підхід Т. В. Скрипник спрямований на розвиток «спільної уваги» та «розділеного переживання» [2, с. 138]. Це означає, що педагог не просто вчить дитину котити м'яч, а формує емоційну відповідь на спільну дію.

Теоретичний аналіз показує, що ігрова діяльність при розладах аутистичного спектра тісно пов'язана з особливостями сенсорного сприйняття. Багато ігор, які є приємними для звичайних дітей, можуть викликати у дитини з аутизмом сенсорне перевантаження. Тому корекційна гра має бути «сенсорно дієтивною». О. П. Тарасун вказує на важливість логодидактичного аспекту: гра має стимулювати мовленнєві зони мозку через розвиток дрібної моторики та ритмізацію рухів [5, с. 212].

Корекційний вплив реалізується через систему специфічних ігор, адаптованих до сенсорних та когнітивних особливостей дітей молодшого шкільного віку із розладами аутистичного спектра.

1. Сенсорно-інтегративні ігри (встановлення контакту):

«Сенсорний кошик»: Використання матеріалів різної текстури (круп, кінетичний пісок, гідрогелеві кульки). Це дозволяє знизити тактильну гіперчутливість та сформувати позитивну установку на заняття.

«Мильні бульбашки»: Ефективний засіб для стимуляції зорового простеження та перших спроб розділеної уваги.

2. Ігри на розвиток соціальної імітації та наслідування:

- «Повтори за мною»: Педагог копіює дії дитини, поступово додаючи нову дію. Згідно з концепцією Т. В. Скрипник, дзеркальне відображення поведінки дитини є «найкоротшим шляхом до формування взаємної довіри» [2, с. 140].

- Музично-ритмічні ігри: Використання логоритміки допомагає структурувати часовий простір заняття та покращує моторне планування.

3. Сюжетно-малюнкові та символічні ігри: Для подолання труднощів уявлення використовуються «ігрові сценарії» з візуальною підтримкою. Наприклад, гра в «Магазин» розбивається на чіткі кроки: (1) взяти кошик, (2) вибрати товар, (3) підійти до каси. Кожен крок супроводжується карткою PECS або фотографією.

Методичні етапи ігрової корекції. Процес формування ігрової діяльності проходить шлях від «прийняття дитиною дорослого» до «виконання соціальних ролей».

1. Перший етап: подолання негативізму та встановлення зорового контакту через сенсорні ігри.

2. Другий етап: перетворення механічної стереотипії на функціональну дію (наприклад, не просто крутити колесо машини, а везти її по дорозі).

3. Третій етап: залучення до групових ігор з правилами, що є критично важливим для адаптації в умовах школи.

Корекційний процес не може бути обмежений кабінетом фахівця. К. О. Островська доводить, що соціалізація дитини з розладами аутистичного

спектра прямо залежить від здатності батьків інтегрувати ігрові методи у повсякденне життя дитини [3, с. 205]. Сучасні засоби, такі як планшети з комунікативними програмами та інтерактивне обладнання, мають стати допоміжними інструментами, які полегшують вхід дитини в ігрову ситуацію.

Висновки. Теоретичний аналіз підтверджує, що ігрова діяльність для дитини з розладами аутистичного спектра є вищою формою корекційного впливу, яка дозволяє об'єднати когнітивний, емоційний та соціальний розвиток. Ефективність роботи засобами гри в молодшому шкільному віці залежить від глибокого розуміння педагогом сенсорного профілю дитини та здатності трансформувати аутичні інтереси у змістовну діяльність. Поєднання професійної роботи педагога з активним залученням батьків дозволяє дитині з розладами аутистичного спектра вийти з «ізоляції» та почати осмислену взаємодію з соціумом.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інклюзивної освіти : навчальний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. С. 156–170.
2. Куценко Т. О., Скрипник Т. В. Корекція розвитку дітей з розладами аутичного спектра : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2016. С. 135–148.
3. Островська К. О. Соціально-педагогічна допомога дітям з розладами аутичного спектра : монографія. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2011. С. 202–215.
4. Рибаченко Н. П. Професійна підготовка вчителів до роботи з дітьми з РАС. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 35. С. 94–101.
5. Тарасун О. П. Логодидактика: навч. посіб. для ВНЗ. Київ: Знання, 2004. С. 205–218.
6. Шульженко Д. М. Психологія дитячого аутизму: навч. посіб. Київ: Слово, 2014. С. 82–95.

Семенів Н. М.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти,

Львівський національний університет імені Івана Франка

Федчишин Ю. В.,

здобувач другого рівня освіти

кафедри спеціального освіти

факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка,

Львів, Україна

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ВПРАВ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ РАС

Сучасна спеціальна педагогіка та психологія розглядають розлади аутистичного спектра (РАС) як складне порушення розвитку, ключовою ознакою якого є дефіцит соціальної взаємодії та комунікації. За даними ВООЗ, аутизм зустрічається приблизно у 1 із 160 дітей. що зумовлює актуальність пошуку ефективних методів корекції [2, с. 2].

Розлади аутистичного спектра (РАС) характеризуються стійкими порушеннями соціальної взаємодії, комунікації та обмеженими, повторюваними формами поведінки. Однією з ключових проблем у розвитку дітей із РАС є недостатня сформованість комунікативних навичок, зокрема ініціювання контакту, підтримання діалогу, розуміння невербальних сигналів та адекватне використання мовлення у соціальних ситуаціях. У цьому контексті особливої актуальності набуває використання інтерактивних вправ як ефективного засобу розвитку комунікації.

Н. Кравець, О. Конопацька зазначають, що порушення спілкування при РАС можуть проявлятися у двох формах: комунікативний дефіцит (гіпокомунікативність, відсутність прагнення до контакту) або комунікативна екзальтація (надмірна, але неадекватна активність) [2, с. 2]. В обох випадках страждає мотиваційна складова. Інтерактивні вправи дозволяють штучно створити комунікативну ситуацію, яка спонукає дитину до взаємодії. Зайченко Г. Д. підкреслює, що у дітей з РАС спонтанно не формується

наслідування – базова форма комунікаційної дії, тому його необхідно розвивати цілеспрямовано через інтерактивні ігри/вправи [3, с. 125].

Комунікативні ігри визначаються як такі, що спрямовані на включення дітей у міжособистісні відносини, розвиток соціальних навичок і створення умов для природного прояву індивідуальних якостей [3, с. 127].

У межах ігрових технологій виокремлюють функціональні підгрупи:

- тактильні ігри (контакт, утримання за руки тощо);
- ігри-пластичні діалоги у парах для розвитку невербального спілкування («дзеркальні» вправи);
- ритмо-інтонаційні ігри з іменами для формування реакції на власне ім'я;
- пластичні імпровізації для розвитку емоційно-виразних рухів та уяви. На практичному рівні ігрові прийоми можуть бути зорієнтовані на тактильні та пропріоцептивні відчуття, розвиток невербальних засобів комунікації та включення всіх дітей у спільну діяльність [3, с. 127-128].

Для дітей з РАС перспективною є організація парної роботи за принципом паралельної гри, коли двоє дітей залучені до спільної діяльності й навчаються активно комунікувати одне з одним (у присутності інших) [2, с. 5]. У шкільному середовищі важливо використовувати вправи в умовах структурованого заняття для формування умінь відповідати на запитання, ставити їх, коментувати та брати участь у діалогах; як дієві прийоми описано метод бесіди, читання за ролями [2, с. 6].

Ефективність інтерактивних вправ зростає, коли педагог цілеспрямовано моделює ситуацію, дає дитині час для самостійного висловлювання, застосовує підказки, підтримку, забезпечує закріплення – причому важливо використовувати серії однотипних вправ для переносу навички у варіативні умови [2, с. 6].

У дошкільній практиці прикладами чітко структурованих інтерактивних вправ є:

· «Хто що робить?» – формування вміння утворювати прості непоширені речення за зразком (суб'єкт–дія), що прямо підтримує інформаційно-комунікативний блок (позначення дії, називання, ініціація повідомлення)

· «Люстерко» – тренування невербальної комунікації (міміка, жести), розпізнавання та відтворення емоційного стану, що посилює афективно-комунікативний компонент [1, с. 85].

Серед наочних методів у роботі з дітьми з РАС окремо виділяються візуалізовані інструменти педагогічно-корекційного впливу, орієнтовані на розвиток соціально-комунікативних навичок [1, с. 87].

До таких інструментів належать:

· PECS як система обміну зображеннями, ключовим завданням якої визначено спонукання дитини спонтанно ініціювати комунікаційну взаємодію; навчання відбувається поетапно (6 послідовних етапів) [1, с. 87].

· візуальний розклад як послідовність зображень/слів/схем для вибудовування порядку дій (розпорядок дня, етапи занять), що підтримує регуляційно-комунікативні навички через прогнозованість і контроль послідовності [1, с. 87].

· соціальні історії (короткий опис ситуації/алгоритму дій із поясненням «як і чому»), які можна подавати у вигляді коміксів; вони підтримують розуміння соціальних сценаріїв і прагматику спілкування [1, с. 87]

Отже, інтерактивні вправи відіграють важливу роль у розвитку комунікативних навичок у дітей із РАС, оскільки поєднують навчання і гру, сприяють активній участі дитини в спілкуванні та формують соціально значущі вміння. Їх цілеспрямоване та системне використання в освітньо-корекційній роботі підвищує ефективність розвитку комунікації та соціальної адаптації дітей із розладами аутистичного спектра. Аналіз наукових джерел засвідчує, що інтерактивні вправи є невід'ємною складовою корекційної роботи з дітьми, що мають розлади аутистичного спектра. Вони

дозволяють подолати комунікативний бар'єр шляхом переходу від пасивного споглядання до активної дії. Поєднання традиційних ігрових методик (тактильні ігри, пластичні діалоги) з новітніми технологіями (PECS, AR) та чітким структуруванням навчального процесу забезпечує позитивну динаміку у розвитку вербальної та невербальної комунікації, сприяє соціалізації та формуванню навичок міжособистісної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Бавольська О. Формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму // Інклюзивне навчання. 2024. № 2 (101). С. 79–92. DOI: [10.54662/veresen.2.2024.07](https://doi.org/10.54662/veresen.2.2024.07).
2. Кравець Н. П., Конопацька О. С. Формування комунікативних навичок в учнів з аутичним спектром // Педагогічна Житомирщина. 2024. № 3 (35). С. 1–7.
3. Зайченко Г. Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Вип. 4(2). С. 122–131.

