

**Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Факультет дошкільної і початкової освіти  
імені Валентини Волошиної**

**ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА  
ЯК ІНДИВІДУАЛЬНА ТРАЄКТОРІЯ  
ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ДИТИНИ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Збірник матеріалів  
VIII Всеукраїнської науково-практичної  
конференції з міжнародною участю  
(наукове електронне видання)**

*Випуск 7*



**Вінниця 2026**

УДК 373.3:376(06) i-65

I-65

Рекомендовано до друку вченою радою факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 8 від 21.01.2026 року)

**Редакційна колегія:**

**Комарівська Н. О.**, кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (*голова*)

**Олійник Н.А.**, кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувач кафедри початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Стахова І.А.**, докторка філософії, доцентка кафедри початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Карчмарчук В.О.**, старша лаборантка кафедри початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Рецензенти:**

**Романюк С.З.**, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

**Волошина О.В.**, докторка педагогічних наук, професорка кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**I-65** Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами: збірник матеріалів VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 19 грудня 2025 р.) / редкол.: Н. Комарівська, Н. Олійник, І. Стахова, В. Карчмарчук; за заг. ред. Н. Комарівської. Вінниця, 2026. Вип. 7. 338 с.

**I-65** Inclusive education as an individual trajectory of the personal growth of a child with special educational needs: a collection of materials of the VIII All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation / editorial board per community Ed. N.Komarivska. Vinnitsa, 2026. Issue 7. 338 с.

**Матеріали подано в авторській редакції. Редакційна колегія вважає за необхідне повідомити, що не всі положення і висновки окремих авторів є безперечними. Проте вважаємо за можливе їх опублікування з метою подальшого обговорення.**

*До збірника включені тези з актуальних питань інклюзивної освіти в контексті завдань реалізації наступності дошкільної та початкової освіти, які підготовлені викладачами, здобувачами українських і зарубіжних закладів вищої освіти, педагогами-практиками, фахівцями соціальних служб і представниками громадських організацій.*

*Матеріали збірника адресовані викладачам і здобувачам ЗВО II-IV рівня акредитації, педагогічним працівникам шкіл I ступеня та закладів дошкільної освіти, а також усім, хто цікавиться питаннями навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами.*

*The collection includes the thesis on Topical issues of inclusive education in the context of the tasks of implementing the continuity of pre-school and primary education, prepared by faculty and students.*

*The materials of the collection are addressed to teachers and students of institution of higher education of the II- IV level of accreditation, teachers of primary schools and institutions of pre-school education, as well as to everyone who is interested in the problems of education and upbringing*

УДК 373.3:376(06) i-65

ISBN 978-966-924-251-4

© Авторський колектив Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

## ЗМІСТ

<b>Секція 1</b>	
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ</b>	
<i>Бондар Юлія, Слободинська Алла.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГНУЧКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП	8
<i>Бондар Юлія, Татаринська Марина.</i> УЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА РОДИНИ В ПОБУДОВІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ООП	13
<i>Волошина Оксана, Лемещак Оксана.</i> КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	19
<i>Засипкіна Людмила, Федчишина Тетяна, Сніжко Валентина.</i> НЕЙРОПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	22
<i>Ігнат'єва Анастасія.</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	25
<i>Канська Вікторія, Назаренко Анастасія.</i> БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ І ДОСТУПНІСТЬ ЕКОЛОГІЧНИХ СТЕЖОК ЯК СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ	29
<i>Кім Галина, Заводнюк Марина.</i> ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ УСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА З ООП	33
<i>Косюк Наталя.</i> ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК УСПІШНОГО ПЕРЕХОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ВІД ДОШКІЛЬНОЇ ДО ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	43
<i>Потримай Наталя.</i> НАСТУПНІСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ МІЖ ЗДО ТА ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ	46
<i>Семененко Олена.</i> ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У СУПРОВОДІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	50
<i>Федорчук Наталя, Гладка Ангеліна.</i> ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	55
<i>Федорчук Наталя, Федорчук Інна.</i> ГУМАНІСТИЧНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	58
<i>Федорчук Наталя, Юрчак Ірина.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	67
<i>Федорчук Наталя, Явна Ірина.</i> АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	72

<i>Цибулько Анна.</i> РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	79
<i>Шевченко Світлана.</i> ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАЛУЧЕНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ООП ДО АНГЛОМОВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	82
<b>Секція 2</b>	
<b>НОРМОТИПОВІ ДІТИ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ</b>	
<i>Андрійців Орест.</i> РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ЧУТЛИВОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ	87
<i>Вакарчук Олександра.</i> СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	90
<i>Дороган Марина.</i> ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	95
<i>Імбер Вікторія, Гуцал Аліна.</i> ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА МАТЕМАТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ	99
<i>Імбер Вікторія, Добробаба Юрій.</i> ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ ЯК ЗАСОБУ АДАПТАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	102
<i>Імбер Вікторія, Попик Ольга.</i> РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	105
<i>Колосов Андрій.</i> УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ	111
<i>Комарівська Надія, Бодневич Вікторія.</i> ПЕРЕКАЗ У СИСТЕМІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НАД МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ УЧНІВ	121
<i>Комарівська Надія, Гук Олеся.</i> ЛІТЕРАТУРНІ ІГРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	129
<i>Комарівська Надія, Михайлюк Марина.</i> РОЗВИТОК ЯКОСТЕЙ ЧИТАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ	138
<i>Кравчинська Карина.</i> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	143
<i>Копил Наталія.</i> РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ, ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА ТОЛЕРАНТНОСТІ У НОРМОТИПОВИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ ЗДО	148
<i>Корсун Діана.</i> РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ «ТЕАТР ЕМОЦІЙ»	151

<i>Лазаренко Наталія, Печуляк Анна.</i> ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	155
<i>Любчак Людмила, Богачук Єлизавета.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ	158
<i>Любчак Людмила, Голуб Олена, Голуб Павло.</i> РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТНІЙ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-БІЖЕНЦІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (на прикладі початкової школи м. Сакраменто, США)	162
<i>Любчак Людмила, Мельничук Даша.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	170
<i>Любчак Людмила, Которощук Тетяна.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПЕДАГОГІЧНОГО ТАКТУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ	174
<i>Мальов Сергій.</i> ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	180
<i>Нечитайло Марія.</i> РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТОВАНOSTІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	185
<i>Олійник Наталія, Воюцька Софія.</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	189
<i>Подольська Крістіна.</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	194
<i>Присташ Анна, Перетяга Людмила.</i> МЕДІА-АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОГНІТИВНОГО ТА ЕМОЦІОННОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ	198
<i>Скурта Ольга.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	201
<i>Старовойт Леся, Древенчук Юлія.</i> ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАСОБАМИ ЛІПЛЕННЯ	205
<i>Старовойт Леся, Доманська Ганна.</i> ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАСОБАМИ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК МАЛЮВАННЯ	209
<i>Старовойт Леся, Черешньова Анна.</i> ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	213
<i>Стахова Інна, Бабенко Анастасія.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З КОМІКСАМИ	217
<i>Тодосієнко Наталія.</i> ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	221
<i>Тодосійчук Алла, Колеснік Катерина.</i> РОЛЬ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОДОЛАННІ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ	226

<i>Федоренко Дар'я.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	230
<i>Франчук Наталія, Діброва Оксана.</i> РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	235
<i>Шикиринська Олександра, Блажко Олена.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	239
<i>Шикиринська Олександра, Коваль Сніжана.</i> МУЛЬТИСЕНСОРНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	242
<i>Шикиринська Олександра, Кошляк Альона.</i> РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У РОЗВИТКУ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ НОРМОТИПОВИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	246
<i>Шикиринська Олександра, Кучер Альона.</i> ВИХОВНИЙ І СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МУЛЬТФІЛЬМІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ SOFA SKILLS ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	250
<i>Яременко Людмила, Перетяга Людмила.</i> ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЕФЕКТИВНІ ІНСТРУМЕНТИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ООП	254
<b>Секція 3</b> <b>ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ В РІЗНОМАНІТНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД</b>	
<i>Барановська Ірина, Мельник Наталія.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТ-ПЕДАГОГІКИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	257
<i>Волохата Катерина.</i> ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА УКРАЇНСЬКІ ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ	261
<i>Казьмірчук Наталя, Кизима Марина.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	264
<i>Казьмірчук Наталя, Пастух Вікторія.</i> ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕНЕНТННОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	269
<i>Казьмірчук Наталя, Шевцова Ольга.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ	273
<i>Кім Галина, Гоменюк Тетяна.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП ЯК ЧИННИК ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД У МЕЖАХ ПРОЄКТУ «ІНТЕЛЕКТ УКРАЇНИ»	277
<i>Кім Галина, Шендрік Анатолій.</i> ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ У ВДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНИХ СТРАТЕГІЙ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З ООП ДО СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	282

<i>Колосова Олена.</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПІВДЕННІЙ КОРЕЇ	287
<i>Кушнір Антоніна, Горяча Богдана.</i> ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ З ДІТЬМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ	293
<i>Кушнір Антоніна, Деркач Людмила.</i> СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	296
<i>Кушнір Антоніна, Криштафович Каріна.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОКОНТРОЛЮ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	299
<i>Лазаренко Наталія, Варваріна Юлія.</i> МЕТОДИЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	301
<i>Лазаренко Наталія, Колногозюк Вікторія.</i> НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЄКТ «СВІТ ЧЕКАЄ КРИЛАТИХ» ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	305
<i>Олійник Наталія, Завадська Дарія.</i> ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМ И УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	308
<i>Олійник Наталія, Сухачова Анна.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ УРОКИ В СИСТЕМІ ПІДТРИМКИ ЕМОЦІЙНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	313
<i>Олійник Наталія, Хмеляр Вікторія.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	317
<i>Сивак Олена.</i> АДАПТАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗАВДАНЬ З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	322
<i>Слободянюк Лариса.</i> НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	326
<i>Франчук Наталія, Цимбаліста Ольга.</i> ЗАСТОСУВАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	330
<i>Якименко Юлія.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПІДХОДІВ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	334

**Секція 1**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З**  
**ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: РЕАЛІЇ ТА**  
**ПЕРСПЕКТИВИ**

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГНУЧКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ**  
**МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП**

***Бондар Юлія**, докторка філософії (PhD), старша викладачка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

***Слободинська Алла**, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасна система освіти орієнтується на формування в учнів не лише предметних знань, а й умінь та навичок, що забезпечують успішну адаптацію особистості до змінних життєвих ситуацій. До таких навичок належать гнучкі навички (soft skills): комунікація, креативність, кооперація, критичне мислення, які є ключовими показниками успішної соціалізації. Варто зауважити, що для дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) розвиток гнучких навичок є особливо важливим, оскільки сприяє їхній самостійності та гармонійному включенню в освітній простір.

Проблема розвитку гнучких навичок учнів початкової школи знайшла відображення в дослідженнях І. Барановської, Ю. Бондар, Н. Бахмат, Т. Васютіної, О. Граб, О. Демченко, О. Жовнич, Н. Казьмірчук, О. Кондратюк, О. Лук'янченко, І. Стахової та інших. Зокрема, І. Барановська, О. Граб, О. Демченко вивчали особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів і мистецтва до формування soft skills дітей засобами театрального мистецтва. Ю. Бондар зосередила увагу на творчій діяльності як ефективному засобі розвитку гнучких навичок обдарованих дітей. Сферою зацікавлення Т. Васютіної, О. Лук'янченко є психолого-педагогічні аспекти формування soft skills у молодших школярів у процесі гри. Європейський контекст підготовки студентів до використання театралізованої діяльності для розвитку у дітей

гнучких навичок розкритий у наукових напрацюваннях О. Жовнич, Н. Казьмірчук, І. Стахової.

Мета дослідження полягає у визначенні психолого-педагогічних особливостей розвитку гнучких навичок у дітей молодшого шкільного віку з ООП та окресленні ефективних методів їх формування в умовах інклюзивного освітнього середовища.

О. Демченко, О. Жовнич, Н. Казьмірчук, В. Подорожний, І. Стахова під терміном «soft skills» розглядають «сукупність особистісних умінь, які дають змогу дитині швидко та легко адаптуватися в суспільстві, самоствердитися, досягти успіху» [6, с. 32]. Варто зауважити, що навички «soft skills» є міждисциплінарними, некогнітивними, універсальними [5, с. 380]. О. Варгата, Т. Комар зауважують, що soft skills, є «м'якими», «пластичними», «універсальними», «мобільними» навичками, сформованість яких сприятиме досягання успіху та продуктивній комунікативній діяльності [3, с. 229].

Наголосимо, що діти з ООП часто мають труднощі в соціальній взаємодії, комунікації та саморегуляції, що безпосередньо впливає на рівень розвитку гнучких навичок. Саме молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку всіх здібностей та задатків. Вважаємо, що формувати «м'які» навички потрібно починаючи із закладу дошкільної освіти, продовжуючи в початковій школі. Підтримуємо О. Демченко стосовно того, що навички «soft skills» є складовою соціальної та особистої компетентності, навчання впродовж життя, яка є однією з ключових [5, с. 380].

Для детального аналізу нашого дослідження варто ознайомитися з видами soft skills. Так, О. Демченко, Н. Казьмірчук, І. Стахова класифікують «м'які» навички наступним чином:

– навички саморегуляції – полягають у здатності керувати своїми емоціями, адекватно сприймати себе та оточуючих, розвивати емоційний інтелект;

– організаційні навички – здатність чітко планувати свою діяльність; організовувати командну взаємодію та співпрацю;

– комунікативні навички – здатність налагоджувати взаємостосунки з оточуючими, чітко висловлювати свою думку, аргументувати та доводити її, конструктивно будувати діалог, толерантно спілкуватися;

– управлінські навички – полягають у здатності брати на себе відповідальність, розподіляти обов'язки між членами команди, виявляти лідерські якості в групі чи класі;

– творчі навички – здатність творчо підходити до вирішення завдань проблемного характеру, діяти не за шаблоном, уникати стереотипів [4, с. 91].