Сайко Х.Я.

кандидат психологічних наук, доцент

доцент кафедри спеціальної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка,

м. Львів, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІГОР ТА ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Мовлення – це найважливіший засіб спілкування, засвоєння суспільного досвіду, засіб пізнання навколишнього світу. У дошкільному віці

мовленнєва діяльність активно формується і взаємодіє з іншими психічними процесами: мисленням, пам'яттю, увагою, емоційно-вольовою сферою. Саме тому будь-які порушення мовлення у цей період не лише ускладнюють комунікацію, а й можуть гальмувати загальний психічний розвиток дитини.

Мовленнєві порушення у дітей дошкільного віку – це стійкі відхилення від мовної норми, які виникають у результаті впливу різних біологічних, психологічних або соціальних чинників і проявляються у спотворенні структури або функцій мовлення. Ці порушення можуть охоплювати як звукову сторону мовлення (артикуляцію, фонематичний слух), так і лексико-граматичну, зв'язну та комунікативну складові [3, с. 93].

Ігрова діяльність є провідною у дошкільному віці, і саме через гру дитина пізнає світ, опановує соціальні ролі, формує мовлення та мислення. У контексті корекційно-розвиткової роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями гра виступає не лише засобом навчання, а й інструментом впливу на психічні процеси, емоційну сферу, поведінку й мовленнєву активність дитини.

Провідною у розумінні ролі гри в розвитку дитини була теорія Л. С. Виготського, який наголошував, що саме у грі виникає *зона найближчого розвитку* дитини – проміжний рівень між тим, що дитина вже вміє робити самостійно, і тим, чого вона може досягти за допомогою дорослого чи у співпраці з більш компетентним однолітком. Це положення стало ключовим для розуміння гри не лише як форми дозвілля, а як важливого психолого-педагогічного феномена, що стимулює розвиток вищих психічних функцій, зокрема мовлення, мислення, уваги, уяви, довільності поведінки. У грі дитина починає діяти за внутрішнім планом, що формує передумови для майбутньої навчальної діяльності. Її дії у грі регулюються уявною ситуацією, умовними правилами, що потребує мовленнєвого оформлення – як зовнішнього (у вигляді реплік, діалогів, пояснень), так і внутрішнього (внутрішня мова, планування дій). Таким чином, гра сприяє не лише

автоматизації набутих мовленнєвих навичок, але й формуванню нових мовних структур [5, с. 78].

Як зазначає Т. І. Ткаченко разом із колегами, ігрова форма занять має низку переваг, які сприяють покращенню корекційного процесу. По-перше, гра створює комфортну психологічну атмосферу, у якій дитина почувається безпечно і впевнено. Такий емоційний стан допомагає знизити рівень тривожності, що часто супроводжує дітей із мовленнєвими дефектами, особливо під час занять, де вони бояться помилитися чи не відповідати очікуванням дорослих. По-друге, гра активізує пізнавальні процеси дитини: у захоплюючій ігровій діяльності краще розвиваються увага, пам'ять, мислення, що безпосередньо впливає на мовленнєве формування. Ігрова діяльність стимулює мовленнєву ініціативу, адже діти охоче використовують мову як засіб досягнення цілей у грі, комунікації з однолітками та вихователем [6, с. 56].

Н. В. Гавриш розглядає гру як важливий засіб мовленнєвої соціалізації дошкільника, наголошуючи на тому, що саме в ігрових ситуаціях дитина має унікальну можливість наслідувати мовлення дорослих, відпрацьовувати навички комунікації та формувати базові соціальні функції мовлення. У процесі гри дитина активно розвиває діалогічне мовлення – вчиться не лише висловлювати власні думки, а й слухати співрозмовника, підтримувати розмову, ставити питання та відповідати на них [1, с. 45]. Такий тип мовленнєвої діяльності допомагає виробляти логіку висловлювань і сприяє розвитку умінь послідовно та зрозуміло формулювати свої думки. Для дітей із загальним недорозвиненням мовлення, які часто стикаються з труднощами у формуванні мовленнєвих намірів і недостатньою мотивацією до спілкування, гра виступає як стимулюючий чинник, що створює безпечно і підтримуюче середовище для практики мовлення. Завдяки ігровій діяльності діти отримують необхідний емоційний комфорт, що допомагає подолати страх помилки чи невпевненість у собі, а також формує у них інтерес до спілкування та бажання взаємодіяти з оточуючими. Таким чином, гра

виступає не лише як інструмент розвитку мовлення, а й як засіб формування соціальних навичок і комунікативної компетентності, що є особливо важливим у корекційно-розвитковій роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення.

У сучасному логопедичному супроводі дидактичні ігри посідають важливе місце як ефективний засіб корекції мовленнєвих порушень. Вони мають чітко визначене корекційне навантаження та спрямовані на розвиток конкретних мовленнєвих навичок. Наприклад, ігри на класифікацію предметів допомагають дитині краще розуміти логічні зв'язки між об'єктами, що сприяє розвитку мислення та побудові складніших висловлювань. Ігри на добір синонімів та рим розширюють словниковий запас і формують усвідомлення різноманіття мовних засобів, що важливо для розвитку образного та виразного мовлення.

Дидактичні ігри також розвивають пізнавальні процеси, такі як увага, пам'ять, сприйняття, мислення, що має важливе значення для комплексного розвитку мовлення. Вони сприяють формуванню навичок соціальної взаємодії та комунікації, адже багато з них мають колективний характер, що мотивує дітей до мовленнєвої активності у взаємодії з іншими. Таким чином, дидактичні ігри є не лише засобом розвитку мовлення, а й важливим чинником загального психічного розвитку дитини [4, с. 29].

У контексті нейропсихологічного підходу, до якого звертаються сучасні дослідження, гра розглядається як потужний засіб стимуляції вищих психічних функцій у дітей з важкими мовленнєвими порушеннями. У дослідженні Когут А. Р., присвяченій нейропсихологічному підходу в корекційній роботі з дітьми зі загальним недорозвиненням мовлення III рівня, описується ефективність ігрових вправ, які активують міжпівкульну взаємодію мозку, покращують зорово-просторовий аналіз, довільну увагу та пам'ять. Саме розвиток цих функцій – передумова для нормалізації мовлення та когнітивної компетентності [2, с. 67].

Загалом, використання ігор у корекційній роботі з дітьми дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями не є простою формою активності, а науково обґрунтованою методикою. Ефективність ігрового методу підтверджено численними емпіричними дослідженнями та практикою логопедичної роботи.

Таким чином, ігрова діяльність у корекційно-розвитковому процесі виступає не лише як форма роботи, а як змістовний і функціональний елемент формування мовлення, мотивації, соціалізації та особистісного розвитку дитини. Її успішне застосування залежить від грамотного педагогічного підходу, чіткого розуміння завдань корекції та психологічної специфіки кожної дитини.

Список використаних джерел:

1. Гавриш Н. В. Мовленнєва підготовка дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення : монографія. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2018. 152 с. С.45-52
2. Когут А. Р. Нейропсихологічний підхід у корекційній роботі з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення III рівня: кваліфікаційна (магістерська) робота: 016 Спеціальна освіта. КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР. Запоріжжя, 2024. 172 с.
3. Пацула І. Н. Проблеми та виклики ранньої діагностики мовленнєвих порушень у дітей. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. 2024. № 5 (364). С. 93-100.
4. Стельмах Д. О. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання. Запоріжжя. 2024. 88с.
5. Технології психологічного забезпечення освітнього процесу в інклюзивній школі: метод. посіб. / за ред. Д. Д. Романовської. Чернівці : Технодрук, 2019. 158 с.

6. Ткаченко Т. І., Ковальова Н. А. Логопедія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Видавничий центр «Академія», 2018. 200 с.

Фалинська З. З.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Львівського національного університету ім. Івана Франка

Пашкевич Тетяна

здобувач другого рівня освіти
кафедри спеціальної освіти
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету ім. Івана Франка,
Львів, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

На сучасному етапі розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Україні проблема корекції мовлення дітей з розладами спектра аутизму набуває особливої актуальності. Кількість дітей з розладами спектра аутизму в закладах дошкільної освіти зростає, що зумовлює необхідність удосконалення змісту, форм і методів корекційної роботи. В умовах розширення інклюзії в Україні діти з розладами спектра аутизму потребують спеціально організованої корекційної допомоги у закладах дошкільної освіти. Мовлення виступає провідним засобом пізнання та соціальної взаємодії, а його порушення істотно ускладнює процес соціалізації та адаптації дитини в соціумі. Як зазначають українські науковці К. О. Островська та Д. І. Шульженко, мовленнєві порушення у дітей з розладами спектра аутизму мають системний характер і тісно пов'язані з особливостями їхнього соціального та комунікативного розвитку [1, 2].

У старшому дошкільному віці мовлення у дітей відіграє провідну роль у формуванні пізнавальної діяльності та готовності її до навчання в школі.

Проте у дітей з розладами спектра аутизму спостерігаються значні труднощі у формуванні як експресивного, так і імпресивного мовлення, що потребує цілеспрямованої, науково обґрунтованого корекційного впливу [3. с.18-23].

Мовленнєвий розвиток дітей з розладами спектра аутизму характеризується нерівномірністю та своєрідністю. Дослідники відзначають обмеженість комунікативних намірів, порушення прагматичної функції мовлення, наявність ехолалій, труднощі у використанні мовлення як засобу соціальної взаємодії [1]. У багатьох дітей старшого дошкільного віку з розладами спектра аутизму мовлення формується із запізненням або має атиповий характер.

Д. І. Шульженко наголошує, що мовленнєві порушення у дітей з розладами спектра аутизму часто поєднуються з недорозвитком пізнавальних процесів, труднощами сенсорної інтеграції та емоційно-вольової сфери. Це зумовлює необхідність комплексного підходу до організації корекційної роботи, який передбачає взаємодію логопеда, психолога, вихователя та батьків, а також усієї міждисциплінарної команди. [2].

Корекційна робота з дітьми старшого дошкільного віку з розладами спектра аутизму має бути спрямована насамперед на формування комунікативної функції мовлення. Як підкреслює Х. Я. Сайко, важливим завданням є розвиток мотивації до мовленнєвої взаємодії та формування потреби у спілкуванні.

До провідних напрямів корекційної роботи належать:

- розвиток розуміння зверненого мовлення;
- формування активного словника;
- розвиток фразового та діалогічного мовлення;
- удосконалення граматичної будови мовлення;
- корекція звуковимови та просодичної сторони мовлення.

Ефективними є методи візуальної підтримки, використання структурованого простору, ігрових і наочно-дійових прийомів, а також альтернативних і додаткових засобів комунікації [2, 3].

Особливу увагу слід приділяти формуванню навичок діалогічного мовлення, розвитку жестової та альтернативної комунікації, що сприяє зниженню рівня мовленнєвих труднощів та підвищенню соціальної адаптації дітей з розладами спектра аутизму [1].

Результативність корекційної роботи з розвитку мовлення дітей з розладами спектра аутизму значною мірою залежить від раннього початку втручання, систематичності занять та індивідуалізації корекційних програм. Дослідники наголошують на необхідності поетапного формування мовленнєвих навичок з урахуванням актуального рівня розвитку дитини та її потенційних можливостей [4, 5].

Важливою умовою є міждисциплінарна взаємодія логопеда, практичного психолога, вихователя та батьків. Активне залучення родини до корекційного процесу забезпечує перенесення сформованих мовленнєвих навичок у повсякденне життя дитини. Комплексний підхід сприяє підвищенню ефективності корекційної роботи та забезпечує більш стійкі позитивні результати [5].

Висновки. Отже, корекційна робота з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами спектра аутизму має базуватися на комплексному, індивідуалізованому та науково обґрунтованому підході. З урахування психолого-педагогічних особливостей дітей з розладами спектра аутизму, використання ефективних методів і форм роботи будуть сприяти ефективному розвитку мовленнєвої діяльності, комунікативних умінь та навичок, успішної соціалізації та адаптації дітей з розладами спектра аутизму в умовах дошкільного навчання.

Список використаних джерел

1. Островська К. О. *Розвиток мовлення дітей з розладами спектра аутизму*. – Київ: Генеза, 2019. – 214 с.
2. Шульженко Д. І. *Психолого-педагогічний супровід дітей з аутизмом*. – Київ: Слово, 2018. – 256 с.

3. Сайко Х. Я. Корекція мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом дошкільного віку // *Дефектологія*. – 2020. – №1. – С. 18–23.
4. Богуш А. М. *Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку*. – Київ: Слово, 2018. – 320 с.
5. Колупаєва А. А. *Інклюзивна освіта: теорія і практика*. – Київ: Літера ЛТД, 2019. – 304 с.
6. Миронова С. П. Особливості розвитку комунікації у дітей з розладами спектра аутизму // *Особлива дитина*. – 2021. – №2. – С. 27–32.

Фалинська З. З.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Львівського національного університету ім. Івана Франка

Ільчишин О. В.

здобувач другого рівня освіти
кафедри спеціальної освіти
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету ім. Івана Франка,
Львів, Україна

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

Корекція мовлення дітей старшого дошкільного віку є однією з пріоритетних проблем сучасної логопедії та спеціальної педагогіки. За результатами наукових досліджень українських учених, кількість дітей із різними формами мовленнєвих порушень у закладах дошкільної освіти щороку зростає, що негативно впливає на їхню пізнавальну діяльність, комунікативні можливості та готовність до шкільного навчання [1,2]. Порушення звуковимови, мовленнєвого дихання, темпо-ритмічної організації мовлення ускладнюють процес соціалізації дитини та потребують ранньої й системної корекційної допомоги.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває впровадження ефективних корекційно-розвиткових методик, спрямованих на комплексний вплив на мовленнєвий розвиток дитини. Одним із таких методів є логоритміка, яка поєднує рух, музику та мовлення і забезпечує активізацію мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку [3].

Теоретико-методологічні засади логоритміки. Логоритміка розглядається як система спеціально організованих вправ, що поєднують мовлення, музику й рух з метою корекції мовленнєвих порушень та загального розвитку дитини. Теоретичною основою логоритміки є положення психолінгвістики, нейропсихології та теорії рухової діяльності, які обґрунтовують тісний взаємозв'язок між розвитком мовлення і моторики [2].

Дослідження українських науковців свідчать, що ритмічно організовані рухи в поєднанні з мовленнєвим супроводом активізують мовленнєві зони кори головного мозку, сприяють розвитку артикуляційної моторики, фонематичного сприймання та інтонаційної виразності мовлення [4, 5]. Особливо значущою логоритміка є для дітей старшого дошкільного віку, оскільки саме в цей період формується довільна регуляція рухів і мовлення, розвивається мовленнєвий самоконтроль.

Корекційний потенціал логоритміки у роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Логоритмічні заняття забезпечують комплексний вплив на всі компоненти мовленнєвої системи дитини. Застосування вправ із чітким ритмічним супроводом сприяє автоматизації правильної звуковимови, нормалізації темпу мовлення, розвитку мовленнєвого дихання та координації мовлення з рухом [6. с.33-38]. Поєднання рухових дій із промовлянням віршів, чистомовок і скоромовок активізує словниковий запас дітей, сприяє засвоєнню граматичних конструкцій. Важливим є також позитивний вплив логоритміки на емоційно-вольову сферу дитини. Музично-рухова діяльність створює сприятливий емоційний фон, знижує рівень мовленнєвої тривожності, підвищує мотивацію до мовленнєвої активності та сприяє формуванню впевненості у власних мовленнєвих можливостях [1].

Організаційно-педагогічні умови впровадження логоритміки. Ефективність логоритмічної роботи залежить від систематичності занять, міждисциплінарної взаємодії логопеда, вихователя та музичного керівника, а також від урахування індивідуальних особливостей дітей. Науковці підкреслюють доцільність поетапного ускладнення логоритмічних вправ – від елементарних рухів із мовленнєвим супроводом до складних мовленнєво-рухових композицій [3, 5].

Отже, логоритміка є науково обґрунтованим та ефективним засобом корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку. Її використання в системі логопедичної роботи забезпечує комплексний вплив на мовленнєвий, моторний та емоційний розвиток дитини, сприяє підвищенню результативності корекційно-розвиткової діяльності та формуванню готовності дітей до навчання в школі.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. – Київ: Слово, 2018. – 320 с.
2. Калмикова Л. О. Логопедія: теорія і практика корекційної роботи. – Київ: Освіта України, 2019. – 256 с.
3. Шеремет М. К. Корекційна педагогіка дошкільного віку. – Київ: Генеза, 2020. – 288 с.
4. Трофименко Л. І. Логоритміка як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку // Дошкільна освіта. – 2021. – №2. – С. 15–19.
5. Породько М. І. Логоритмічні вправи в системі корекції мовлення дошкільників // Науковий вісник педагогіки. – 2020. – №3. – С. 42–47.
6. Призванська Р. А. Використання логоритміки в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку // Логопедія: науково-методичний журнал. – 2019. – №1. – С. 33–38.

Фалинська З. З.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка*

Амброзович Р. А.

*Магістрантка 1 курсу
кафедра спеціальної освіти
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
м. Львів, Україна*

**ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ЯК
ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У сучасних умовах розвитку дошкільної освіти особливої актуальності набуває проблема формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, важливою складовою якої є фонологічні уміння. Саме рівень сформованості фонологічної сторони мовлення значною мірою визначає готовність дитини до шкільного навчання, успішність опанування навичок читання і письма, а також ефективність подальшого мовленнєвого та когнітивного розвитку. Наукові дослідження переконливо засвідчують, що несформованість фонематичного слуху та фонологічних уявлень у дошкільному віці зумовлює появу стійких труднощів у процесі навчання грамоти [4].

Відповідно до сучасних освітніх орієнтирів, визначених у Базовому компоненті дошкільної освіти, розвиток мовлення дітей має здійснюватися з урахуванням принципів діяльності, комунікативної спрямованості та інтеграції різних освітніх ліній [1]. У цьому контексті особливої значущості набуває комунікативно-орієнтований підхід, який розглядається як

ефективний засіб формування фонологічних умінь у дітей дошкільного віку.