Акцентуємо увагу на основних гнучких навичках здобувачів початкової освіти з ООП, які є важливими не тільки у навчанні, а й у подальшому житті: креативність, вміння знаходити підхід до людей, переконувати, вміння налагоджувати міжособистісне спілкування, здатність працювати в команді, прагнення до особистісного розвитку, вміння управляти часом [2, с. 147]. Чимало науковців [1] до переліку гнучких навичок відносять також здатність творчо підходити до розв'язання завдань, здатність орієнтуватися в проблемній ситуації, панорамно споглядати реальність, креативити. Дослідники наголошують на важливості використання ігрової діяльності, зокрема, сюжетно-рольових ігор для розвитку soft skills.

Вважаємо, що розвиток soft skills у дітей молодшого шкільного віку з ООП можливий за таких умов:

– упровадження ігрових технологій, кооперативного та проєктного навчання;

– систематичної роботи над емоційним інтелектом та розвитком емпатії;

– індивідуалізації навчальних завдань і застосування диференційованих форм взаємодії;

– підтримки позитивного мікроклімату в класі, тісної співпраці педагога, асистента вчителя та батьків.

На нашу думку, практичні стратегії формування гнучких навичок включають: навчання правилам діалогу, рольові ігри, кейс-метод, групові

завдання з розподілом ролей, методи арт-терапії та казкотерапії, моделювання реальних життєвих ситуацій (розв'язання проблемних задач, «Коло ідей»).

Варто наголосити, що ефективність роботи підвищиться завдяки індивідуальним адаптаціям (візуальні підказки, чіткі інструкції, адаптоване оцінювання), що дає дітям з ООП можливість успішно включитися в групову діяльність і поступово розвивати комунікативні та когнітивні здібності.

Зауважимо, що особливу роль відіграє асистент учителя, який забезпечує підтримку та фасилітацію взаємодії учнів з ООП під час групової роботи. Важливими є також індивідуалізація навчальних завдань, використання візуальних підказок, чітка структура інструкцій і система позитивного підкріплення.

Зазначимо, що додатково варто врахувати й те, що розвиток гнучких навичок у дітей молодшого шкільного віку з ООП значною мірою залежить від створення цілісного, підтримувального освітнього середовища. Одним із ключових чинників є формування толерантного ставлення з боку однолітків, адже позитивне прийняття в класному колективі впливає на соціальну впевненість і бажання дитини взаємодіяти з іншими. Ефективними є програми соціально-емоційного навчання, спрямовані на формування навичок співпраці та управління емоціями.

Важливою умовою розвитку soft skills у дітей з ООП, на нашу думку, є підвищення професійної компетентності педагогів. Вважаємо, що учителі мають володіти сучасними технологіями інклюзивного навчання, зокрема, методами диференціації та універсального дизайну в освіті (УДО), які дозволять створити доступні завдання для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей. УДО сприяє формуванню навичок самостійності, планування та прийняття рішень, що є важливою складовою гнучких навичок.

Наголосимо на необхідності формування навичок саморегуляції – здатності контролювати поведінку, емоції та увагу. Ці навички часто є недостатньо розвиненими в дітей з ООП через нейропсихологічні особливості. Ефективними є вправи на розвиток усвідомленості, техніки дихання, тілесно-

орієнтовані практики. Педагогам рекомендується використовувати короткі чіткі інструкції, таймери, візуальні схеми, що допомагають дитині структурувати діяльність.

Підкреслимо важливість й такого напрямку, як розвиток комунікативної компетентності. Для дітей, які мають мовленнєві порушення або труднощі в соціальній взаємодії, рекомендується застосовувати альтернативні та додаткові засоби комунікації (AAC), картки PECS, жестову підтримку. Такі інструменти забезпечують доступність спілкування й сприяють формуванню впевненості у власних можливостях.

Формування гнучких навичок можливе й у межах позакласної діяльності: гурткової роботи, творчих студій, інклюзивного спорту. В умовах невимушеної взаємодії, діти з ООП проявляють більше ініціативи, навчаються домовлятися, розподіляти ролі, висловлювати власні ідеї. Це створює природне середовище для розвитку креативності, лідерських якостей і навичок співпраці.

Отже, розвиток гнучких навичок у дітей молодшого шкільного віку з ООП є багатовимірним процесом, який охоплює навчальну, соціально-емоційну та позашкільну діяльність та вимагає комплексної взаємодії педагогів, асистентів, батьків та фахівців психолого-педагогічного супроводу. Розвиток soft skills у дітей з ООП є одним із провідних напрямів сучасної інклюзивної освіти. Оптимальна організація педагогічної взаємодії сприяє підвищенню рівня соціальної адаптації та самостійності таких учнів.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці методичних рекомендацій для педагогів щодо інтеграції технологій розвитку soft skills у навчальні предмети й позакласну діяльність, вивченні динаміки розвитку цих навичок залежно від нозологій.

#### **Список використаних джерел:**

1. Барановська І., Демченко О., Жовнич О., Казьмірчук Н., Стахова І., Подорожний В. Сучасна драматургія для дітей у контексті європейських

традицій : навчально-методичний посібник. Вінниця : ВДПУ, 2022. Вид. 1-ше. 260 с.

2. Бахмат Н. Розвиток soft skills здобувачів початкової освіти в умовах інклюзії. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. Вип. 1. С. 144–152.

3. Варгата О. В., Комар Т. В. Сучасні освітні моделі до сутності поняття «soft skills»: концептуальний підхід. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку* : матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ; Тарту, 07 лютого 2022 р. / за ред. Є. О. Романенка, І. В. Жукової. Київ; Тарту: ГО «ВАДНД», 2022. С. 228–231.

4. Демченко О., Казьмірчук Н., Стахова І. Розвиток soft skills майбутніх учителів початкових класів як засіб акмеологічного зростання. *Professional Pedagogics*. 2022. № 1(24). С. 91–101.

5. Демченко О., Колногозюк В., Людва В. Розвиток «soft skills» молодших школярів під час організації театралізованого свята як колективної творчої справи. *Theoretical and science bases of actual tasks*. 2022. С. 380–386.

6. Demchenko O., Kazmirchuk N., Zhovnych O., Stakhova I., Podorozhnyi V., Baranovska I. Preparing students for the use of theater activities for children's development soft skills: european context. *Society. Integration. Education* : proceedings of the International Scientific Conference. 2022. Volume I. P. 31–46.

## **ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА РОДИНИ В ПОБУДОВІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ООП**

***Бондар Юлія***, докторка філософії (PhD), старша викладачка

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

***Татаринська Марина***, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується утвердженням інклюзивної парадигми, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних освітніх потреб. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема створення сприятливого освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), яке має ґрунтуватися на принципах дитиноцентризму, партнерства, толерантності та міжсуб'єктної взаємодії. «Нова українська школа має бути школою для всіх, щоб у ній забезпечувалась успішна соціалізація дітей із особливостями розвитку за умови створення універсального безбар'єрного середовища. При цьому важливо оптимізувати освітній простір...» [8, с. 8].

Ефективність інклюзивного освітнього середовища значною мірою залежить від узгоджених дій усіх учасників освітнього процесу, передусім школи та родини. Саме родина виступає первинним соціальним середовищем розвитку дитини з ООП, джерелом емоційної підтримки, формування базових життєвих навичок і ціннісних орієнтацій. Водночас школа забезпечує професійно організований педагогічний супровід, корекційно-розвиткову підтримку та соціалізацію дитини в умовах освітнього простору. Від характеру та якості взаємодії між цими інституціями значною мірою залежить успішність освітньої траєкторії дитини з ООП.

Освітнє середовище як результат взаємодії школи і родини є предметом досліджень зарубіжних і вітчизняних дослідників (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, Т. Водолазька, Дж. Гібсон, Н. Гонтаровська, О. Коберник, Л. Любчак, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.). Проблеми інклюзивної освіти, роботи з дітьми з особливими освітніми потребами широко представлені у працях учених (А. Василюк, Ю. Бондар, А. Колупаєва, І. Коновальчук, Т. Лорман, Т. Наумчук, М. Порошенко, Л. Савчук, О. Таранченко, Д. Харві, А. Хіля, З. Шевців та ін.).

Попри нормативно закріпленій курс на партнерську педагогіку та активне залучення батьків до освітнього процесу, педагогічна теорія і практика засвідчує наявність низки суперечностей між декларованими принципами співпраці школи й родини та реальними механізмами їх реалізації. Це зумовлює потребу

наукового осмислення змісту, форм і умов ефективної взаємодії школи та родини у побудові освітнього середовища для дітей з ООП.

Актуальність окресленої проблеми визначається також необхідністю переосмислення ролей педагогів і батьків як рівноправних партнерів, здатних спільно проєктувати індивідуальну освітню траєкторію дитини, створювати безпечне, підтримувальне та розвивальне середовище, орієнтоване на максимальне розкриття потенціалу кожної дитини з особливими освітніми потребами.

Концепція Нової української школи проголошує вільний розвиток дитини, чому має сприяти і сучасне освітнє середовище, яке має оновлюватись відповідно до стратегічних цілей освіти і потреб дитини: «зміні підлягають фізичне просторовопредметне оточення, програми та засоби навчання» [4, с. 28]. Основні положення НУШ є визначальними для створення творчого освітнього середовища: освітнє середовище має відповідати розвивальним потребам дитини в соціокультурному контексті; середовище в класі має належати дітям; освітнє середовище має бути безпечним і сприяти формуванню спільних цінностей; учитель для учнів повинен демонструвати приклад належної поведінки – вчити правильної комунікації, формувати модель партнерської співпраці з іншими; діти повинні мати можливість здійснювати вибір; педагогу слід використовувати різні форми роботи дітьми; середовище повинно відповідати потребам усіх дітей, утвердженню демократичних цінностей, дотриманню принципів інклюзивного навчання [6].

«Нова українська школа (НУШ) функціонує на засадах педагогіки партнерства, що передбачає побудову взаємовигідного співробітництва між усіма учасниками освітнього процесу (вчителями, учнями та їх батьками, адміністрацією школи) для вирішення спільних завдань», – зауважують науковці [1, с. 8]. Одним із таких важливих спільних завдань для усіх учасників освітнього процесу є створення належного освітнього середовища. На цьому наголошують багато сучасних дослідників. Так, В. Ковальчук, розглядаючи творче освітньо-виховне середовище як відносно цілісну частину реальної взаємодії не лише

педагогів, батьків, учнів, а й соціуму [2, с. 7], виділяє такі його структурні компоненти: просторовосемантичний – предметна організація життєвого простору школярів (дизайн інтер'єру школи, класних кімнат, символи школи, настінна інформація тощо); змістово-методичний – концепції навчання та виховання, навчальні плани, програми, підручники й посібники, методичні рекомендації тощо; комунікативно-організаційний – стиль спілкування, організаційні методи і форми (урочна й позаурочна діяльність, учнівські дослідницькі товариства, органи шкільного самоврядування, батьківський комітет тощо) [2, с. 6].

Керівна роль у процесі побудови освітнього середовища належить учителеві, який виступає ініціатором, координатором і модератором взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, забезпечує педагогічно доцільну організацію освітнього простору, створює атмосферу психологічної безпеки, партнерства й підтримки, а також сприяє реалізації індивідуальних освітніх потреб кожної дитини. Л. Любчак зазначає: «Педагог має організовувати освітній простір, опираючись на гуманістичні цінності, створювати відповідне освітнє середовище, будувати взаємини з вихованцями на засадах партнерства, розвивати в дітей здатність до розуміння себе та інших» [5, с. 157]. Дослідниця акцентує увагу і на тому, що «сучасні підходи до організації та ефективного функціонування освітнього середовища закладу освіти базуються на принципах гуманізму, демократії, дотриманні прав і свобод кожної дитини незалежно від її фізичних та психологічних особливостей [5, с. 168].

З урахуванням ролі взаємодії школи та родини визначаємо наступні умови формування освітнього середовища молодших школярів з ООП:

– *Партнерська взаємодія школи й родини*, що ґрунтується на довірі, відкритості та спільній відповідальності за освітній поступ дитини, узгодженні цілей навчання й виховання, єдності педагогічних вимог і підтримувальних впливів.

– *Індивідуалізація та адаптація освітнього середовища* з огляду на особливі освітні потреби дитини, що здійснюється на основі систематичного

обміну інформацією між педагогами та батьками щодо успіхів, труднощів і динаміки розвитку учня.

– *Створення психологічно безпечного та емоційно підтримувального простору*, у якому сім'я виступає активним учасником формування позитивної мотивації до навчання, впевненості дитини у власних можливостях та відчуття прийняття в колективі.

– *Залучення батьків до освітнього процесу* через консультування, спільне планування індивідуальної освітньої траєкторії та участь у реалізації корекційно-розвиткових заходів, що забезпечує цілісність впливів школи й родини.

Важливим, на нашу думку, є дотримання принципів безбар'єрності в контексті створення інклюзивного середовища, де здобувають освіту, як нормотипові діти, так і діти з особливими потребами. Комплексно забезпечувати всебічний розвиток особистості дитини мають всі створені осередки освітнього середовища (осередок навчально-пізнавальної діяльності, змінні тематичні осередки, осередок для гри, осередок художньо-творчої діяльності, куточок живої природи для проведення дослідів, осередок відпочинку, дитяча класна бібліотечка, осередок вчителя [7]).

Ряд дослідників (А. Василюк, Ю. Бондар, І. Коновальчук, А. Хіля та ін.) особливу увагу приділяють використанню інноваційних технологій в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи. Автори зауважують, що саме середовище створює умови, стимули, визначає перспективи розвитку особистості [3; 8; 9], адже кожна дитина, а особливо дитина з ООП – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Л. Любчак вважає, що педагог має бути готовим до зростаючої частки проєктної, командної, групової діяльності; враховувати, що планування і дизайн освітнього простору класу і школи має бути спрямований на розвиток дитини; організовувати заняття так, щоб освітній простір не обмежувався будівлею школи [5, с. 158].