Фонологічні уміння є складовою мовленнєвої компетентності та охоплюють здатність дитини розрізняти звуки мовлення, усвідомлювати їх смислорозрізнявальну функцію, визначати позицію звука у слові, здійснювати елементарний звуковий аналіз і синтез. За твердженням Л. О. Калмикової, формування фонологічної системи мовлення тісно пов'язане з розвитком слухової уваги, мовленнєвої пам'яті та пізнавальної активності дитини [3].

Фонологічні порушення є одними з найпоширеніших мовленнєвих проблем у дітей дошкільного віку. В Україні кількість дітей, які потребують логопедичної допомоги, постійно зростає. Порушення звуковимови створюють бар'єри для спілкування дитини з однолітками та дорослими, знижують самооцінку та можуть призводити до проблем у школі. Діти з фонологічними порушеннями часто мають труднощі з читанням та письмом.

У вітчизняній логопедії традиційно використовуються методи, що базуються на багаторазовому повторенні окремих звуків та артикуляційних вправах. Однак такі методи не завжди дають добрі результати – дитина може правильно вимовляти звуки на занятті, але в природному спілкуванні продовжує робити помилки.

Дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку фонематичних процесів, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивне становлення звукової культури мовлення. Науковці наголошують, що ефективність формування фонологічних умінь значною мірою залежить від умов організації освітнього процесу, характеру мовленнєвої взаємодії та методів педагогічного впливу [2].

Традиційні підходи до формування звукової сторони мовлення часто зосереджувалися на ізольованому тренуванні окремих звуків або механічному повторенні мовленнєвих зразків. Натомість сучасна дошкільна

лінгводидактика орієнтується на інтегровані методи навчання, що забезпечують природність і мотивованість мовленнєвої діяльності дітей.

Комунікативно-орієнтований підхід ґрунтується на розумінні мовлення як провідного засобу спілкування, пізнання та соціалізації дитини. Основною метою цього підходу є формування здатності використовувати мовлення у різноманітних комунікативних ситуаціях, а не лише відтворювати мовленнєві одиниці за зразком.

За визначенням українських дослідників, комунікативна спрямованість мовленнєвого розвитку передбачає активне залучення дітей до діалогічного та монологічного мовлення, створення ситуацій мовленнєвої взаємодії, що мають для дитини особистісний сенс [2]. У такому контексті формування фонологічних умінь відбувається не відокремлено, а в процесі реального спілкування.

Важливими принципами комунікативно-орієнтованого підходу є:

- діяльнісність і ігрова спрямованість навчання;
- опора на життєвий досвід дитини;
- емоційна насиченість мовленнєвих ситуацій;
- партнерська взаємодія між педагогом і дитиною.

Важливою особливістю комунікативно-орієнтованого підходу є інтеграція фонологічної роботи у різні види дитячої діяльності: ігрову, пізнавальну, художньо-мовленнєву, рухову. Ефективними є мовленнєві ігри на впізнавання та диференціацію звуків у словах, вправи на звуконаслідування, ритмізацію мовлення, поєднання мовлення з рухами та жестами. Такі методи сприяють розвитку фонематичного слуху, слухової уваги та мовленнєвої пам'яті, а також підвищують мовленнєву активність дітей [3; 4].

Комунікативна спрямованість фонологічної роботи передбачає створення мовленнєвих ситуацій, у яких дитина має потребу висловитися, поставити запитання або відреагувати на висловлювання співрозмовника. У таких умовах засвоєння звукової сторони мовлення відбувається природно, без надмірного акцентування уваги на помилках, що позитивно впливає на

емоційний стан дитини та формує впевненість у власних мовленнєвих можливостях.

Особлива роль у реалізації цього підходу належить педагогу, який виступає не лише контролером правильності мовлення, а й активним учасником комунікації. Педагог моделює зразки правильної вимови, коригує мовлення дитини ненав'язливо, у процесі спільної діяльності, що відповідає сучасним уявленням про гуманістичний характер дошкільної освіти [1].

Висновки. Отже, комунікативно-орієнтований підхід є ефективним засобом формування фонологічних умінь у дітей дошкільного віку, оскільки забезпечує інтеграцію мовленнєвого розвитку з різними видами дитячої діяльності, сприяє природності засвоєння звукової сторони мовлення та враховує вікові й індивідуальні особливості дітей. Використання цього підходу в освітньому процесі закладів дошкільної освіти створює передумови для формування мовленнєвої компетентності, розвитку комунікативної активності дітей дошкільного віку та їх успішної підготовки до навчання у школі.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / за ред. Н. В. Гавриш. – Київ : Освіта, 2021. – 36 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку: теорія і методика. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. – 320 с.
3. Калмикова Л. О. Психолінгвістичні засади розвитку мовлення дітей дошкільного віку. – Київ: Слово, 2017. – 312 с.
4. Шульженко Д. І. Теорія і практика логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку. – Київ : Генеза, 2018. – 256 с.

Призванська Р. А.

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної освіти,

Львівський національний університет імені Івана Франка,

Якимець М. І.

здобувач другого рівня освіти

спеціальності Спеціальна освіта

факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка,

м.Львів, Україна

ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ

ЗАСТОСУВАННЯ ЛОГОРИТМІКИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти в Україні характеризується зростанням кількості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, що зумовлює потребу у впровадженні ефективних, науково обґрунтованих корекційних технологій у практику логопедичної роботи. Особливої актуальності набувають методи, які забезпечують комплексний вплив на мовленнєву, моторну, емоційно-вольову та психофізичну сфери дитини.

Одним із таких методів є логоритміка, яка поєднує елементи руху, музики та мовлення й активно використовується в системі логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями. Як зазначають Л. В. Чеснокова та О. І. Золотарьова, «Цінним внеском у загальну систему виправлення мовлення дошкільників є логопедична ритміка – як одна з форм активної терапії, що має лікувальний ефект для поліпшення фізичного, психічного та емоційного стану дітей» [5, с. 5].

В умовах інклюзивного освітнього середовища логоритміка розглядається не лише як допоміжний метод, а як важливий компонент комплексної логопедичної роботи, спрямованої на гармонійний розвиток дитини та подолання мовленнєвих труднощів.

Проблема застосування логоритміки в логопедичній роботі знайшла відображення у працях українських науковців та практиків спеціальної

освіти. У навчально-методичному посібнику Л. В. Чеснокової та О. І. Золотарьової логоритміка визначається як комплексна система корекційно-розвиткових вправ, що позитивно впливають на формування мовленнєвих навичок у дітей з вадами мовлення.

Автори наголошують, що: «Виконання музично-ритмічних вправ на тлі позитивного емоційного збудження сприяє формуванню та розвитку правильної вимови в дітей» [5, с. 5].

У навчально-методичних матеріалах, присвячених актуальним проблемам дошкільної та спеціальної освіти, логоритміка розглядається як ефективний засіб корекції мовленнєвих порушень у дітей з різними нозологіями, зокрема дизартрією, заїканням, загальним недорозвиненням мовлення. Дослідники підкреслюють її значення у формуванні темпо-ритмічної організації мовлення та координації рухів [1, с. 9].

У працях Ю. В. Рібцун акцентується увага на розширенні функцій логоритміки, зокрема її діагностичному потенціалі. Авторка зазначає: «Доступним і цікавим для дітей дошкільного віку засобом логопсиходіагностики може стати логоритміка у вигляді ігрових пізнавально-мовленнєвих завдань у поєднанні з музичним, вербальним і руховим супроводом» [4, с. 34].

Логоритміка як напрям корекційної педагогіки сформувалася на основі ідей музично-ритмічного виховання та лікувальної ритміки. Її історичне становлення пов'язане з поєднанням ритму, руху та музики як засобів гармонійного розвитку особистості дитини.

У посібнику Л. В. Чеснокової та О. І. Золотарьової зазначено, що: «Запропонована система побудована з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дошкільнят, із поступовим ускладненням рухливих та музично-мовленнєвих завдань, покликаних всебічно впливати на особистість кожного малюка» [5, с. 5].

Методологічне підґрунтя застосування логоритміки в логопедичній роботі базується на принципах комплексності, систематичності, доступності

та емоційної насиченості корекційного процесу, що забезпечує цілісний вплив на мовленнєвий і психофізичний розвиток дитини. У методологічному аспекті застосування логоритміки спирається на системний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи. Системний підхід забезпечує цілісне бачення мовленнєвого порушення як складного психофізіологічного феномена та передбачає взаємопов'язаний розвиток мовлення, моторики, ритму, дихання й емоційно-вольової сфери дитини. Діяльнісний підхід реалізується через активне залучення дитини до логоритмічних вправ, у процесі яких мовленнєві навички формуються в умовах рухової та музично-ритмічної діяльності. Особистісно орієнтований підхід зумовлює врахування індивідуальних та вікових особливостей дітей, характеру мовленнєвого порушення та рівня сформованості психофізичних функцій, що забезпечує адаптацію логоритмічних занять до потреб кожної дитини в умовах інклюзивної освіти.

У логопедичній роботі логоритміка використовується як складова комплексного впливу, що поєднує мовленнєві, рухові та музичні вправи. А засоби впливу логоритміки, як вважає Р. А. Призванська, допомагають стабілізації стану дитини з порушеннями мовлення, формують психологічну готовність дитини до активного подолання проблеми, адже «звучання музики та

використання руху у вправах у комплексі формують та впорядковують моторно-рухову сферу дитини, поліпшують зорово-рухову координацію та позитивно впливають на особистість дитини і якість її мовлення»[3, с. 60].