Отже, педагогічне партнерство вчителя початкової школи з родинами учнів, у тому числі дітей з ООП, має важливе значення у створенні безпечного, розвивального освітнього середовища. Така взаємодія забезпечує узгодженість педагогічних впливів школи й сім'ї, сприяє врахуванню індивідуальних освітніх потреб дитини, формуванню позитивної навчальної мотивації та підтримці її емоційного благополуччя. Спільні зусилля педагогів і батьків створюють умови для успішної соціалізації молодших школярів та реалізації принципів інклюзивної освіти в початковій школі.

### Список використаних джерел:

1. Василюк А., Любчак Л., Кіт Г. Сучасні підходи до організації партнерської взаємодії між учнями початкової школи. Інновації в дошкільній і початковій освіті. 2024. № 1. С. 7-16. URL: <https://vspu.net/idpo/index.php/journal/article/view/1/14>
2. Ковальчук В. А. Творче освітньо-виховне середовище навчального закладу – важлива умова розвитку та самовдосконалення особистості. *Креативна педагогіка*. Житомир, 2017. Вип.12. С.57-62.
3. Коновальчук І. І. Інноваційні технології в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип 66. С. 288-292. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/66/60.pdf>
4. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://surl.lu/jrmkyh> (дата звернення: 12.12.2025).
5. Любчак Людмила. Підготовка майбутніх педагогів до створення освітнього середовища на засадах партнерства. *Освітнє середовище просто неба для дітей: досвід досліджень і відкриттів у європейській та українській практиці: монографія* / За ред. групи проекту Erasmus + Jean Monnet Module Project: 101085248-PEGEU-ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH «Preschool education in a green environment: the synergy of European practices and Ukrainian traditions»: К. Колеснік, І. Стахової, Н. Пахальчук, Т. Коваль, Л. Іщенко, О. Жовнич. Вінниця, ТВОРИ, 2025. С. 154-190.

6. Нова українська школа: poradnik dla wczelca / za zag. red. H. M. Bībik. Kyїв: Літера ЛТД. 2018. 160 с.
7. Особливості організації освітнього середовища в початковій школі в умовах реалізації концепції «Нова школа». URL: <https://surl.li/cnnoxj> (дата звернення: 12.12.2025).
8. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навчально-методичний посібник для студентів закладів вищої педагогічної освіти; уклад. : А. Василюк, Ю. Бондар, А. Хіля. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 168 с.
9. Wasyluk A., Kit H. O współczesnych technologiach nauczania inkluzyjnego. Pedagogika Społeczna. WSNS Pedagogium. Warszawa, 2021. Nr 1-2. S. 273-283.

**КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З  
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Волошина Оксана., докторка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Лемещак Оксана, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Моделювання як провідний метод дослідження дозволяє не лише запропонувати, а й обґрунтувати ефективність організації корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти. Воно передбачає створення спеціальних аналогів (моделей) реальних об'єктів для їх вивчення. Як зазначено в «Енциклопедії освіти», модель – це уявна або матеріально реалізована система, що відтворює об'єкт дослідження (природний або соціальний) і дозволяє

змінювати його так, щоб вивчення моделі давало нову інформацію про цей об'єкт [2, с. 516]. Моделі є базовими елементами будь-якого наукового дослідження на теоретичному, емпіричному та практичному рівнях.

У психолого-педагогічній науці метод моделювання набув широкого застосування. Він передбачає організацію та аналіз психолого-педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті, який відображає структуру, властивості та взаємозв'язки освітнього процесу. Практично моделювання дозволяє планувати та проєктувати психолого-педагогічну діяльність, демонструючи всі елементи та зв'язки досліджуваного процесу в узагальненому вигляді [3].

Методологічною основою створення моделі корекційно-педагогічної роботи з дітьми з ООП виступає:

- **гуманістична парадигма в психології** орієнтована на розвиток потенціалу особистості через підтримку, розуміння та довіру;
- **особистісно-орієнтований підхід** враховує потреби, цілі та пріоритети розвитку дитини;
- **психолого-педагогічна антропологічна парадигма** передбачає цілісний підхід до дитини з урахуванням її сутнісного, типологічного та індивідуального рівнів розвитку;
- **концепція психолого-педагогічної підтримки** визначає зміст супроводу розвитку здобувача з ООП;
- **компетентнісний та системно-діяльнісний підходи** визначають індивідуальний супровід освітньої діяльності здобувача базової середньої освіти [1].

Головною метою моделі корекційно-педагогічної роботи є забезпечення ефективної міждисциплінарної взаємодії фахівців для визначення змісту, форм, методів і прийомів навчання та корекційно-розвивальної діяльності, що сприяє соціалізації та адаптації всіх учасників освітнього процесу.

**Педагогічними умовами ефективної роботи з дітьми з ООП ми визначили:**

- індивідуальний психолого-педагогічний супровід;

– активне залучення сімей та впровадження інноваційних форм співпраці школи та родини;

– підготовку педагогічного колективу до роботи в умовах інклюзії.

**Принципами організації корекційно-педагогічної роботи виступають:**

– принцип персоніфікації – індивідуальна підтримка дитини;

– принцип мотивації – формування внутрішнього бажання взаємодіяти;

– принцип гуманності – доброзичливе, чуйне ставлення до дитини та співпраця з родиною;

– принцип розвивального середовища – стимулювання розвитку, формування компенсаторних механізмів та задоволення потреб дитини відповідно до її можливостей.

Для проведення корекційно-педагогічної роботи складають індивідуальні навчальні плани та освітні програми, організовують психолого-педагогічні консилиуми, підвищення кваліфікації фахівців, асистентський супровід, формують адаптивне освітнє середовище, спрямоване на розвиток навичок співпраці та формування толерантних відносин.

**Етапи психолого-педагогічного супроводу:**

1) **Діагностично-консультативний** – збір інформації про здобувача освіти, спостереження, бесіди з учителем і батьками, багаторівнева діагностика (дефектолог, логопед, психолог), підготовка індивідуального освітнього маршруту.

2) **Організаційно-методичний** – консилиум фахівців, розробка індивідуальної програми розвитку, комплексної моделі взаємодії.

3) **Корекційно-розвивальний** – організація занять з урахуванням навантаження та індивідуальних особливостей, корекція емоційної, пізнавальної та мовної сфер, формування навчальних компетенцій.

4) **Просвітницький** – консультації для батьків і педагогів, підтримка позитивних стосунків у родині.

5) **Контрольний** – поточна діагностика, проміжні консилиуми, коригування програм і форм роботи.

б) **Соціокультурний** – впровадження нових технологій відповідно до вікових, психологічних та фізіологічних особливостей здобувачів освіти.

Ефективна реалізація моделі забезпечує покращення навчальних результатів, інтеграцію у соціокультурне середовище, активну участь батьків, успішний індивідуальний психолого-педагогічний супровід.

Загалом, корекційно-педагогічна робота спрямована на узгоджене поєднання розвитку дитини та супроводу її навчання й виховання, корекцію порушень та розкриття потенційних можливостей дитини, створення комплексної системи підтримки, сприяння соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.

#### **Список використаних джерел:**

1. Волошина, О. Компетентісний підхід до освіти в міжнародних документах і в теоретичних пошуках педагогів у Великій Британії. *Післядипломна освіта в Україні*. 2006. (1), 82-85.

2. Енциклопедія освіти / В. Г. Кремень, голов. ред. Київ: Юрінком 2008. 1040 с.

3. Dmitrenko, N. Ye., Voloshyna, O. V., & Pinaieva, O. Yu. *Simulation Game in Quasi-Professional Training of Pre-Service Teachers. Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, Мукачєво. 8(2), 33-39. DOI: 10.52534/msu-pp.8(2).2022.33-39.

### **НЕЙРОПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ**

**Засипкіна Людмила**, кандидатка педагогічних наук, викладачка

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Федчишина Тетяна**, магістр педагогічної освіти, викладачка

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Сніжко Валентина**, викладачка

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Сучасна освітня парадигма характеризується активним впровадженням інклюзивних практик, що вимагає переосмислення традиційних підходів до

навчання та виховання. Інклюзивна освіта передбачає створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних чи соціальних особливостей.

У цьому контексті нейропедагогіка відкриває нові горизонти для розуміння механізмів навчання та розробки ефективних освітніх стратегій, що враховують індивідуальні особливості розвитку мозку кожної дитини.

Проблематика нейропедагогіки та її застосування в інклюзивній освіті активно досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Серед провідних дослідників варто відзначити американського нейробіолога Джона Медіну, який досліджував принципи роботи мозку в процесі навчання, британську дослідницю Уту Фріт, що вивчала нейробіологічні основи аутизму та особливостей навчання.

В Україні значний внесок у розвиток нейропедагогіки зробили М. Гриньова, яка досліджувала нейропсихологічні основи навчання, О. Таранченко, що працювала над питаннями нейродидактики, О. Вознюк, що визначала нейропедагогіку як потужний ресурс освіти дорослих.

Нейропедагогіку потрактовують як міждисциплінарну галузь наукового знання, що інтегрує досягнення нейронаук, психології та педагогіки з метою оптимізації освітнього процесу на основі розуміння механізмів функціонування мозку. Ця наука досліджує нейробіологічні основи навчання, когнітивні процеси, особливості сприйняття, запам'ятовування та обробки інформації різними категоріями здобувачів освіти.

Як зазначає Джон Медіна: «Мозок кожної дитини унікальний, і розуміння цієї унікальності є ключем до ефективного навчання» [2, с. 78]. Нейропедагогіка дозволяє педагогам базувати свою діяльність на науково обґрунтованих методах, що враховують вікові та індивідуальні особливості розвитку нервової систем здобувача освіти.

Нейропедагогічні орієнтири в інклюзивній освіті ґрунтуються на створенні інклюзивного освітнього середовища, яке враховує різноманітність способів обробки інформації мозком різних здобувачів освіти.

Першим орієнтиром слугує принцип нейропластичності, який передбачає, що мозок здатний змінюватися та адаптуватися протягом усього життя. Це означає, що кожна дитина, незалежно від її особливостей, має потенціал до навчання та розвитку за умови створення відповідного освітнього середовища.

Другий орієнтир – диференціація навчання на основі нейрокогнітивних особливостей. Діти з особливими освітніми потребами мають специфічні патерни активності мозку, які потребують адаптованих методів викладання. Наприклад, учні з дислексією краще сприймають інформацію через мультисенсорні підходи, а діти з розладами аутистичного спектру потребують структурованого освітнього середовища.

Третій орієнтир – урахування емоційного компоненту навчання. Дослідження нейронаук дають змогу дійти висновку про те, що емоції відіграють критичну роль у процесах запам'ятовування та навчання. На думку української дослідниці Марини Гриньової: «Емоційно забарвлена інформація краще засвоюється мозком, тому створення позитивного емоційного клімату є необхідною умовою успішного інклюзивного навчання». Це особливо важливо для дітей з особливими потребами, які часто відчують підвищений рівень тривожності.

Четвертий орієнтир – використання принципу багаторазового повторення з варіюванням. Нейропедагогічні дослідження показують, що для формування стійких нейронних зв'язків необхідне систематичне повторення матеріалу з використанням різних модальностей сприйняття (візуальної, аудіальної, кінестетичної).

П'ятий орієнтир – створення безпечного та підтримуючого інклюзивного середовища, оскільки стрес блокує роботу префронтальної кори, відповідальної за навчання та прийняття рішень.

Таким чином, вищезначені нейропедагогічні орієнтири відкривають нові можливості для реалізації інклюзивної освіти, надаючи науково обґрунтовані інструменти для роботи з різноманітними освітніми потребами здобувачів освіти.

Розуміння механізмів роботи мозку дозволяє педагогам створювати більш ефективні та індивідуалізовані освітні траєкторії, що сприяє успішності кожної дитини. Впровадження нейропедагогічних підходів в інклюзивну практику потребує подальших досліджень та підготовки педагогічних кадрів, здатних інтегрувати досягнення нейронаук у свою професійну діяльність. Перспективним напрямом є розробка спеціальних нейропедагогічних програм та методик для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами.

#### **Список використаних джерел:**

1. Вознюк О. Нейропедагогіка – потужний ресурс освіти дорослих. Андрагогічний вісник. Житомир: Вид. ЖДУ імені І. Франка, 2019. Вип. 10. С. 19-27. URL: <http://surl.li/mvtpnz>
2. Medina J. Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School. Seattle: Pear Press, 2014. 301 p.

### **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

*Ігнат'єва Анастасія, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Науковий керівник – Волошина О., докторка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Діти з особливими освітніми потребами розвиваються так само закономірно, як і їхні однолітки. Розвиток творчих здібностей здобувачів освіти є важливим соціальним явищем. Творчі здібності стали невід'ємною частиною інтелекту особистості, тому їх розвиток є одним із важливих завдань у формуванні сучасної людини.

Творчість – форма психічної активності, універсальна здібність, що забезпечує успішну різноманітну діяльність дітей. Ця здібність є природною, і

тому її можна розвивати. Для формування творчих здібностей важливу роль відіграє розвиток уваги, пам'яті, швидкої реакції, уяви та абстрактного мислення. Формування творчості у здобувачів з особливими освітніми потребами доцільно поєднувати з трудовою діяльністю.

Розвиток творчих здібностей вимагає впровадження нових дидактичних та методичних методів; завдання повинні бути індивідуальними та диференційованими; практичні завдання мають включати гру, арт-терапію, танець, пісочну терапію, спів, гру на музичних інструментах, виконання навчально-практичних трудових завдань. Велику увагу необхідно приділяти оцінюванню: вербальна позитивна оцінка дитину надихає та мотивує.

Розвиток творчих здібностей доцільно спрямовувати так, щоб дитина словесно відтворювала своє бачення. Для цього необхідно розвивати мовлення та словниковий запас дитини. Важливу роль у цьому відіграють логопедичні вправи, логопедичний масаж, допомога сурдопедагога, дефектолога, логопеда.

Важливо розпочинати заняття в молодшому шкільному віці, оскільки цей період є сензитивним, коли активно розвивається уява, емпатія, потреба самовираження.

Для розвитку творчих здібностей ефективно використовувати художню літературу та поезію. Поетичне слово добре сприймається дітьми, які мають різний рівень розвитку. Поезія завжди емоційно насичена, ритмічна, образна та яскрава, тому вона сприяє розвитку мовленнєвої активності, уяви, асоціативного мислення, а також формує емоційний інтелект.

Діти з особливими освітніми потребами за допомогою поетичного слова можуть передати свої переживання, почуття, емоції.

У процесі роботи зі здобувачами в інклюзивному освітньому середовищі доцільно впроваджувати:

- колективне складання загадок, віршів, поетичних текстів;
- казкотерапію; інсценізацію казок та віршів;
- ілюстрування поетичних образів;

- добір рим, створення текстів на одну літеру (Семен солодко спав. Поліна пеленала Петрика. Роман ремонтував ровер).

Щоб процес розвитку творчих здібностей проходив ефективно, необхідно створити доброзичливу та безпечну атмосферу в класі; використовувати різноманітні творчі методи та прийоми навчання; враховувати індивідуальні освітні потреби та можливості дитини; позитивно підтримувати навіть невеликі творчі прояви дітей.

Доречним засобом розвитку творчих здібностей є мовні ігри. Вони спрямовані на розвиток мовлення, уяви, мовного мислення, комунікативних умінь здобувачів освіти. Мовні ігри – ефективний інструмент навчання: вони знижують рівень тривожності, створюють ситуацію успіху, стимулюють мовленнєву активність.

У роботі ефективно використовувати фонетичні мовні ігри з метою розвитку фонематичного слуху, інтонації, правильної звуковимови («Упіймай звук», «Луна», «Звукова доріжка»); лексичні мовні ігри – для збагачення словникового запасу, розвитку асоціативного мислення, розуміння значення слів («Звір – птиця – небилиця», «Який? Чий?», «Небо – вода – земля»); граматичні мовні ігри – для закріплення мовних норм, граматично правильного мовлення («Зайве слово», «Живе речення», «Зміни слово»); ігри на розвиток зв'язного мовлення – для розвитку вміння послідовно та логічно висловлювати власну думку («Склади історію», «Оповідач», «Мікрофон», «Крісло автора», «Продовж речення»); творчі мовні ігри – для розвитку образного мислення, уяви, креативності («Оживи слово», «Склади вірш», «Незвичайна історія», «Фантастична тварина»); комунікативні мовні ігри – для розвитку діалогічного мовлення та навичок спілкування («Капелюх», «Запитай — відповідай», «Рольова розмова»).

Ці мовні ігри виконують не лише навчальну, а й корекційно-розвивальну функцію, адже забезпечують емоційну підтримку дитини, індивідуалізацію навчання та активну участь здобувачів освіти у спільній діяльності.

Кожна дитина унікальна і має право на самовираження, тому формування творчого потенціалу молодших школярів в умовах інклюзивної освіти є дуже важливим для особистісного зростання, самопізнання та емоційного розвитку дитини. Інклюзивний підхід передбачає створення умов для розвитку творчого потенціалу в доступній для дитини формі, незалежно від її психофізичних особливостей розвитку.

Окрім використання художнього та поетичного слова, основними способами розвитку творчих здібностей є ігрова діяльність, диференціація та індивідуалізація навчання, художньо-творча, проєктна, колективна творча діяльність, використання міжпредметних зв'язків, педагогічна підтримка та позитивне підкріплення.

Формування творчих здібностей дітей з особливими потребами потребує комплексного підходу, оскільки цей процес є складним та багатограним. Завдання педагога – створити умови для розвитку творчої особистості, яка здатна критично мислити, бути впевненою в собі, чітко та логічно висловлювати свої почуття й думки, мати високу самооцінку та життєвий потенціал, бути готовою до оригінальності та креативності, мати високий інтерес до навчання й потребу творити. Отже, інклюзивне середовище створює сприятливі умови для формування творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами.

#### **Список використаних джерел:**

1. Волошина, О.В., & Зелінський, В.Ю. *Роль проєктної технології у підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності. Вісник науки та освіти.* 2023. 5(11), 424-435. URL : [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-5\(11\)-424-435](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-5(11)-424-435).
2. Фасолько, Т. С. (2011). *Технології розвитку художньої творчості дошкільників в образотворчій діяльності.* Видавничий центр ОГШ. 2011. 156 с.
3. Федій, О. А. *Естетотерапія* (2-ге вид., перероб. і доп.). Київ : Центр учбової літератури. 2012. 304 с.

# **БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ І ДОСТУПНІСТЬ ЕКОЛОГІЧНИХ СТЕЖОК ЯК СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ**

***Канська Вікторія**, кандидатка географічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

***Назаренко Анастасія**, здобувачка ступеня вищої освіти «бакалавр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Безбар'єрність та інклюзивність у сфері природоохоронної діяльності і екологічного виховання набувають особливої ваги в умовах реформування української освіти, розвитку компетентнісних підходів та необхідності забезпечити рівні можливості для всіх здобувачів освіти. Екологічні стежки як різновид туристсько-рекреаційної інфраструктури й одночасно ефективна форма практично-орієнтованого навчання стають важливим ресурсом для формування екологічної культури, екологічно доцільної поведінки та відповідального ставлення до довкілля.

У класичному розумінні екологічна стежка – це навчальний маршрут, що знайомить здобувачів освіти з природними комплексами, видами флори й фауни, масштабами та наслідками антропогенного навантаження. Водночас у сучасних умовах зростає значення доступності та безбар'єрності таких маршрутів. Вони передбачають не лише можливість вільного пересування різних груп населення, а й інформаційну, когнітивну, сенсорну й соціальну доступність, що дозволяє залучати до екологічного виховання як учнів, так і студентів із різними освітніми потребами [3].

У контексті освітнього процесу безбар'єрні екологічні стежки сприяють включенню кожного здобувача освіти в активну взаємодію з природою, що формує ключові екологічні компетентності: розуміння цінності природних ресурсів, здатність ідентифікувати екологічні проблеми, приймати екологічно

виважені рішення. Під час роботи на екостежці формуються й соціальні навички – співпраця, комунікація, участь у природоохоронних ініціативах.

Сучасні підходи до організації екологічних стежок передбачають застосування універсального дизайну, який включає: облаштовані доріжки зі стабільним покриттям, відсутність різких перепадів висот, наявність пандусів та поручнів, зручні місця для відпочинку, інформаційні стенди з шрифтом Брайля або *QR*-кодами, адаптовані маршрути для незрячих і слабоворих, мультимедійні супровідні матеріали, які можуть використовувати здобувачі освіти з різними освітніми потребами. Відомі приклади створення таких маршрутів у національних природних парках України (Карпатський, Нижньодніпровський, «Подільські Товтри», «Гомільшанські ліси»), де активно впроваджують інклюзивний підхід [2].

На території м. Вінниці та її околиць існує низка природних об'єктів, які можуть слугувати основою для створення безбар'єрних екологічних стежок:

– Сабарівське узбережжя Південного Бугу вже активно використовується для прогулянок і спостережень. Територія має потенціал для облаштування доступного екологічного маршруту вздовж річкової долини з оглядовими майданчиками, зручними пішохідними доріжками, пояснювальними стендами про річкові екосистеми, водоплавних птахів та прибережну рослинність [1].

– Лісопарк у мікрорайоні Поділля – територія з хорошою інфраструктурою, рівними маршрутами, що може стати прикладом для створення навчальних еко локацій з безбар'єрним доступом. Тут уже прокладені кілька зручних стежок, які можуть бути доповнені інтерактивними точками: «дерева місцевих порід», «птахи Лісопарку», «роль лісу в екологічній рівновазі».

– Вишенське озеро та прибережна рекреаційна зона мають потенціал для розвитку екологічної стежки водно-болотного спрямування. Облаштування оглядових майданчиків, тактильних стендів та *QR*-аудіогідів дозволить зробити маршрут доступним для маломобільних груп, а також використати його у роботі гуртків та студентських польових практик.

– Парк «Хімік» після реконструкції отримав нові пішохідні маршрути, частина з яких уже відповідає вимогам інклюзивності. Це створює можливість розроблення короткої міської екостежки, орієнтованої на вивчення урбанізованих екосистем і впливу людини на довкілля.

– Зони прирічкового простору вздовж набережної «Лівобережна» та о. Кемпа також мають потенціал для створення доступних оглядових точок з еколого-просвітницькими матеріалами.

Залучення здобувачів освіти до роботи на таких маршрутах у Вінниці дозволяє у безпечних умовах реалізовувати:

– інтерактивні форми навчання (мікродослідження, польові нотатки, визначення видів);

– екологічні акції та волонтерські ініціативи (моніторинг стану водойм, впорядкування зелених зон);

– міждисциплінарні проєкти (біологія + географія + хімія + туризм);

– формування місцевої екологічної ідентичності та відповідальності за природне середовище рідного міста.

Водночас аналіз існуючих екостежок свідчить про низку проблем: недостатнє технічне облаштування для маломобільних груп населення; обмеженість маршрутів для інклюзивних груп; застарілі інформаційні матеріали; низький рівень цифрової доступності; недостатню підготовку педагогічних працівників до використання таких стежок у освітньому процесі. Це актуалізує потребу в розробленні методичних рекомендацій щодо організації інклюзивних екологічних маршрутів, а також створенні партнерств між закладами освіти, органами місцевого самоврядування та природоохоронними установами.

Перспективними напрямками є: впровадження віртуальних та змішаних форматів екостежок для розширення доступності; використання мобільних застосунків для інтерпретації природи; створення адаптивних екологічних маршрутів у межах територій громад; формування студентських екологічних волонтерських груп з догляду за доступними стежками; залучення здобувачів освіти до моніторингу біорізноманіття.

Отже, безбар'єрність і доступність екологічних стежок виступають не лише технічним чи інженерним аспектом, а й важливою педагогічною умовою, що визначає якість екологічного виховання здобувачів освіти. Вони забезпечують рівний доступ до природи, сприяють розвитку екологічної свідомості, посилюють інтеграцію інклюзивних підходів у формальну та неформальну освіту й формують нову культуру взаємодії людини з довкіллям. Створення інклюзивних екостежок – це вклад у формування відповідального громадянського суспільства, підвищення екологічної грамотності, розширення освітніх можливостей для кожної дитини та молоді людини.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гавриленко, О. П., Циганок, Є. Ю., Доленко, В. О. Ландшафтно-екологічні маршрути в межах міських природоохоронних територій: просвітницька та еколого-освітня роль. Ландшафтознавство 8(2). Вінниця: ТВОРИ, 2025. С. 82–93. URL : <https://doi.org/10.31652/2786-5665-2025-8-82-93>
2. Кізюн, А. Г., Канський, В. С., & Канська, В. В. Система «ландшафт – екстремальний туризм»: регіональні аспекти. Ландшафтознавство 5(1). Вінниця: ТВОРИ, 2024. С. 29–36. URL : <https://doi.org/10.31652/2786-5665-2024-5-29-36>
3. Колеснік К. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку: українські та європейські практики. Освітнє середовище просто неба для дітей: досвід досліджень і відкриттів у європейській та українській практиці: монографія / За ред. групи проекту Erasmus + Jean Monnet Module Project: 101085248-PEGEU-ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH «Preschool education in a green environment: the synergy of European practices and Ukrainian traditions»: К. Колеснік, І. Стахової, Н. Пахальчук, Т. Коваль, Л. Іщенко, О. Жовнич. Вінниця: ТВОРИ, 2025. С. 79-118.

## **ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ УСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА З ООП**

***Кім Галина**, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

***Заводнюк Марина**, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Десятиліттями вчені-педагоги доводять значущість гри в особистісному розвитку дитини. Гра є потужним природним чинником, що сприяє розвитку основних психічних функцій: уваги, пам'яті, мислення та мовлення.

Ігрова діяльність виникла разом із появою перших знарядь праці. У грі діти наслідували діяльність дорослих, імітуючи полювання, приготування їжі, виготовлення одягу тощо. Як метод навчання й виховання гра має глибоке історичне коріння та визнається педагогічною наукою ефективним засобом всебічного розвитку особистості. Вона є не лише формою розваги, а й важливим інструментом навчання, що зазнав історичних трансформацій – від простих ігор первісного суспільства до сучасних педагогічних і навчальних систем.

У контексті виховання й навчання дітей гра виступає засобом формування особистості, розвитку інтелектуальних, емоційних і соціальних умінь. Значущість гри як основи розвитку особистості ще в античності обґрунтував Платон. Його ідеї були розвинуті в працях Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля, С. Русової, М. Монтессорі, Ж. Піаже, Е. Еріксона, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі.

Різні науковці по-різному трактують поняття «гра», проте одностайно визнають її провідну роль у розвитку особистості. Так, А. Макаренко наголошував, що гра є важливою складовою життя дитини, адже якою вона є в грі, такою буде і в майбутній праці, тому її організація має бути педагогічно доцільною [8]. В. Сухомлинський образно підкреслював: «Гра – це величезне

світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень і понять про навколишній світ» [11, с. 93]. Для дитини гра поєднує радість пізнання, задоволення допитливості та можливість самовираження.

В умовах реформування освітньої системи та впровадження компетентнісного підходу ігрові технології набувають нових методичних форм і стають невід'ємною складовою освітнього процесу. Вони сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних і організаційних умінь, емоційної сфери та формують позитивне ставлення до навчання.

Хоча гра є провідним видом діяльності в дошкільному віці, у початковій школі вона не втрачає своєї педагогічної цінності. У процесі гри учні перевіряють власні можливості, розвивають уяву, логічне мислення, увагу й пам'ять. Захоплюючись грою, діти непомітно для себе навчаються, а до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні. За умілого педагогічного керівництва гра стає ефективним засобом навчання і виховання, спрямованим не лише на задоволення актуальних потреб дитини, а й на підготовку її до майбутньої соціальної, творчої та професійної діяльності, – вважає Л. Артемова [1, с. 59].