Практична реалізація окреслених методологічних засад ґрунтується на інтеграції руху, слова та музики як взаємопов'язаних компонентів корекційного впливу. До структури логоритмічного заняття належать розвиток моторних, слухових і мовленнєвих функцій, що реалізується через поєднання музично-ритмічних вправ, рухових і фонематичних завдань. У межах логоритмічної діяльності використовуються вправи на регуляцію м'язового тону, розвиток мовленнєвого та співочого дихання, фонопедичні

вправи, а також мовленнєві ігри на основі віршованих текстів, ритмічний малюнок яких сприяє автоматизації звуковимови та нормалізації темпо-ритмічних характеристик мовлення (паузації, наголосу, інтонації) [2, с. 47].

Сучасні дослідження підтверджують ефективність логоритміки в роботі з дітьми, які мають заїкання, дизартрію, порушення темпо-ритмічної організації мовлення. Як зазначає Ю. В. Рібцун, логоритміка дозволяє виявляти труднощі темпоритмічної, дихальної та голосової функцій, що є важливим для подальшого планування корекційної роботи [4, с. 35]. Логоритміка виступає не лише засобом корекції, а й ефективним методологічним інструментом у системі логопедичної допомоги в умовах інклюзивної освіти.

Аналіз теоретичних і методологічних засад застосування логоритміки свідчить про її значний потенціал у логопедичній роботі. Логоритміка забезпечує комплексний вплив на мовленнєвий і психофізичний розвиток дитини, сприяє формуванню мовленнєвих навичок та гармонізації емоційного стану. Застосування логоритміки в умовах інклюзивної освіти є науково обґрунтованим і доцільним, оскільки відповідає сучасним вимогам до організації корекційно-розвиткової роботи та сприяє підвищенню її ефективності.

Список використаних джерел:

1. Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: матеріали IV Міжнародних педагогічних читань пам'яті проф. Т. І. Поніманської (м. Рівне, 2021 р.). Рівне : Видавець О. Зень, 2021. 191 с.
2. Казачінер О. С. Структура та складові логоритмічного заняття. *Педагогічні науки: теорія і практика*. 2022. № 5. С. 45–50.
3. Призванська Р. До питання використання музично-ритмічної діяльності у корекції заїкання. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. – 2023. – № 1. – С. 58-62.

4. Рібцун Ю. В. Логоритміка як засіб діагностики заїкання в дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2024. № 1 (49). С. 34–36.

5. Чеснокова Л. В., Золотарьова О. І. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення. Харків : Видавнича група «Основа», 2020. 160 с.

Андрейко Б.В.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти,
Львівського національного університету
імені Івана Франка,

Всяких Д.О.

студентка 2 курсу
кафедри спеціальної освіти
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНІКИ МАЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Сучасні вимоги до дошкільної освіти орієнтують педагогів на забезпечення всебічного розвитку дитини та формування її готовності до навчання в школі. Підготовка до шкільного навчання розглядається як багатокomпонентний процес, що включає інтелектуальну, емоційну, соціальну, мотиваційну та психофізіологічну складові [5, с. 12; 10, с. 27]. У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук ефективних педагогічних засобів, здатних забезпечити гармонійний розвиток особистості дитини дошкільного віку.

Одним із таких засобів є нетрадиційні техніки малювання, які активно використовуються в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Вони поєднують у собі елементи творчості, гри та сенсорного розвитку, що відповідає віковим особливостям дошкільників та сприяє формуванню позитивного ставлення до майбутнього навчання.

Нетрадиційні техніки малювання охоплюють різноманітні способи створення зображень, що виходять за межі класичних прийомів образотворчої діяльності. Вони передбачають використання нестандартних матеріалів (пісок, крупи, природні матеріали, нитки, губки), а також альтернативних інструментів і прийомів нанесення фарби (пальці, долоні, трафарети, плями) [1, с. 5].

Застосування таких технік дозволяє організувати образотворчу діяльність у формі експериментування, що є природним для дітей дошкільного віку. Процес малювання перестає бути орієнтованим виключно на результат і набуває характеру творчого пошуку, у якому важливу роль відіграють емоції, уява та особистісне самовираження [6, с. 4].

Педагогічний потенціал нетрадиційних технік малювання полягає в їх здатності активізувати різні психічні процеси дитини, зокрема увагу, мислення, пам'ять та мовлення, що є важливими складовими готовності до шкільного навчання.

Роль нетрадиційних технік малювання у розвитку творчої уяви та креативності. Творча уява є однією з ключових передумов успішного навчання в школі, оскільки забезпечує здатність дитини до образного мислення, прогнозування та створення нових ідей. Нетрадиційні техніки малювання створюють сприятливі умови для розвитку творчої уяви завдяки відсутності жорстких зразків і вимог до виконання завдання [2, с. 3].

У процесі малювання дитина вільно поєднує кольори, форми та фактури, інтерпретує випадкові образи, що виникають унаслідок використання клякс, відбитків або текстурних матеріалів. Така діяльність

стимулює розвиток асоціативного мислення та здатності до творчих перетворень [3, с. 18].

Креативність дошкільників формується в умовах позитивного емоційного середовища, де дитина не боїться помилитися або отримати негативну оцінку. Нетрадиційні техніки малювання сприяють формуванню впевненості у власних можливостях та готовності до самостійного прийняття рішень, що є важливими якостями майбутнього школяра [4, с. 9].

Розвиток дрібної моторики та графічних навичок у процесі малювання. Однією з важливих складових підготовки дитини до школи є розвиток дрібної моторики рук, що безпосередньо впливає на формування навичок письма. Малювання з використанням нетрадиційних технік забезпечує активну участь кисті та пальців руки, сприяючи розвитку точності, координованості та плавності рухів [8, с. 41].

Особливо ефективними в цьому аспекті є техніки малювання природними матеріалами, піском, крупами, а також малювання пальцями та долонями. Такі види діяльності активізують сенсорні відчуття дитини та стимулюють розвиток зорово-моторної координації, що є необхідною умовою оволодіння письмом у початковій школі.

Формування графічних навичок у процесі нетрадиційного малювання відбувається ненав'язливо, у формі гри, що відповідає віковим особливостям дошкільників та знижує психоемоційне навантаження [7, с. 6].

Емоційно-психологічний вплив нетрадиційних технік малювання. Емоційний комфорт є важливою умовою успішної підготовки дитини до школи. Нетрадиційні техніки малювання мають виражений арт-терапевтичний ефект, оскільки сприяють зниженню рівня тривожності, емоційної напруги та внутрішніх страхів [9, с. 22].

У процесі творчої діяльності дитина має можливість передати свої переживання, емоції та настрої у символічній формі, що сприяє розвитку емоційної саморегуляції. Малювання вільними техніками формує позитивне

ставлення до себе, розвиває емоційну стійкість та здатність адаптуватися до нових умов, зокрема до переходу від дошкільного до шкільного навчання.

Нетрадиційні техніки малювання у формуванні готовності до школи. Готовність дитини до навчання в школі розглядається як цілісне утворення, що включає інтелектуальну, мотиваційну, емоційну та соціальну складові [5, с. 12; 10, с. 27]. Нетрадиційні техніки малювання сприяють розвитку всіх зазначених компонентів, оскільки поєднують пізнавальну активність із творчим самовираженням.

Інтеграція образотворчої діяльності з іншими освітніми напрямками (мовлення, математика, ознайомлення з навколишнім світом) дозволяє формувати в дітей цілісну картину світу та позитивну навчальну мотивацію [6, с. 14]. Діти, які регулярно залучаються до творчої діяльності, легше адаптуються до шкільних умов та виявляють більшу пізнавальну активність.

Таким чином, нетрадиційні техніки малювання є ефективним засобом підготовки дітей дошкільного віку до навчання в школі. Їх використання сприяє розвитку творчої уяви, креативного мислення, дрібної моторики, емоційної стабільності та пізнавальної активності. Застосування нетрадиційних технік у практиці закладів дошкільної освіти забезпечує формування цілісної готовності дитини до шкільного навчання та відповідає сучасним вимогам дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Журавко Т. В. Нетрадиційні техніки малювання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. 128 с.
2. Дубель Т. В. Нетрадиційні техніки малювання як засіб розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2019. С. 1–5.
3. Боярінова Т. Нетрадиційні техніки малювання у розвитку креативності дошкільників // Актуальні проблеми дошкільної освіти. 2018. С. 15–20.

4. Ніколенко М., Атрошенко Т. Нетрадиційні техніки малювання як засіб формування креативного мислення дітей старшого дошкільного віку // Освітній простір України. 2021. С. 8–12.
5. Богуш А. М. Підготовка дітей до школи у вимірі дошкільної зрілості. Херсон : [б. в.], 2015. 112 с.
6. Клочко Н. Л., Лапшина І. М. Технології підготовки дитини до школи: історико-критичний огляд проблеми // Педагогічні науки. 2014. С. 12–18.
7. Опалюк О. М. Особливості використання нетрадиційних технік образотворчого мистецтва на уроках малювання в допоміжній школі // Корекційна педагогіка. 2015. С. 5–9.
8. Гнізділова О. А., Плисюк М. В. Формування графічних навичок дітей дошкільного віку засобами природніх матеріалів // Сучасний дошкілляр. 2019. С. 39–44.
9. Бондар Л. М. Використання методів арт-терапії в роботі з дітьми дошкільного віку // Практична психологія та соціальна робота. 2017. С. 20–25.
10. Стасюк Л., Добринюк Л. Готовність дитини до школи // Дошкільна педагогіка. 2016. С. 25–30.

ТАКТИЛЬНІ КНИГИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗРЯЧИХ ДІТЕЙ ТА ДІТЕЙ З РІЗНИМ ЗОРОВИМ ДОСВІДОМ У СФЕРІ ІНКЛЮЗІЇ: ДИЗАЙН І ПЕДАГОГІКА

У даних тезах проведено порівняльний аналіз тактильних книг для розвитку зрячих дітей та дітей з порушенням зору (незрячих). Виділено спільні дизайнерські принципи: багатофактурність, об'ємність, матеріальна різноманітність, інтерактивність. Виявлено принципові відмінності в педагогічному, когнітивному та комунікативному призначенні.