У навчанні та вихованні дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами гра відіграє особливу роль, оскільки є для них природним і доступним способом пізнання навколишнього світу та взаємодії з іншими. В ігровій діяльності створюється психологічно безпечне середовище, у якому дитина з ООП почувається впевненіше, знижується рівень тривожності, страху помилок, напруження. Саме через гру педагог має змогу м'яко коригувати пізнавальні, емоційно-вольові та поведінкові труднощі, стимулювати розвиток мовлення, уваги, пам'яті, мислення, а також формувати позитивну навчальну мотивацію.

У роботі з молодшими школярами з ООП гра виступає ефективним засобом соціалізації та розвитку комунікативних умінь, сприяє формуванню навичок співпраці, дотримання правил, прийняття соціальних ролей. Ігрові методи дають змогу індивідуалізувати навчання, враховувати освітні потреби,

можливості й темп розвитку кожної дитини, забезпечуючи активну участь у спільній діяльності. За умов педагогічно доцільної організації гра стає важливим інструментом інклюзивного навчання, що забезпечує успішну адаптацію дитини з ООП до освітнього середовища та сприяє її особистісному розвитку. Вітчизняні та зарубіжні дослідження проблем інклюзивної освіти [4; 7; 9; 10; 13] акцентують увагу на підтримці розмаїття в класному колективі, створенні сприятливого освітнього середовища та забезпеченні умов для самореалізації кожної дитини, у реалізації чого гра виступає ефективним педагогічним засобом.

Недарма Концепція Нової української школи [5] з метою комплексного забезпечення всебічного розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку серед осередків освітнього середовища (таких як осередок навчально-пізнавальної діяльності, змінні тематичні осередки, осередок художньо-творчої діяльності, куточок живої природи для проведення дослідів, осередок відпочинку, дитяча класна бібліотечка, осередок вчителя тощо) пропонує виділити і осередок для гри.

Осередок для гри (ігрова зона) в освітньому середовищі початкової школи відповідно до положень Концепції Нової української школи виконує важливу розвивальну, соціалізувальну та корекційно-компенсаторну функції. Його наповнення має бути варіативним, доступним і безпечним, з урахуванням вікових особливостей молодших школярів та індивідуальних освітніх потреб дітей з ООП. Доцільно передбачити дидактичні, настільно-друковані, сюжетно-рольові, конструктивні, рухливі та сенсорні ігри, ігрові набори для розвитку мовлення, логічного мислення, дрібної моторики, емоційної сфери, а також матеріали для релаксації (антистрес-іграшки, м'які модулі, килимки). Важливо, щоб ігрові матеріали були чітко структуровані, промарковані, легко доступні для самостійного вибору дитиною.

Зміст роботи вчителя в ігровій зоні передбачає організацію ігрової діяльності як цілісного педагогічного процесу, інтегрованого з навчальними завданнями. Учитель виступає не лише ініціатором гри, а й партнером, фасилітатором дитячої взаємодії, створюючи умови для вільного

самовираження, співпраці, розвитку комунікативних умінь і соціальних ролей. У межах ігрової зони реалізуються дидактичні ігри для закріплення навчального матеріалу, рольові ігри для формування соціального досвіду, ігри на розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та вирішення конфліктних ситуацій. Важливим є поступове ускладнення ігрових завдань, надання дітям можливості ініціювати власні ігри, обирати ролі, правила й способи взаємодії.

Особливу увагу в ігровій зоні слід приділяти залученню до спільної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Для них гра виступає ефективним засобом адаптації, включення в колектив, подолання бар'єрів у спілкуванні та навчанні. Учитель має забезпечувати індивідуалізацію ігрових завдань, добір ігор з урахуванням психофізичних можливостей дитини, використання візуальних підказок, чітких алгоритмів дій, альтернативних способів комунікації. За потреби ігри можуть організовуватися у малих групах або парах, що сприяє формуванню позитивного досвіду взаємодії та підтримки з боку однолітків. Важливо також формувати в усіх учнів толерантне ставлення до різноманітності, навички емпатії та взаємодопомоги.

Таким чином, осередок для гри в освітньому середовищі НУШ є не лише простором дозвілля, а й важливим педагогічним ресурсом розвитку, навчання і соціалізації молодших школярів, зокрема дітей з ООП. Його цілеспрямоване наповнення та професійно організована діяльність учителя забезпечують реалізацію ідей дитиноцентризму, партнерської педагогіки та інклюзивної освіти.

Проведене нами опитування вчителів початкових класів показало, що серед форм роботи, які, на їх думку, переважають на уроці з «особливими дітьми», 25% належать ігровим формам роботи. Це є ще одним підтвердженням актуальності ігрової діяльності, приналежності її до найбільш поширених і визнаних педагогами форм навчання і виховання не лише дошкільників, а й молодших школярів.

Існують різні види ігор, що відображено в численних класифікаціях, розроблених відомими педагогами (К. Гросом, Н. Кудикіною, О. Сорокіною,

В. Семеновим, С. Русовою та ін.). Опитування вчителів засвідчило, що найчастіше в освітньому процесі використовуються дидактичні, рухливі, сюжетно-рольові та творчі ігри й вправи, які безпосередньо спрямовані на реалізацію освітніх цілей. Аналіз практики роботи вчителів дає змогу встановити оптимальну відповідність між освітніми потребами дітей з особливими освітніми потребами, їхніми можливостями та конкретними завданнями навчання і виховання.

Готуючись до уроку в інклюзивному класі, учитель має ретельно продумати кожен його етап, передбачити очікувані результати та вибудувати мотивацію учнів таким чином, щоб клас діяв як єдине ціле. За цих умов використана гра створює можливості для того, щоб кожна дитина в інклюзивному освітньому просторі відчула успіх, повірила у власні сили й досягла позитивних результатів своєї діяльності. Спостереження за роботою вчителів в умовах інклюзивного освітнього простору показали, що для забезпечення здобуття успішних результатів навчання дітьми з особливими освітніми потребами вони найбільше використовують такі ігри, як: «Знайди зайве», «Визнач спільне», «Опиши», «Що було б, якби...». «Сенкан», «Спробуй, повтори», «Відтвори рисунок» тощо.

Достатньо популярними у роботі з цією категорією дітей є *рухливі та малорухливі ігри й вправи*. Рухлива гра спрямована передусім на розвиток фізичної підготовленості та не потребує від дітей спеціальної майстерності. Такі ігри ґрунтуються на виконанні різноманітних простих рухів із залученням великих м'язових груп і характеризуються доступним змістом та нескладними правилами.

Систематичне використання рухливих ігор сприяє формуванню в учнів з особливими освітніми потребами так званої «школи рухів», яка охоплює широкий спектр життєво необхідних рухових умінь і навичок. Це позитивно позначається на розвитку оперативного мислення та розумової діяльності загалом, удосконалюються процеси сприймання й реагування – якості, надзвичайно важливі в повсякденному житті.

Малорухливі ігри зосереджені переважно на розвитку дрібної моторики. Зазначений вид ігор сприяє активізації мовленнєвих і психічних процесів, а також покращенню соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами в суспільстві.

Прикладами таких ігор є:

– **«Який я сильний»** – найпростіша гра, метою якої є виявлення рівня узгодженості рухів із словесною інструкцією. Передбачає стискання пальців у кулак і їх розтискання, а також поетапне випрямлення пальців зі стиснутого кулака.

– **«Фігури з пластиліну»** – виконання дій зі скачування з пластиліну «колобків», ланцюжків, паличок, «змійок».

– **«Відтвори рисунок»** – гра, спрямована на розвиток дрібної моторики пальців, засвоєння кольорів та дотримання алгоритму виконання дій. За зразком на картці дитина відтворює послідовність кольорів, нанижуючи різнокольорові резинки на брусочок.

Рухливі ігри задовольняють природну потребу організму дитини в русі, а поступове підвищення вимог і ускладнення техніки виконання рухів, за результатами наших спостережень, сприяють збагаченню її рухового досвіду. Учні охоче бігають, стрибають, виконують кидки м'яча в ціль і на дальність, долають нескладні перешкоди, вправляються у збереженні рівноваги тощо.

Вважаємо доцільним у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами використання народних ігор. Це один із найбільш доступних видів діяльності, що сприяє зміцненню фізичного й морального здоров'я вихованців, розвитку їхніх розумових здібностей, а також підготовці до суспільно корисної праці. Проведення народних ігор не потребує спеціально обладнаних майданчиків, що підвищує їхню практичну цінність у освітньому процесі.

Сучасна педагогічна наука та практика пропонують значну кількість різновидів народних ігор. З огляду на їхню змістово-процесуальну різноманітність і функціональне призначення Н. Кудикіна поділяє народні ігри на рухливі, хороводні та традиційні ігри малих форм (лічилки, заклички,

примовки, забавлянки, дражнилки, звуконаслідування, скоромовки, загадки, жартівливі мовні ігри) [6]. Зазначені ігри орієнтовані на вік дітей, їхні інтереси та індивідуальні можливості. Особливого поширення набули рухливі народні ігри («Подояночка», «Квочка», «Дощик», «Панас», «Квач», «Мисливці і зайці», «Коза», «Кіт і миша» та ін.). У керівництві дитячими іграми народно-педагогічного спрямування, на думку дослідників (Г. Кіт, Н. Пташнік), доцільно дотримуватися вікового, особистісно орієнтованого та індивідуалізованого підходів, а також принципу виховання дітей через міжособистісне спілкування у процесі колективної ігрової взаємодії [3].

Ігри проводяться під керівництвом учителя або асистента вчителя, а також можуть організуватися самостійно, однак бажаною є постійна присутність одного з педагогів. Рухливі ігри доцільно проводити щоденно – під час прогулянок на свіжому повітрі, а за несприятливих погодних умов – у добре провітрюваному приміщенні. Вони мають задовольняти природну потребу школярів у руховій активності та забезпечувати активний відпочинок після навчальної діяльності.

Серед технологій інклюзивного навчання вчені (А. Василюк, Ю. Бондар, А. Хіля) виділяють *ігрову терапію* як технологію психотерапевтичного впливу на дітей з використанням гри. Вони вважають, що «ігротерапія позитивно впливає на психоемоційну сферу дитячого організму. У процесі гри діти опановують нові соціальні ролі та розкривають свій внутрішній світ» [10, с. 78].

Організація ігрової діяльності значною мірою залежить від специфіки учнівського контингенту. Вітчизняні та зарубіжні дослідники (А. Василюк, Г. Кіт, М. МакКріндл, О. Петрук, О. Садовніков, Д. Скаковська, Д. Тапскотт та ін.) називають сучасних учнів представниками покоління Альфа, які левову частину свого вільного часу проводять перед екранами гаджетів, миттєво сканують великі обсяги цифрового контенту, однак мають великі проблеми з концентрацією уваги. Традиційні методи навчання вони вважають надто повільними і нецікавими. Тому, як наголошують учені, «педагоги повинні знайти способи захопити й утримати їхній інтерес до навколишнього світу, який, поряд

з усім, сповнений різноманітних спокус та чинників, які відволікають» [2, с. 12]. До таких способів фокусування уваги учнів відносять також і ігрові методи навчання.

Організацію ігрової діяльності слід починати, безперечно, із етапу мотивації, забезпечення залучення дітей до спільної роботи. С. Миронова наголошує: «Процес навчання необхідно збагачувати методами, що мотивують до учіння. Це, зокрема, використання різних видів ігор, створення ігрових моментів, моделювання реальних ситуацій тощо. Ця особливість такого значення в навчанні дітей із типовим розвитком не набуває, а у навчанні школярів з ООП вона пов'язана з пасивністю дітей, зниженням їхнього інтересу до навчання і часто нерозумінням його необхідності, наявними труднощами й невдачами» [9, с. 103]. На думку А. Василюк і Г. Кіт, у роботі з сучасними молодшими школярами «контент має подаватися таким чином, щоб резонувати з технічно упорядкованим розумом, інакше учні можуть швидко занудьгувати, відволіктися або навіть розчаруватися» [2, с. 16]. Доречним, вважають дослідники, буде використання таких інструментів та методик, які відповідають стилю навчання представників покоління Альфа (гейміфіковане навчання, цифрова співпраця, мультимедійний контент тощо). Активно залучені, вмотивовані та захоплені навчанням учні не тільки швидше засвоять матеріал, але й практично застосують те, чого навчилися, до того ж творчо та інноваційно [2, с. 16].

Практичне втілення зазначених підходів можливе через добір ігор, що поєднують елементи гейміфікації, візуалізації та активної взаємодії, адаптованих до освітніх потреб учнів з ООП. Наприклад, гра **«Знайди й виконай»** передбачає використання візуальних карток або цифрових слайдів із зображенням завдання (рухового, мовленнєвого чи пізнавального характеру), яке учень має швидко і правильно виконати. Така гра сприяє розвитку концентрації уваги, здатності діяти за алгоритмом, переключатися між видами діяльності та підтримувати інтерес до навчального матеріалу завдяки динамічності й чіткій структурі завдань. Іншим прикладом є гра **«Освітній квест»**, що організовується у вигляді послідовності коротких завдань (пошук об'єкта, складання слова, добір

зображень, виконання рухової дії), об'єднаних спільною темою. Квестова форма, на думку дослідників, дозволяє враховувати індивідуальні можливості учнів з ООП, забезпечує варіативність рівнів складності та сприяє розвитку пізнавальної активності, співпраці й позитивної навчальної мотивації [12]. Застосування подібних ігрових форм навчання відповідає стилю сприймання представників покоління Альфа та створює умови для утримання їхньої уваги, активного включення в освітній процес і поступового формування ключових навчальних і соціальних компетентностей.

Як і будь-яка діяльність, спрямована на розвиток, гра є складним і багатогранним феноменом. Саме завдяки ігровій діяльності у дітей формується почуття власного «Я», розвиваються навички спілкування з однолітками та взаємодії з іншими людьми. Гра також сприяє оволодінню моторними навичками, розвитку уваги, зосередженості й здатності до саморегуляції.

Підсумовуючи, зазначимо, що для дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами характерні труднощі тривалого зосередження на абстрактному теоретичному матеріалі, тому використання ігрових методів забезпечує їх активне емоційне й рухове залучення до навчального процесу. Це сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу та підвищує мотивацію до навчання.

Гра є ефективним педагогічним засобом навчання учнів з ООП, оскільки забезпечує розвиток пізнавальної сфери, емоційно-вольових і соціальних умінь, формує позитивне ставлення до навчальної діяльності, творчу активність і здатність до співпраці. Застосування ігрових технологій полегшує адаптацію дітей до шкільного середовища та створює умови для повноцінного розвитку їхніх індивідуальних можливостей.

Цінність ігрової діяльності полягає в інтеграції освітньої, розвивальної та виховної функцій, що реалізуються у взаємозв'язку. Ігри сприяють прояву ініціативи й особистісних якостей учнів, формуванню дисциплінованості, позитивного емоційного настрою, розвитку міжособистісної взаємодії, що є

особливо важливим у роботі з дітьми, які мають специфічні особливості сприймання, комунікації та засвоєння знань.

### Список використаних джерел:

1. Артемова Л. В. Вчися граючись Київ : Томіріс, 1995. 112 с.
2. Василюк А., Кіт Г. Учні покоління альфа: специфіка навчання в умовах школи і ступеня. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*. 2025. № 1(3). С. 9-20. URL : <https://vspu.net/idpo/index.php/journal/article/view/87>
3. Кіт Г.Г., Пташнік Н.М. Українська народна гра – дітям. *Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*. Навчально-методичний посібник / за ред. Г.С. Тарасенко. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. С. 96-111.
4. Колупаєва А.А., Тараненко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. К.: Харків. Ранок, 2019. 302с.
5. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.12.2025).
6. Кудикіна Н.В. Теорія ігрової діяльності: монографія. Київ : Київ. Університет ім. Б. Грінченка. 2012. 236 с.
7. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник : пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
8. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори. Харків, 2001. 282 с.
9. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навч.-метод. посіб. Тернопіль «Астон», 2020. 176 с.
10. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навчально-методичний посібник для студентів закладів вищої педагогічної освіти; уклад. : А. Василюк, Ю. Бондар, А. Хіля. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 168 с.

11. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа. *Вибрані твори*. В 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 4. С. 5-390.

12. Vasiutina T., Ishchenko L., Kit H., Bondar Y., & Khilya A. Algorithm for Implementing Quest Technologies in Research Work with Preschool and Primary School Children ENVIRONMENT. TECHNOLOGIES. RESOURCES. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference 2024. 2. 503-507. URL : <https://journals.rta.lv/index.php/ETR/article/view/8089>

13. Wasyluk A., Kit H. O współczesnych technologiach nauczania inkluzyjnego. *Pedagogika Społeczna. WSNS Pedagogium*. Warszawa, 2021. Nr 1-2. S. 273-283.

**ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК  
УСПІШНОГО ПЕРЕХОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ  
ПОТРЕБАМИ ВІД ДОШКІЛЬНОЇ ДО ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

*Косюк Наталя, викладачка*

*КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж  
імені Михайла Грушевського» (Україна)*

В умовах трансформації сучасної освітньої системи України інклюзивна освіта виступає одним із ключових напрямів державної політики, спрямованої на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учасників освітнього процесу, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Водночас низька адаптивність освітнього середовища, обмежені ресурси закладів освіти та різний рівень готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП ускладнюють реалізацію принципу рівного доступу на рівні початкової школи. Це підкреслює актуальність комплексного дослідження умов і механізмів формування інклюзивного освітнього середовища як простору для соціалізації та особистісного розвитку дитини.

Перехід від дошкільної освіти до початкової є важливим етапом у житті кожної дитини, а для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) – це період значних фізіологічних, психологічних і соціальних змін. Успішність цього

переходу значною мірою визначається не лише індивідуальними особливостями дитини, а й якістю освітнього середовища, яке підтримує її розвиток і адаптацію.

Інклюзивне освітнє середовище розглядається як фактор, що сприяє умовам повноцінної участі дитини з ООП у навчальному процесі та соціальному житті дошкільного закладу й початкової школи, створюючи умови не лише для навчання, а й для психологічної безпеки, соціалізації та розвитку.

Впровадження принципів інклюзивності в освітньому середовищі початкової школи передбачає не лише формальне залучення дитини до класного колективу, а й формування комплексної психолого-педагогічної системи підтримки, що ґрунтується на тісній співпраці вчителів, асистентів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та батьків.

Інклюзивне освітнє середовище розглядається як організаційна форма освітнього простору, що забезпечує всім учасникам навчально-виховного процесу рівні можливості для особистісного розвитку, самореалізації та активної участі в навчальній і соціальній діяльності закладу освіти. Його структура включає кілька взаємопов'язаних компонентів:

- просторово-предметний, що передбачає доступну архітектурно-просторову організацію, наявність спеціалізованих технічних засобів та відповідність інфраструктури потребам учнів із різними формами порушень розвитку;

- змістово-методичний, який охоплює індивідуалізацію освітнього маршруту, використання адаптивних і диференційованих методик, а також забезпечення методичної гнучкості та варіативності освітніх програм;

- комунікативно-організаційний, що включає підготовку педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, підтримку сприятливого мікроклімату в колективі та міждисциплінарну взаємодію фахівців [1, с. 198].

Перехід від ЗДО до початкової школи традиційно пов'язаний із змінами в організації освітнього процесу, вимогах до дитини та її соціальному статусі. Для дітей з ООП цей перехід може бути складнішим через необхідність

пристосування до нових вимог, навчальної діяльності, режиму та взаємодії з новими педагогами та однолітками.

У контексті створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища особливе значення має готовність педагогічного колективу до ефективної взаємодії з учнями, які мають ООП. Ця готовність включає не лише професійну компетентність, а й здатність до емпатійного сприйняття дитини, міжособистісної взаємодії та командної роботи з фахівцями інклюзивної освіти (логопедами, дефектологами, асистентами вчителя). Таким чином, комунікативно-організаційний компонент виступає ключовим чинником забезпечення безперервного розвитку дитини як у освітній, так і в соціальній сферах [2, с. 77].

У цьому контексті особливого значення набуває практична реалізація адаптованих методичних стратегій, спрямованих на забезпечення максимальної участі дитини в усіх формах освітньої взаємодії. Зокрема, у деяких пілотних школах України вже впроваджено практику розробки індивідуальних освітніх траєкторій, що ґрунтуються на результатах комплексної психолого-педагогічної оцінки дитини. Використання таких моделей дозволяє не лише коригувати труднощі у навчанні, а й відкривати та реалізовувати потенційні ресурси учня.

Інклюзивне освітнє середовище є ключовим чинником успішного переходу дітей з особливими освітніми потребами від дошкільної до початкової освіти, оскільки створює умови для їх соціалізації, особистісного розвитку та повноцінної участі в навчальному процесі. Його формування потребує комплексного підходу, що включає інтеграцію педагогічної підтримки, психологічного супроводу та залучення всіх учасників освітнього процесу – педагогів, асистентів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів і батьків. Ефективність інклюзивного середовища забезпечується взаємопов'язаними компонентами: просторово-предметним (доступна інфраструктура, спеціалізовані технічні засоби), змістово-методичним (адаптація освітніх програм, індивідуальні освітні траєкторії) та комунікативно-організаційним (готовність педагогів до інклюзивної роботи, міждисциплінарна взаємодія,

сприятливий мікроклімат). Раннє включення дітей з ООП у навчальний процес сприяє розкриттю їхнього потенціалу, формуванню позитивної мотивації до навчання та розвитку соціальних і комунікативних компетентностей. Для забезпечення рівного доступу до якісної освіти необхідно створювати адаптивне освітнє середовище, забезпечувати наявність ресурсів і підвищувати професійну компетентність педагогічного колективу, що сприяє успішній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, створення такого середовища потребує системного підходу, включно з підвищенням кваліфікації педагогів, тісною співпрацею між закладами, активною участю сім'ї та багатовимірною підтримкою дитини на кожному етапі її освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Атрощенко Т., Бондар Т. Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. №36 (1). С. 195-200.

2. Бахмат Н. В., Довгань О.С. Інклюзивне освітнє середовище як чинник соціалізації та розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Випуск 38 (1/2025). С. 74-85.

### **НАСТУПНІСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ МІЖ ЗДО ТА ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ**

*Потримай Наталія, викладачка*

*КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж  
імені Михайла Грушевського» (Україна)*

Реалізація ідей інклюзивної освіти в Україні актуалізує питання забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) на всіх етапах їхнього розвитку та навчання. Особливої значущості набуває проблема наступності між закладом дошкільної

освіти (ЗДО) та початковою школою, оскільки перехід до нового освітнього середовища є складним адаптаційним періодом для дітей з ООП. Відсутність узгодженості в підходах до супроводу може призвести до труднощів у навчанні, соціалізації та емоційному благополуччі дитини.

Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП висвітлюється у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, які розглядають його як систему комплексної підтримки розвитку дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища. Дослідники наголошують на важливості раннього втручання, індивідуалізації навчання, командної взаємодії фахівців та партнерства з батьками.

Слід зазначити, що узгоджена діяльність працівників закладу освіти, батьків або осіб, які їх замінюють, а також залучених фахівців може реалізовуватися в межах різних моделей співпраці. Водночас формування результативної системи взаємодії, координації та інтеграції процесів супроводу дитини з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі, надання їй підтримки й необхідної допомоги є можливим за умови впровадження міждисциплінарної моделі [2].

Сучасний етап розвитку інклюзії характеризується посиленням ролі мультидисциплінарного підходу та міжсекторного партнерства; впровадженням цифрових інструментів підтримки та дистанційних моделей адаптацій; переосмисленням функцій родини як активного учасника командної взаємодії; а також формуванням механізмів оцінювання ефективності інклюзивних практик та іншими новаціями [3].

Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП у ЗДО спрямований на створення умов для всебічного розвитку дитини, формування базових життєвих компетентностей, позитивного емоційного стану та готовності до шкільного навчання. У початковій школі супровід набуває нових акцентів, пов'язаних із навчальною діяльністю, соціальною адаптацією та включенням дитини в колектив однолітків.

Науковець Кобильченко В. психолого-педагогічний супровід інтерпретує з позицій інтегративної парадигми як цілісну інтегративну технологію, що поєднує два провідні складники: педагогічну підтримку дитини на визначеному етапі її розвитку та психологічну допомогу самій дитині й її найближчому соціальному оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних і міжособистісних проблем та труднощів, які виникають у процесі цього розвитку [1].

Психологічний супровід розглядається як цілісна система професійної діяльності практичного психолога, спрямована на формування сприятливих соціально-психологічних умов, що забезпечують емоційне благополуччя дитини, її успішний розвиток, виховання та навчання в процесі соціально-педагогічної взаємодії, організованої в освітньому середовищі закладу освіти.

Наступність психолого-педагогічного супроводу передбачає узгодженість цілей, змісту, форм і методів роботи фахівців обох ланок освіти. Важливим є передання інформації про особливості розвитку дитини, її сильні сторони, труднощі, ефективні стратегії підтримки. Таку взаємодію доцільно здійснювати в межах міждисциплінарної команди супроводу, до складу якої входять вихователь, учитель початкових класів, практичний психолог, логопед, асистент учителя, а також батьки дитини.

Метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-виховних закладів є комплексне вивчення їхнього особистісного потенціалу, зокрема визначення співвідношення рівня інтелектуального розвитку дитини з віковими нормативами, особливостей розвитку когнітивної сфери та сформованості навчальної мотивації. Важливими завданнями супроводу також є аналіз емоційно-вольової сфери, індивідуально-характерологічних рис, сприяння творчому й інтелектуальному розвитку дитини шляхом залучення всіх учасників освітнього процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації узгоджених дій, спрямованих на врахування специфіки розвитку, спілкування й навчання. Крім того, психолого-педагогічний супровід передбачає

забезпечення успішної соціалізації та адаптації дітей з особливими освітніми потребами, а також формування передумов їхньої професійної орієнтації.

Ефективна наступність забезпечується за умови створення інклюзивного освітнього середовища, яке враховує індивідуальні потреби кожної дитини. Важливу роль відіграє поступовість у зміні режиму дня, вимог до навчальної діяльності, форм організації занять. Особливої уваги потребує психологічна готовність дитини з ООП до школи, формування позитивної мотивації до навчання та впевненості у власних можливостях.

Таким чином, наступність психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами між закладом дошкільної освіти та початковою школою є необхідною умовою забезпечення успішної адаптації, навчання та соціалізації дитини. Вона ґрунтується на системній взаємодії фахівців, узгодженості освітніх підходів, індивідуалізації супроводу та активному залученні батьків. Забезпечення наступності сприяє збереженню позитивної динаміки розвитку дитини з ООП та підвищенню ефективності інклюзивної освіти загалом.

### **Список використаних джерел:**

1. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.

2. Котлова Л.О., Харченко А.В. Психологічний супровід інклюзивної освіти на сучасному етапі. *Proceedings of the 4th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2023.* Pp. 599-612.

3. Концепти та стратегії розбудови інклюзивної освіти у часи війни та повоєнний період : монографія / Колупаєва А. А., Таранченко О. М.; Київ. 2025. 450 с.