Для зрячої дитини тактильна книга розвиває сенсорну та ігрову функцію, а для дитини з порушенням зору вона є базовим інструментом пізнання та альтернативної комунікації. Основна мета полягає в розмежуванні понять тактильної розвивальної книги та тактильної книги для дітей з порушенням зору, а також у визначенні спільних і відмінних характеристик для різних груп.

Тактильні книги стають важливим інструментом інклюзивної педагогіки. Вони використовуються для розвитку сенсорних, моторних і когнітивних компетентностей. Принципи створення подібні: використання фактурних матеріалів, текстилю, об'ємних та рухомих елементів. Суттєва відмінність полягає в функціональному та смисловому наповненні книг для різних категорій дітей.

Основна роль тактильної розвивальної книги для зрячої дитини – доповнення візуального сприйняття через сенсорні елементи. Вона виконує такі функції: сенсорний розвиток, розвиток дрібної моторики, емоційно-ігрова взаємодія, поєднання зору, дотику та руху. Тактильні

елементи в книзі утримують увагу, підсилюють емоційне залучення, сприяють запам'ятовуванню образів. З точки зору дизайну в тактильних розвивальних книгах підсилюються яскравість, декоративність, ігрова привабливість. Для зрячої дитини тактильність у книзі служить допоміжною характеристикою, а не основною.

У тактильній книзі для дитини з порушенням зору, навпаки, дотик виступає основним каналом пізнання світу. Її функції полягають у формуванні просторового уявлення, розвитку абстрактного мислення, виконанні пізнавальної та когнітивної ролі. Тактильні елементи в сенсорній книзі замінюють зоровий образ: кожна форма, фактура і матеріал мають семантичне значення. Основними вимогами до проектування виступають: чітка структурованість, логічна послідовність, повторюваність тактильних кодів, відповідність об'єктів, що відтворюються за допомогою текстур та фактур тканин у поєднанні з природними матеріалами, які передають відчуття чи асоціацію властивостями реальних предметів [4, с. 6].

Тактильні розвивальні книги та тактильні книги для дітей з порушенням зору ґрунтуються на спільних дизайнерських принципах:

1. **Багатофактурність** – стимуляція дотику через різні матеріали.
2. **Об'ємність** – рельєфні і просторові елементи для кращого сприйняття форми.
3. **Інтерактивність** – рухомі, змінні, знімні елементи.
4. **Матеріальна безпечність** – комфорт та відповідність віку [3, с. 288].

Важливо враховувати, що практична реалізація цих принципів залежить від цільової аудиторії. Для наочності порівняльного аналізу при створенні тактильних книг доцільно використовувати зведену таблицю. Нерозрізнення цих підходів під час розробки тактильної книги може призвести до помилок у її апробації та сприйнятті дитиною з порушенням зору.

Критерій	Дитина з нормальним зором	Дитина з порушенням зору
Роль дотику	Доповнювальна	Провідна
Функція дизайну	Ігрова, естетична	Пізнавальна, комунікативна
Значення фактур	Емоційне	Семантичне
Структура	Вільна	Чітко систематизована
Зв'язок з реальністю	Умовний	Максимально наближений

Таб.1 (авторська розробка)

Розглядаючи сенсорне сприйняття та системність створення тактильних книг, можна виділити основний принцип: для зрячої дитини тактильність доповнює візуальний досвід, а для дитини з порушенням зору тактильна книга є основним джерелом образів.

Педагогічний підхід у навчанні має ґрунтуватися на послідовному вивченні тактильних книг:

1. Базові форми (коло, квадрат, прямокутник, трикутник, овал тощо).
2. Фактури та текстури (гладкі, шорсткі, хвилясті, м'які, холодні та інші).
3. Цифри та напрямки – освоєння порядковості та руху в просторі сторінки для подальшої орієнтації.
4. Тематичні групи (тварини, фрукти, овочі, одяг, пори року, предмети побуту тощо).

Основна мета тактильної книги для дитини з порушенням зору полягає в **переході** від розуміння назв простих предметів до усвідомлення їх вигляду та значення. **Надалі** їх поєднують, створюючи цілісну історію. Важливу роль у роботі з тактильними книгами відіграють батьки та педагоги, оскільки саме вони стимулюють дослідження предмета, його розуміння та інтерпретацію через дотик, рух і мовлення [1].

Тактильні книги для розвитку зрячої дитини та дитини з порушенням зору мають спільні дизайнерські принципи, але різні педагогічні функції. Для зрячої дитини це доповнення зорового сприйняття. Для дитини з порушенням зору – основний канал формування сенсорних образів та знань про навколишній світ. Усвідомлення цих відмінностей – ключ до ефективного та етично коректного створення тактильних рукотворних проєктів.

Список використаних джерел:

1. American Printing House for the Blind *Guide to Designing Tactile Illustrations for Children's Books*. Louisville : APH, 2018. URL: <https://sites.aph.org/files/research/illustrations/> (дата звернення: 03.01.2026).
2. An immersive tactile book for blind children *Phys.org*. 2023. URL: <https://phys.org/news/2023-06-immersive-tactile-children.html>
3. Sun, X., Zhang, Y., & Zhang, J. Development and Research of Multi-sensory Integrated Picture Books for Children with Visual Impairments. *International Journal of Social Science and Education Research*, 8 (7), 283–290. [https://doi.org/10.6918/IJOSSER.202507_8\(7\).0036](https://doi.org/10.6918/IJOSSER.202507_8(7).0036) (дата звернення: 03.01.2026).
4. Valente D. *Haptic Books for Blind Children: A Design for All Approach*. 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/306061056_Tactile_books_for_blind_children_a_design_for_all_approach (дата звернення: 03.01.2026).

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИХОВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність виховання безпечної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами зумовлена поєднанням індивідуальних труднощів розвитку та зростанням ризиків у довкіллі. Для дітей з ООП уміння поводитись безпечно набуває особливої значущості з огляду на можливі порушення сенсорної обробки інформації, комунікації та виконавчих функцій. Водночас нормативно-правові акти у сфері освіти та захисту прав дитини визначають обов'язок закладів освіти забезпечувати безпечне й доступне освітнє середовище. Отже, виховання безпечної поведінки постає як системне педагогічне завдання, що потребує одночасного урахування особливостей дитини та характеристик освітнього простору.

Виховання безпечної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами доцільно розглядати як системне формування життєво необхідних умінь самозбереження, соціально прийнятної взаємодії та адекватного реагування на ризики в умовах повсякденної діяльності, що спирається на методи та прийоми здійснення інклюзивного навчання та права дитини на безпечне й доступне освітнє середовище, що відображено зокрема у законі України «Про освіту» (стаття 1 – загальні положення) [5], Указі Президента України «Про додаткові заходи щодо захисту прав дітей в умовах збройної агресії проти України» [4], постанові Кабінету міністрів України від 26 серпня 2025 р. № 1036

«Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» [3] та постанові Кабінету міністрів України від

15 вересня 2021 р. № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» [6].

Виховання безпечної поведінки в дитинстві традиційно розглядають як складову життєвої компетентності, що інтегрує знання про потенційну небезпеку, вміння її розпізнавати, саморегуляцію, здатність звернутися по допомогу, а також діяти безпечно у типових повсякденних ситуаціях [2]. У межах державної політики у сфері дошкільної освіти в Україні означені результати відображено у Державному стандарті дошкільної освіти, у якому визначено логіку розвитку набуття дитиною дошкільного віку життєво важливих компетентностей та окреслено необхідність створення умов, що підтримують її благополуччя й безпеку [1].

Водночас для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) вміння діяти безпечно є більш значущим. По-перше, емпіричні дані наведені С. Райс (С. Rice), Х. Ши (Х. Shi), Дж. Ши (J. Shi), К. Вілер (К. Wheeler) та інших науковців вказують на те, що діти з інвалідністю мають статистично вищі ризики неумисних травм порівняно з однолітками без таких особливостей [8; 7]. По-друге, бар'єри доступності середовища та комунікації можуть перешкоджати своєчасному розпізнаванню небезпеки, розумінню інструкцій дорослого, використанню набутого вміння діяти безпечно у нових або змінених умовах, нівелювати самостійне звернення по допомогу. З огляду на означене вище, виховання безпечної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами має урахувувати її сильні сторони та труднощі у розвитку, рівень комунікативних умінь, сенсорних потреб, швидкість темпу оброблення інформації тощо.

Водночас наражання дитини на небезпеку не є суто «властивістю самої дитини». Небезпека настає на перетині індивідуальних особливостей і характеристик середовища. Типовими індивідуальними особливостями дітей з ООП, які можуть посилювати настання потенційної небезпеки є такі труднощі: труднощі пов'язані із сенсорною обробкою інформації та недостатнім розвитком саморегуляції, які призводять до сенсорних

перевантажень або відсутності своєчасної реакції на сигнали небезпеки; труднощі в комунікації не дають змогу дитині вчасно сигналізувати про дискомфорт, небезпеку, звернутися по допомогу; діти з особливостями виконавчих функцій і поведінкового контролю, недостатній розвиток яких сприяє виникненню імпульсивності у поведінці та перешкоджає плануванню та послідовному виконанню дій; діти, як мають труднощі із мобільністю чи координацією більш вразливі до падінь. Отже, діти, які мають особливі освітні потреби з означеною симптоматикою, частіше наражаються на небезпеку ніж діти із нейротиповим розвитком. З-поміж чинників довкілля, що підвищують рівень потенційної небезпеки для дітей з ООП належать недоступна інфраструктура, надмірно «шумний» або перевантажений простір, невідпрацьовані алгоритми евакуації для дітей з ООП під час повітряних тривог, відсутність візуальних підказок, несистемність та непослідовність вимог дорослих у різних життєвих ситуаціях, а також брак взаємодії між фахівцями й батьками.