## **ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У СУПРОВODІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

*Семененко Олена, вихователь групи продовженого дня*

*Ліцей «Домінанта», м. Київ, Україна*

Сьогодні інклюзивна освіта набуває значного розвитку, адже її головна мета – забезпечити рівний доступ до якісної освіти кожної дитини незалежно від її можливостей та особливостей розвитку. Проблема інклюзивного навчання активно досліджується зарубіжними та вітчизняними науковцями, а також залишається у центрі уваги державних інституцій, таких як Міністерство освіти і науки України, органи місцевого самоврядування та засновників закладів освіти. До цього процесу щоденно залучені й фахівці освітнього середовища: учителі, асистенти вчителя, психологи, логопеди, дефектологи, реабілітологи, соціальні педагоги, а також батьки. Вони забезпечують підтримку дитини на різних етапах її розвитку та створюють умови успішного навчання.

Відповідно до Концепції розвитку інклюзивної освіти зазначено: інклюзивне навчання визначається як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Одним із ключових завдань Концепції є залучення батьків дітей з ООП до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності [2].

Партнерська взаємодія педагогів і батьків дітей з особливими освітніми потребами є ключовою умовою ефективного супроводу та успішного навчання. Це командна робота, що базується на довірі, взаєморозумінні та спільній відповідальності за розвиток дитини. У цьому процесі батьки виступають рівноправними учасниками освітнього процесу в команді супроводу: вони беруть участь у розробці Індивідуальної програми розвитку (ІПР), здійснюють постійний обмін інформацією з педагогами, впроваджують рекомендації

фахівців у домашньому середовищі. Така співпраця забезпечує створення єдиного, узгодженого, підтримуючого простору для дитини, що сприяє її комфорту, навчальній мотивації та успішній інклюзії.

При цьому ключовим принципом інклюзивної освіти є те, що дитина з особливими освітніми потребами є центральною і провідною фігурою, навколо якої вибудовується навчальний, виховний та корекційно-розвитковий процес, а робота всіх фахівців спрямована на її підтримку, розвиток і успіх.

Важливо наголосити, що особливу роль у партнерській взаємодії між вчителями, батьками та дитиною відіграє асистент вчителя. Це фахівець, який перебуває з учнем у постійному та безпосередньому контакті, тому найкраще знає його щоденні труднощі, потреби й сильні сторони. Асистент вчителя не лише забезпечує підтримку дитини на уроці, але й є ключовою ланкою у координації навчально-виховного процесу: допомагає адаптувати завдання, налагоджує комунікацію між учителем та батьками, бере участь у розробці ІПР, здійснює спостереження за динамікою розвитку. Завдяки цьому він стає одним із центральних учасників команди супроводу, що забезпечує цілісність і послідовність інклюзивного навчання.

Практика показує, що регулярна коротка комунікація вчителя або асистента вчителя допомагає батькам краще розуміти навчальні та виховні моменти, які виникають не лише у закладі освіти, а й удома. Такий оперативний обмін інформацією сприяє узгодженню дій дорослих, підвищує ефективність підтримки дитини та забезпечує послідовність у роботі над її розвитком.

Адміністрація закладу освіти відіграє важливу координаційну роль, сприяючи налагодженню партнерської взаємодії між педагогами та батьками. Вона систематично забезпечує:

- створення безбар'єрного середовища;
- організація доступу до корекційних занять;
- проведення зустрічей команди супроводу з фахівцями ІРЦ;
- надання ресурсів для адаптації або модифікації освітнього процесу;
- підтримка педагогів у роботі з дітьми з ООП;

– надання педагогам кваліфікованих тренінгів, вебінарів, семінарів про інклюзивну освіту для підвищення рівня знань в цій галузі.

Однак, на жаль, у партнерській взаємодії між фахівцями команди супроводу часто виникають труднощі. Як зазначає М. Буйняк, серед найпоширеніших проблем варто виділити:

– низький рівень психологічної та методичної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП;

– недостатню обізнаність членів команди супроводу щодо професійних функцій один одного, що спричиняє нечіткий розподіл обов'язків;

– іноді виникають труднощі з узгодженням рекомендацій фахівців (дефектологів, логопедів, психологів) із педагогічною практикою вчителя;

– брак часу для якісного планування роботи;

– труднощі у здійсненні адаптації та модифікації навчальної програми відповідно до освітніх потреб дитини.

Для подолання зазначених труднощів потрібен час, удосконалення нормативно-правової бази, зміна ставлення до осіб з ООП та їхньої освіти в суспільстві та розробка ефективних науково-методичних роз'яснень та рекомендацій [1, с. 18].

Важливим елементом командної взаємодії є співпраця з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), які є ключовими фахівцями у забезпеченні міждисциплінарного підходу: вони проводять комплексну оцінку дитини, надають рекомендації щодо освітнього маршруту, беруть участь у команді супроводу в навчальних закладах освіти, допомагають у розробці ІПР та консультують педагогів і батьків на засіданнях щодо ефективних методів підтримки.

Партнерська взаємодія в умовах інклюзивної освіти – це не лише формальна співпраця, а глибокий процес спільного розвитку, навчання та підтримки дитини з ООП [4].

Розглянувши зазначене вище, можна зробити висновок, що ефективність психолого-педагогічного супроводу значною мірою залежить від узгодженості

та координації усіх учасників освітнього процесу. Для наочного відображення ролей та взаємозв'язків між ними була створена модель партнерської взаємодії педагогів і батьків у супроводі дитини з ООП, яка демонструє ключових суб'єктів командної роботи та логіку їх взаємодії (рис. 1).



*Рис. 1. Модель партнерської взаємодії педагогів і батьків у супроводі дитини з ООП*

Для кращого розуміння та співпраці вчителів, спеціалістів та батьків дітей з особливими освітніми потребами використовують різні форми організації психолого-педагогічної допомоги на рівні закладу освіти, а саме:

1. Індивідуальна форма роботи:

– бесіди й консультації, які конструктивно допомагають батькам у налагодженні відносин зі своєю дитиною, а також як процес інформування батьків про нормативно-правові аспекти, прогнозування можливостей розвитку й навчання дитини.

– сімейні консультації – спрямовані на зміцнення психічного та фізичного здоров'я дитини, формування адаптивних навичок.

– індивідуальні заняття з дитиною в присутності батьків – формують у них уміння виконувати вправи самостійно вдома.

– батьківські години – щотижневі зустрічі зі спеціалістами, учителями та асистентом вчителя для обміну інформацією про результати навчання.

2. Групові форми роботи:

– загальношкільні батьківські збори.

– батьківські збори в класному колективі.

– круглі столи.

– батьківські уроки, тренінги, майстер-класи.

Зазначені форми роботи допомагають значно підвищити ефективність налагодження довірливих стосунків педагогів та батьків, що сприяє підсиленню їхньої мотивації в розвитку дитини [3, с. 17-19]. Налагоджена щоденна комунікація усіх членів команди супроводу формує основу для ефективного застосування різних форм психолого-педагогічної допомоги. Саме завдяки такій взаємодії стає можливим своєчасне реагування на потреби дитини та узгодження дій для усіх учасників освітнього процесу. Для узагальнення та зручного представлення цих форм була побудована схема форм партнерської взаємодії педагогів і батьків з ООП, яка відображає два основні напрямки роботи – індивідуальної та групової (рис. 2). Схему побудовано так, щоб показати, як саме педагоги, спеціалісти та батьки співпрацюють на практиці.



Рис. 2. Схема форм партнерської взаємодії педагогів і батьків з ООП

Таким чином, партнерська взаємодія охоплює багатокомплексний процес, який включає фахівців різних напрямів та безпосередньо батьків дитини з ООП.

Отже, ефективність психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від узгоджених дій усіх учасників освітнього процесу. Партнерська взаємодія педагогів, асистентів вчителя, спеціалістів та батьків створює цілісну підтримувальну систему, яка забезпечує послідовність, наступність та результативність інклюзивного навчання.

### **Список використаних джерел:**

1. Буйняк М.Г. Теоретичні засади партнерської взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні. *Inclusion and Diversity*: наук. журн. Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, 2024. №3. С. 15-19.

2. Концепція розвитку інклюзивної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 URL: [http://osvita.ua/legistion/Ser\\_osv/9189/](http://osvita.ua/legistion/Ser_osv/9189/).

3. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : метод. посіб. / уклад. : О.В. Коган та ін. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021, 80с. ISBN 978-617-95187-5-1

4. Фенцик О.М. Партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами; бар'єри та шляхи подолання. Корекційна педагогіка. Педагогічна академія: наукові записки. URL : <https://doi.org/10.5281/zenodo.16884933>

## **ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

**Федорчук Наталія**, кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри

*педагогіки, психології та фахових методик*

*КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж*

*імені Михайла Грушевського» (Україна)*

**Гладка Ангеліна**, здобувачка ступеня вищої освіти «бакалавр»

*КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж  
імені Михайла Грушевського» (Україна)*

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено: «Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України...», а «пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є: її особистісна орієнтація» [8]. Отже, формування особистості того, хто навчається не може відбуватись без урахування його індивідуальних особливостей. Тому заклади загальної середньої освіти в Україні «можуть створювати у своєму складі спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами» [2].

У вітчизняній педагогіці питання індивідуалізації навчання та виховання учнів, пов'язане з вирішенням практично значущих завдань освіти, відображене у працях низки педагогів і громадських діячів, серед яких Б. Ананьєв, К. Вентцель, А. Еткінд, М. Каган, Н. Новіков, А. Прокопович-Антонський, А. Асмолов, В. Розанов, К. Ушинський тощо. Подальший розвиток цієї проблеми відбувся у дослідженнях Ю. Бабанського, М. Данилова, Л. Занкова, А. Кірсанова, Є. Рубанського, І. Унта, І. Якиманської тощо. Серед науковців, які працюють над проблемою індивідуалізації навчання осіб з особливими освітніми потребами слід насамперед назвати Л. Будяк, С. Єфімову, А. Колупаєву, І. Луценко, Ю. Найдю, Н. Ратушняк, Т. Сак, Н. Слободянюк, Н. Софій, О. Таранченко тощо.

Згідно «Концепції інклюзивної освіти в Україні» інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [6].

У педагогічному словнику поняття «індивідуалізація навчання» визначається як «організація навчального процесу, коли вибір засобів, заходів,

темпу навчання враховує індивідуальні відмінності навчання» [1, с. 26].

«Реалізація індивідуалізованого навчання обов'язково базується на індивідуальному підході. Це педагогічний принцип, який обумовлюється індивідуальними особливостями учнів у навчанні та вихованні» [3, с. 101-105].

«Під індивідуальністю розуміють оригінальність особистості або певну головну її особливість, яка робить її несхожою на інших. Кожна людина індивідуальна, але індивідуальність одних виявляється дуже яскраво, інших – малопомітно, вона може виявлятися в інтелектуальній, емоційній, вольовій сфері або відразу у всіх сферах психічної діяльності. Отже, поняття індивідуальність також означає, що соціальні якості, загальні для людей риси, виявляються дуже своєрідно у кожного індивіда, який є унікальним і неповторним» [10, с. 43].

Якщо говорити про індивідуальний підхід до осіб з особливими освітніми потребами, слід розуміти, які саме індивідуальні особливості їх вирізняють серед учнів класу. «Учитель команди супроводу має розуміти сутність понять, пов'язаних із психофізичними порушеннями в дітей, зокрема: порушення психофізичного розвитку; категорії порушень та їх ступені; спільні проблеми розвитку; особливості процесу порушеного розвитку. Такі знання дають змогу педагогам правильно оцінити можливості дитини, дібрати до неї прийоми і засоби індивідуального підходу, корекційно спрямувати методи навчання» [7, с. 87].

Дитина з порушеннями психофізичного розвитку – це «дитина, яка має психічні та/або фізичні порушення, що впливають на цілісний розвиток її особистості, й потребує спеціальних/додаткових умов навчання й виховання [7, с. 87].

Виділяють такі категорії порушень психофізичного розвитку в дітей: 1) виразні та сталі порушення слухової функції (глухі діти, діти зі зниженим слухом (слабочуючі), пізно оглухлі діти); 2) виразні порушення зору (сліпі діти, діти зі зниженим зором (слабкозорі); 3) тяжкі мовленнєві порушення (діти-логопати, діти з тяжкими порушеннями мовлення (діти з ТПМ); 4) стійкі порушення інтелектуального розвитку на основі органічного ураження

центральної нервової системи (діти з інтелектуальними порушеннями (діти з ІП); 5) затримка психічного розвитку (діти із ЗПР); 6) порушення опорно-рухового апарату (діти з порушеннями опорно-рухового апарату (діти з ПОРА); 7) емоційно-вольові розлади (діти з порушеннями емоційно-вольової сфери); 8) комплексні порушення кількох функцій / складні порушення (сліпоглухі діти; діти, в яких порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату поєднуються з інтелектуальними порушеннями або ЗПР) [7, с. 88].

Також педагогу слід враховувати: психологічні особливості дітей з інтелектуальними порушеннями [7, с. 93-94]; психологічні особливості дітей із затримкою психічного розвитку [7, с. 94-96]; психологічні особливості дітей з тяжкими порушеннями мовлення [7, с. 95-97]; психологічні особливості дітей з порушеннями слуху [7, с. 97-99]; психологічні особливості дітей із порушеннями зору [7, с. 99-101]; психологічні особливості дітей із дитячим церебральним паралічем [7, с. 101-102]; психологічні особливості дітей із РСА [7, с. 102].

«Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом...» [5, с. 9].

«З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних освітніх потреб і різних стилів навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивні освітні заклади повинні забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей [5, с. 8].

Інклюзивна школа – це «заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних

послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі» [5, с. 9].

З урахуванням індивідуальних освітніх потреб учня особливими освітніми потребами, за участю групи фахівців та батьків дитини, складається індивідуальна програма розвитку – «документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини» [2].

Складність навчальних програм часто ускладнює педагогам реалізацію інклюзивних практик. Тому важливо забезпечити гнучкість навчальної програми та методів викладання через застосування адаптацій, модифікацій і диференційованого підходу. «Технологія індивідуалізованого навчання – це така організація навчального процесу, де індивідуальний підхід та індивідуальна форма навчання пріоритетні. Вона передбачає проектування педагогічної діяльності на основі індивідуальних якостей дитини (інтересів, потреб, здібностей, інтелекту тощо)» [9].