Зміст виховання безпечної поведінки у дітей з ООП доцільно розглядати як систему взаємопов'язаних компетентностей: *здатність до розпізнавання небезпеки* (реагувати на сигнали ризику в предметному та соціальному довіллі); *здатність до самозахисту і саморегуляції* (зупинитися, відійти, заспокоїтися, оцінити ситуацію); *здатність до дотримання інструкцій та правил безпечної поведінки*, тобто виконання чітких покрокових правил у типових життєвих ситуаціях (на вулиці, біля водойм, біля джерел вогню та електроприладів, під час контакту із побутовою хімією, із незнайомцями та під час евакуації); *здатність до соціальної взаємодії у ситуації потенційної безпеки* (просити по допомогу, повідомляти про дискомфорт або небезпеку, відмовлятися від небажаного контакту тощо); *демонструвати перенесення умінь із безпечної поведінки у нових місцях, ситуаціях та з іншими людьми*. У практиці інклюзивного навчання це означає, що паралельно із вихованням безпечної поведінки, заклад освіти зобов'язаний належним чином організувати простір, окреслити маршрути,

розташувати візуальні підказки, забезпечити доступність інформації та узгодити дії команди супроводу дітей з ООП. Отже, виховання безпечної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами розглядається як складова життєвої компетентності, що інтегрує знання про потенційну небезпеку, вміння її розпізнавати, саморегуляцію, здатність звернутися по допомогу, а також діяти безпечно у типових повсякденних ситуаціях. Ефективність виховання безпечної поведінки у дітей з ООП визначається не лише індивідуальними можливостями, а й характеристиками освітнього середовища та узгодженістю дій усіх учасників освітнього процесу. Особливого значення набуває поєднання навчання безпечних стратегій поведінки з адаптацією простору, використанням візуальних опор і функціональних алгоритмів дій. Врахування індивідуальних потреб і сильних сторін дитини з ООП дає змогу підвищити рівень її автономності та знизити ймовірність виникнення ризикованих ситуацій.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти). URL: <https://h7.cl/1mKvV> (дата звернення: 13.01.2026).

2. Крутій К.Л., Деснова І. С., Поповська О. А. Організація ігрової діяльності для формування навичок безпеки в дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 97. С. 28-35. <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2024/97/7.pdf>

3. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26.08.2025 № 1036 / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1036-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 13.01.2026).

4. Про додаткові заходи щодо захисту прав дітей в умовах збройної агресії проти України : Указ Президента України від 24.11.2025 № 859/2025 / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/859/2025#Text> (дата звернення: 13.01.2026).

5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://h7.cl/1mKwk> (дата звернення: 13.01.2026).

6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957 / Верховна Рада України. URL: <https://h7.cl/1mKwa> (дата звернення: 13.01.2026).

7. Shi X., Shi J., Wheeler K. K., Stallones L., Ameratunga S., Shakespeare T., Smith G. A., Xiang H. Unintentional injuries in children with disabilities: a systematic review and meta-analysis. *Injury Epidemiology*. 2015. Vol. 2, No. 1. DOI: 10.1186/s40621-015-0053-4. (дата звернення: 13.01.2026).

8. Rice C. E., Zablotsky B., Avila R. M., Colpe L. J., Schieve L. A., Pringle B., Blumberg S. J. Reported Wandering Behavior among Children with Autism Spectrum Disorder and/or Intellectual Disability. *The Journal of Pediatrics*. 2016. Vol. 174. P. 232-239. DOI: 10.1016/j.jpeds.2016.03.047. (дата звернення: 13.01.2026).

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

Монда М.І.

студентка III курсу

кафедри спеціальної освіти

факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

Львів, Україна

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасна система дошкільної освіти функціонує в умовах соціальних, культурних та освітніх змін, що безпосередньо впливають на психічний, мовленнєвий та соціальний розвиток дітей. Особливо актуальною є проблема зростання кількості дітей із труднощами мовленнєвого, емоційного та пізнавального розвитку, що потребує посилення психолого-педагогічного супроводу в закладах дошкільної освіти.

За даними досліджень, від 40 % до 60 % дітей дошкільного віку мають різні порушення або затримки мовленнєвого розвитку, що негативно впливає на формування пізнавальної діяльності, комунікативних навичок та готовності до навчання у школі [1, с. 34]. Найпоширенішими є порушення звуковимови, обмежений словниковий запас, труднощі у формуванні зв'язного мовлення.

Серед чинників, які зумовлюють зазначені проблеми, дослідники виокремлюють зменшення живого мовленнєвого спілкування в сім'ї, надмірне використання цифрових технологій, недостатню рухову активність та підвищене психоемоційне навантаження на дитину [2, с. 58].

Особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами, для яких раннє виявлення труднощів розвитку та системна

корекційно-розвиткова робота є ключовими умовами успішної адаптації. Практика засвідчує, що ефективна взаємодія психолога, логопеда, вихователя та батьків сприяє позитивній динаміці розвитку дитини [3, с. 91].

Важливим аспектом психолого-педагогічного розвитку дітей дошкільного віку є формування емоційно-вольової сфери, яка забезпечує здатність дитини до саморегуляції, контролю поведінки та встановлення соціальних контактів. Недостатній розвиток емоційної сфери може проявлятися у підвищеній тривожності, агресивності, імпульсивності або, навпаки, пасивності та замкненості, що ускладнює процес адаптації дитини до освітнього середовища та взаємодію з однолітками і педагогами [4, с. 112].

Значну роль у психолого-педагогічному розвитку дошкільників відіграє організація освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Розвивальне середовище має бути безпечним, емоційно комфортним та спрямованим на стимулювання пізнавальної активності, мовленнєвого спілкування і творчої діяльності дітей. Дослідження свідчать, що системне використання ігрових, комунікативних та рухових методів навчання позитивно впливає на загальний розвиток дитини та сприяє формуванню її життєвої компетентності [5, с. 67].

Окремої уваги потребує питання взаємодії закладу дошкільної освіти з родиною. Сім'я є першим і найважливішим соціальним середовищем розвитку дитини, тому узгоджені дії педагогів і батьків є необхідною умовою ефективного психолого-педагогічного супроводу. Консультативна та просвітницька робота з батьками сприяє підвищенню їхньої педагогічної компетентності та створенню сприятливих умов для розвитку дитини в домашньому середовищі [6, с. 89].

Важливе значення у психолого-педагогічному розвитку дітей дошкільного віку має формування пізнавальних процесів, зокрема уваги, пам'яті, мислення та уяви. Недостатній рівень розвитку цих процесів часто поєднується з мовленнєвими труднощами та негативно впливає на засвоєння освітнього матеріалу, знижує навчальну мотивацію та інтерес дитини до пізнавальної діяльності. Дослідження підтверджують, що цілеспрямована

психолого-педагогічна робота, спрямована на розвиток пізнавальної сфери, сприяє підвищенню загального рівня розвитку дошкільників та їх успішній підготовці до навчання у школі [7, с. 54].

Не менш важливим є розвиток соціальної компетентності дітей дошкільного віку, що передбачає формування навичок спілкування, співпраці, дотримання соціальних норм і правил поведінки. Порушення соціальної взаємодії часто спостерігаються у дітей з мовленнєвими та емоційними труднощами, що може призводити до виникнення конфліктів у дитячому колективі та ускладнювати процес соціалізації. Створення умов для спільної діяльності, сюжетно-рольових ігор та групових форм роботи сприяє розвитку соціальних умінь і позитивної взаємодії між дітьми [8, с. 73].

Важливим напрямом психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку є розвиток мовленнєвої активності як основи успішної комунікації та пізнання навколишнього світу. Мовлення виступає провідним засобом соціальної взаємодії, тому його недостатній розвиток ускладнює встановлення контактів з однолітками та дорослими, знижує рівень участі дитини в спільній діяльності. Систематичне використання мовленнєвих ігор, вправ на розвиток словникового запасу та зв'язного мовлення сприяє активізації комунікативних умінь дошкільників і підвищенню їх упевненості у власних можливостях [9, с. 62].

Значну увагу в умовах сучасного освітнього середовища слід приділяти формуванню сенсорного розвитку дітей дошкільного віку. Сенсорні процеси є основою для розвитку мислення, мовлення та пізнавальної діяльності загалом. Порушення сенсорної інтеграції можуть проявлятися у труднощах сприймання, координації рухів, зниженій здатності до концентрації уваги, що негативно позначається на загальному розвитку дитини. Використання сенсорних ігор, дидактичних матеріалів та елементів арттерапії сприяє гармонізації психічного стану дошкільників та підвищує ефективність освітнього процесу [10, с. 94].

Окремого значення набуває питання професійної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти, які безпосередньо здійснюють психолого-педагогічний супровід дітей. Педагог повинен володіти знаннями з вікової психології, спеціальної педагогіки та методиками раннього виявлення труднощів розвитку. Підвищення рівня професійної підготовки педагогічних працівників сприяє своєчасному наданню допомоги дітям, створенню сприятливого психологічного клімату та ефективній реалізації інклюзивного підходу в освітньому середовищі [11, с. 138].

Отже, комплексний підхід до організації психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку передбачає поєднання роботи з дітьми, педагогами та батьками, що забезпечує цілісність освітнього процесу та сприяє всебічному розвитку особистості дитини в умовах сучасного дошкільного закладу.

Таким чином, комплексне поєднання роботи з розвитку мовлення, пізнавальних процесів, емоційної сфери та рухової активності є необхідною умовою ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку. Реалізація зазначених напрямів у практиці закладів дошкільної освіти сприяє створенню сприятливих умов для всебічного розвитку дитини та формуванню її готовності до подальшого навчання.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Плеяди, 2019. 176 с.
2. Савчин М.В. Психологія розвитку дитини. Львів: Світ, 2020. 320 с.
3. Синьов В.М., Шеремет М.К. Основи спеціальної педагогіки. Київ: Знання, 2018. 412 с.
4. Максименко С.Д. Психологія особистості дитини. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 240 с.
5. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2018. 336 с.

6. Бех І.Д. Виховання особистості. Київ: Либідь, 2016. 400 с.
7. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток дитини дошкільного віку. Київ: Освіта, 2019. 256 с.
8. Богуш А.М. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку. Київ: Видавничий дім «Слово», 2019. 280 с.
9. Айрес А. Дж. Сенсорна інтеграція та дитина. Київ: Либідь, 2018. 312 с.
10. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічної діяльності. Київ: Академвидав, 2017. 256 с.

Породько М.І.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

Галамай М.І.,

студентка I курсу

кафедри спеціальної освіти

факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

Львів, Україна

НАВЧАННЯ ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ

ІЗ ФОНЕТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У сучасних умовах розвитку системи спеціальної та інклюзивної освіти особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки фахівців, здатних ефективно працювати з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Однією з найпоширеніших категорій мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є фонетичні порушення, що зумовлює підвищені вимоги до якості навчання майбутніх логопедів.

Фонетичні порушення мовлення характеризуються неправильною вимовою окремих звуків або груп звуків за збереженого лексико-граматичного ладу мовлення. Незважаючи на відносну «легкість» цих порушень, вони можуть мати негативний вплив на розвиток комунікативних умінь дитини, її психологічний стан та подальше оволодіння писемним мовленням [1, с. 37]. У зв'язку з цим логопед повинен володіти ґрунтовними теоретичними знаннями та практичними навичками для своєчасного виявлення й корекції фонетичних порушень.

Навчання логопедів до роботи з дітьми із фонетичними порушеннями передбачає формування професійної компетентності, що включає знання з логопедії, психології, педагогіки, анатомії та фізіології мовленнєвого апарату. Важливою складовою професійної підготовки є оволодіння майбутніми фахівцями методами логопедичного обстеження, умінням аналізувати стан звуковимови дитини та визначати основні напрями корекційної роботи [2, с. 64].

Особливе значення у процесі навчання логопедів має практична підготовка. Саме під час практичних занять, педагогічної та логопедичної практики студенти мають змогу застосовувати теоретичні знання у роботі з дітьми, формувати навички проведення артикуляційної гімнастики, автоматизації та диференціації звуків, розвитку фонематичного сприймання. Практична спрямованість навчання сприяє підвищенню професійної готовності майбутніх логопедів до реальних умов роботи в закладах дошкільної та загальної середньої освіти [3, с. 81].

У сучасній системі підготовки логопедів важливу роль відіграє використання інноваційних освітніх технологій. До них належать інтерактивні методи навчання, моделювання логопедичних занять, аналіз відеофрагментів корекційної роботи, використання цифрових ресурсів та спеціалізованих програм. Такі підходи сприяють формуванню професійного мислення, розвитку рефлексивних умінь та здатності до самостійного прийняття педагогічних рішень.

Окрему увагу в процесі навчання логопедів слід приділяти формуванню готовності до міждисциплінарної взаємодії. Ефективна корекція фонетичних порушень у дітей можлива лише за умови співпраці логопеда з вихователями, вчителями, практичними психологами та батьками. Тому майбутні фахівці повинні бути підготовлені до командної роботи, володіти навичками професійної комунікації та консультування [4, с. 102].

Отже, навчання логопедів до роботи з дітьми із фонетичними порушеннями є важливою складовою їх професійної підготовки. Поєднання ґрунтовної теоретичної бази, практичної спрямованості навчання та використання сучасних освітніх технологій забезпечує формування компетентного фахівця, здатного ефективно здійснювати корекційно-розвиткову роботу та сприяти повноцінному мовленнєвому розвитку дитини.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. Київ: Слово, 2020. 320 с.
2. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ: Слово, 2019. 456 с.
3. Тищенко В. В. Професійна підготовка логопедів у закладах вищої освіти. Львів: Світ, 2021. 228 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Київ: Академія, 2018. 256 с.

*Янкевич А.В., студентка I курсу магістратури,
групи ФПЛМ-11з,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра спеціальної освіти.
м. Львів, Україна.*

*Науковий керівник: Дробіт Л.Р., доктор філософії за спеціальністю
«Психологія»,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна.*

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах реформування системи вищої освіти України, орієнтованої на принципи інклюзії, рівного доступу та гуманізації освітнього процесу, особливої актуальності набуває проблема розвитку мовленнєвої компетентності студентів із системними порушеннями мовлення. Мовленнєва компетентність є ключовою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки забезпечує ефективну комунікацію, академічну успішність, соціальну адаптацію та конкурентоспроможність на ринку праці.

Системні порушення мовлення негативно впливають не лише на мовленнєву діяльність студентів, а й на формування когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери та міжособистісної взаємодії. У студентському віці ці порушення можуть ускладнювати засвоєння навчального матеріалу, публічні виступи, участь у дискусіях, виконання письмових і усних завдань [3, с. 45].

Незважаючи на зростання кількості осіб з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти, проблема цілеспрямованого розвитку

мовленнєвої компетентності студентів із системними порушеннями мовлення залишається недостатньо розробленою в науково-методичному аспекті. Це зумовлює потребу в поглибленому вивченні даної теми та пошуку ефективних шляхів корекційно-розвиткової роботи в умовах вищої школи.

Для студентів із системними порушеннями мовлення формування мовленнєвої компетентності має свою специфіку, зумовлену особливостями мовленнєвого дефекту та його вторинними проявами.

Системні порушення мовлення характеризуються комплексним ураженням різних компонентів мовленнєвої діяльності: фонетико-фонематичного, лексико-граматичного та ін. У студентському віці ці порушення часто мають компенсований характер, однак залишкові прояви можуть суттєво впливати на якість усного й писемного мовлення, темп мовлення, чіткість вимови та логіко-сміслову організацію висловлювань [8, с. 78].

Особливого значення набуває розвиток академічного та професійно орієнтованого мовлення, адже студенти повинні опанувати науковий стиль мовлення, термінологічну лексику, навички побудови аргументованих висловлювань і презентацій. Недостатній рівень мовленнєвої компетентності може призводити до зниження навчальної мотивації, комунікативної тривожності та соціальної ізоляції студентів із мовленнєвими порушеннями [7, с. 156].

Ефективний розвиток мовленнєвої компетентності таких студентів можливий за умови комплексного підходу, який поєднує логопедичну, психолого-педагогічну та дидактичну складові. Важливу роль відіграє створення інклюзивного освітнього середовища, що передбачає адаптацію навчальних програм, використання альтернативних форм оцінювання та підтримку з боку фахівців (логопедів, психологів, тьюторів) [4, с. 203].

У роботі із системними порушеннями мовлення також доцільно застосовувати такі методи, як індивідуальні та групові логопедичні заняття,

вправи на розвиток фонематичного слуху, артикуляційної моторики, лексико-граматичних навичок і зв'язного мовлення. Ефективними є також методи мовленнєвого моделювання, проєктна діяльність, рольові ігри та використання інформаційно-комунікаційних технологій для підтримки мовленнєвої активності [2, с. 91].

Особливу увагу слід приділяти формуванню позитивної мовленнєвої мотивації, розвитку впевненості у власних комунікативних можливостях та навичок саморегуляції мовлення.

Отже, проблема розвитку мовленнєвої компетентності студентів вищих навчальних закладів із системними порушеннями мовлення є актуальною та багатогранною. Мовленнєва компетентність виступає важливою умовою успішного навчання, професійної реалізації та соціальної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що ефективний розвиток мовлення таких студентів можливий за умови впровадження комплексної корекційно-розвиткової роботи, орієнтованої на індивідуальні мовленнєві потреби та можливості здобувачів освіти. Подальше вивчення даної теми є перспективним у контексті вдосконалення інклюзивної практики у вищій освіті України та розроблення методичних рекомендацій для викладачів і фахівців супроводу.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Теорія і практика формування мовленнєвої компетентності. Київ: Освіта, 2011. 320 с.
2. Гаврилова Н. С. Корекційна педагогіка: теорія і практика. Кам'янець-Подільський, 2018. 248 с.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: 2009. 272 с.

4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Харків: Видавництво «Ранок», 2019. 304 с.
5. Миронова С. П. Корекційна робота з дітьми з порушеннями мовлення: навч.-метод. посіб. Львів: Видавництво «Світ», 2019. 180 с.
6. Породько М. І. Діагностика мовленнєвої функції дітей відповідно до міжнародної класифікації хвороб // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. Секція спеціальної освіти та соціальної роботи. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2019. Вип. 4. С. 142–145.
7. Синьов В. М., Матвєєва М. П. Психологія осіб з порушеннями мовлення. Київ: «Науковий світ», 2012. 289 с.
8. Шеремет М. К. Логопедія : підручник для студентів закладів вищої освіти. Київ: Видавничий дім «Слово», 2020. 456 с.

ІНКЛЮЗІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ, ПРАКТИКА, ПЕРСПЕКТИВИ

**Збірник тез всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю**

Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 27.44

Львівський національний університет

імені Івана Франка, 2026