«Диференціація не тільки враховує індивідуальні особливості учнів, а й організовує для типологічних груп навчання за різними планами і програмами» [4, с. 56-57].

Урахування індивідуальних особливостей учнів з особливими освітніми потребами в процесі навчання вимагає дотримання низки умов: «Індивідуальний підхід дає змогу при доборі засобів, методів, темпу навчання врахувати індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей, можливостей» [7, с. 101]; «Учитель інклюзивного класу має добре знати особливості психофізичного розвитку і поведінки дітей різних категорій, типові труднощі, що виникають при оволодінні навчальним матеріалом і зумовлені характером певного порушення» [7, с. 102]; «Для навчання дітей з ООП використовують ті самі методи, що й для дітей з типовим розвитком, проте особливості психофізичного розвитку учнів обумовлюють інакші способи застосування цих методів; зокрема, методи навчання повинні бути корекційно-розвивальними» [7, с. 103]; «Процес навчання необхідно збагачувати методами,

що мотивують до учіння. Це, зокрема, використання різних видів ігор, створення ігрових моментів, моделювання реальних ситуацій» [7, с. 103]; «Методи мають відповідати принципам спеціальної дидактики» [7, с. 103-104]; «Індивідуальний підхід до учнів із психофізичними порушеннями значною мірою залежить від категорії порушення, ступеня його виразності, індивідуальних особливостей» [7, с. 104-111].

Отже, упровадження індивідуального підходу до навчання дітей із особливими освітніми потребами є ключовою умовою інклюзивної освіти. Конкретні методи індивідуалізації та корекційної спрямованості інклюзивного навчання слід обирати з урахуванням особливостей кожного учня.

Індивідуальний підхід у навчанні учнів вимагає ретельної підготовки педагога та певних професійних навичок та компетентностей.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гончаренко С. Н. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 374 с.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n984>
3. Коберник Г. І. Індивідуалізація навчання молодших школярів в умовах розв'язування адаптованих навчальних завдань. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. №46. С. 101-105.
4. Кобзар Б. С. Основи індивідуалізації навчально-виховної діяльності учнів початкової школи. *Початкова школа*. 2003. №3. С. 56-57.
5. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посібник. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
6. Концепція інклюзивної освіти в Україні. URL: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)
7. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. URL :

9. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології: навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. 55 с.

10. Яременко В., Сліпушко О. Новий тлумачний словник української мови : [близько 200000 сл.]. Київ : Аконіт, 2007. 862 с.

## **ГУМАНІСТИЧНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

***Федорчук Наталія**, кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри  
педагогіки, психології та фахових методик*

*КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж*

*імені Михайла Грушевського», Україна*

***Федорчук Інна**, магістр педагогічної освіти, асистент вчителя з  
інклюзивного навчання Барського ліцею №1 Барської міської ради*

*Жмеринського району Вінницької області, викладач*

*КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж*

*імені Михайла Грушевського», Україна*

Відповідно до Закону України «Про освіту», загальна середня освіта «спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання, виховання та розвитку, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах» [3]. Тому стратегічним напрямом розвитку сучасної освіти в Україні є гуманізація освітнього простору з метою реалізації особистісно орієнтованого підходу в освітній діяльності, визнання цінності особистості дитини, її потреб, можливостей та прав незалежно від її психофізичних можливостей, соціального походження чи освітніх потреб.

Проблематика гуманістики знайшла відображення у наукових доробках класиків Ш. Амонашвілі, Я.-А. Коменського, Я. Корчака, В. Сухомлинського тощо. Сучасні аспекти гуманізму в освіті вивчають Л. Баран, О. Власова,

Т. Власюк, Т. Власова, А. Волос, С. Гончаренко, І. Грабовська, О. Кивлюк, І. Колеснікова, А. Колодяжна, Т. Купцова, Ю. Мальований, А. Мельниченко, Р. Множинська, М. Нестерова, О. Пехота, Ф. Проданюк, Л. Пуховська, А. Сақун, О. Хромова тощо.

Розбудова освіти на гуманістичних засадах вимагає зосередження уваги науково-педагогічної спільноти, зокрема, на питаннях інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в соціально-освітнє середовище з метою забезпечення їх права на «безкоштовне здобуття освіти у всіх державних і комунальних закладах освіти» [3] відповідно до Закону України «Про освіту», що базується на принципах «недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [3].

Концепція «Нова українська школа» основою реформування загальної середньої освіти в Україні визначає дитиноцентризм, педагогіку партнерства, новий зміст освіти, забезпечення її інклюзивності [7].

Задля вирішення ключових питань щодо реалізації права осіб з особливими освітніми потребами (далі – осіб з ОПП) на доступну та якісну освіту в Україні зреалізовується «Концепція розвитку інклюзивного навчання», яка декларує принцип індивідуалізації інклюзивної освіти – «здійснення особистісно орієнтованого (індивідуального, диференційованого підходу)» [4].

Тому в Україні активно розбудовується система інклюзивного навчання, гуманізм якого забезпечує педагог. Його професійна діяльність має базуватися на загальнолюдських гуманістичних цінностях, емпатії, педагогічній підтримці та особистісно-орієнтованому підході. Сучасний педагог має бути фасилітатором педагогічного партнерства, забезпечуючи «суб'єкт-суб'єктну (рівноправну та особистісно зорієнтовану) взаємодію з учнями в освітньому процесі, працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами» [6].

Пропонуємо окреслити педагогічні вимоги до професійної діяльності педагога в інклюзивному освітньому середовищі.

Рішенням Кабінету міністрів України схвалено «Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки» [5]. У документі зазначено: «Сучасна освіта повинна бути спрямована на отримання життєвих компетентностей та гармонійний розвиток людини як особистості, її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей громадян, здатних до свідомого суспільного вибору. Одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти в Україні є забезпечення рівних прав та можливостей в освітній сфері для всіх без будь-якої дискримінації» [5]. У ньому ж заважено, що нині слід констатувати «недостатню самореалізацію осіб з особливими освітніми потребами через відсутність якісного доступного інклюзивного навчання в територіальних громадах, недостатній рівень сприйняття українським суспільством багатоманітності людини» [5].

Вважаємо, що це і є ключовою проблемою гуманізації інклюзивного освітнього простору сучасного закладу освіти, адже саме особистісне несприйняття членами громади, учасниками освітнього процесу осіб з ОПП є перепорою у їх цивілізованому рівно партнерському навчанні й розвитку, повноцінному особистісному зростанню.

Професійна діяльність педагогів в умовах інклюзивного навчання регламентується, зокрема, статтею 16 Закону України «Про загальну середню освіту» [2], якою, в свою чергу, обґрунтовано вимоги до організації гуманістично зорієнтованого інклюзивного навчання: «Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [2]; «Особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі забезпечує асистент вчителя» [2].

Педагоги власне, є основними організаторами інклюзивного навчання «на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з

особливими освітніми потребами» [4].

Загалом гуманізм педагога в інклюзивному середовищі вбачаємо у наявності у нього системи цінностей, установок і професійних дій, спрямованих на визнання унікальності, гідності та рівних прав осіб з ОПП.

Академік І. Бех обґрунтував три позиції, які повинен зайняти педагог, забезпечуючи особистісно зорієнтоване виховання: 1) виховна позиція «розуміння дитини»; 2) виховна позиція «визнання дитини»; 3) виховна позиція «прийняття дитини» [1, с. 6-55]. Вважаємо, що їх слід спроектувати на професійну діяльність педагога в умовах інклюзивного навчання.

Виховна позиція «розуміння дитини»: «Одна з найгостріших людських потреб – бути зрозумілим, прийнятним, визнаним. Людина бажає, щоб її розуміли і приймали у кожному своєму стані, у кожному своєму прояві, з визнанням усіх наявних переваг і поблажливості до наявних недоліків. Тому позиція, що враховує ці потреби, має бути домінантою особистісно зорієнтованого виховання» [1, с. 31]. Педагог, володіючи ґрунтовними знаннями загальної, спеціальної, вікової психології, основ анатомії і фізіології дитини, основ нейропсихології тощо має детально вивчити індивідуальні особливості кожної дитини, природу її нозологій та специфіку їх проявів, її потенційні інтелектуальні можливості, потреби та темп розвитку й навчання, її особистісний, духовно-культурний ресурс. Важливо, аби він висвітлив їх батькам особи з ОПП, які, в свою чергу, також повинні їх визнати, сприйняти і стати союзниками педагогу в освітньому процесі. Важливою є адекватна психолого-педагогічна інтерпретація педагогом емоційного стану та поведінки особи з ОПП, аналіз її причин та передбачення можливих наслідків. Основним правилом вважаємо: «Оцінюємо пізнавальний результат та вчинок дитини, а не її особистість!».

Співчутливе, емпатійне розуміння особи з ОПП є основою її визнання, коли вона сприймається як унікальна особистість.

Виховна позиція «визнання дитини»: «Визнання – це передусім право дитини бути самою собою, індивідуальністю, яка має свою позицію щодо тих чи

інших явищ, ситуацій, проблем. Вимога визнання дитини ґрунтується на вірі в її можливості, а значить у самовдосконалення, на розумінні безкінечності пізнання людини...» [1, с. 42]. Адекватно оцінюючи потенційний ресурс особи з ОПП, педагог повинен педагогічно доцільно окреслити зону її потенційного розвитку, вірити у її можливості в реалізації визначених освітніх завдань. Також він окреслює реальні вектори навчання, виховання й розвитку особи з ОПП перед батьками, враховуючи їх позицію та побажання. Педагог транслює самоцінність самій особі з ОПП, формує у неї відчуття особистої неповторності та унікальності, оптимістичної цілеспрямованості та віри у власні сили. Основним правилом вважаємо: «Особа з ОПП – рівноправний суб'єкт освітнього процесу. Навчати можливо, навчати потрібно!».

Виховна позиція «прийняття дитини»: «Прийняття означає безумовне позитивне ставлення до дитини незалежно від того, тішить вона дорослих в даний момент чи ні. Прийняття – це не позитивна оцінка, це визнання того, що інший має право бути таким, яким він є. Якщо педагог приймає дитину, то приймає і її недоліки, не оцінюючи їх. Він просто знає, що вони існують. Безумовно, значно легше приймати вихованця, якщо його достоїнства значно перевищують недоліки. Педагог, який здатен до прийняття, не тільки приймає вихованця, а й показує йому, що приймає його таким, яким він є» [1, с. 45].

Педагог та батьки, чітко усвідомлюючи сильні та слабкі сторони особи з ОПП, повинні їх свідомо прийняти та створити умови для повноцінного самоприйняття самої дитини. У педагогічній взаємодії слід берегти унікальність «особливої дитини», не порівнюючи її з нормотиповими однолітками, не пригнічуючи її індивідуальність. Це стосується усіх учасників освітнього процесу – педагогічних працівників, учнів школи та класу, їх батьків. Усі повинні проявляти максимальну терплячість, толерантність, емпатійність та позитивне шанобливе ставлення до прав, переживань, потреб та особистих кордонів особи з ОПП. Саме така позиція є основною передумовою уникнення булінгу та дискримінації по відношенню до осіб з ОПП та успішної їх соціалізації. Педагог та батьки повинні проявляти щирю безкорисливу любов до

дитини, але, в той же час, і розумну вимогливість до неї й педагогічну (чи батьківську) справедливість, вони повинні уникати потурання та надмірної поблажливості. Основним правилом вважаємо: «Дозвольте «особливій дитині» бути самою собою!».

Саме дотримання окреслених принципів дозволить педагогам розбудувати партнерську взаємодію із усіма учасниками освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання, забезпечуючи рівність їх прав та соціалізацію, гуманістично спрямований особистісний підхід.

### **Список використаних джерел:**

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с. URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/420694.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/420694.pdf).
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n984>.
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
4. Концепція розвитку інклюзивного навчання. URL: <https://surli.cc/deycoq>.
5. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>.
6. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225. URL: <https://surl.li/uvlymh>.
7. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Федорчук Наталія, кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри  
педагогіки, психології та фахових методик  
КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж  
імені Михайла Грушевського» (Україна)*

*Юрчак Ірина, здобувачка ступеня вищої освіти «бакалавр»  
КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж  
імені Михайла Грушевського» (Україна)*

Законом України «Про загальну середню освіту» затверджено право людини на доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти у державних і комунальних навчальних закладах «незалежно від раси, кольору шкіри, особливостей інтелектуального, соціального і фізичного розвитку, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, стану здоров'я, особливих освітніх потреб, місця проживання, складних життєвих умов, мовних або інших ознак» [1]. Тому заклади загальної середньої освіти в Україні «можуть створювати у своєму складі спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами» [1]. Відтак, тепер педагогічні працівники виконують свої професійні функції в інклюзивному освітньому середовищі, що вимагає переосмислення змісту їх діяльності та вимог до неї.

Конвенція про права осіб з інвалідністю (стаття 24) декларує їх право на освіту і вимагає від держав-учасниць, що її ратифікували (серед них – Україна [2]), забезпечити «інклюзивне навчання на всіх рівнях протягом життя, прагнучи при цьому до повного розвитку людського потенціалу, розвитку особистості, талантів і творчості осіб з інвалідністю, а також їх розумових і фізичних здібностей у найповнішому обсязі» [4].

Теоретичні засади педагогічного партнерства розкривалися у працях Ш. Амонашвілі, Н. Бібик, І. Волкова, Л. Гуцуляка, Дж. Епштейна, А. Макаренка, С. Миронової, В. Сухомлинського, О. Таранченко, Т. Фаласеніді, Р. Фахрутдинова тощо. Інклюзивна освіта та командний супровід дітей з особливими освітніми потребами були об'єктом досліджень Ю. Бистрової, М. Буйняк, О. Гаврилова, О. Гаяш, І. Демченко, Т. Докучиної, З. Ленів, Н. Квітки, Л. Коваль, О. Коган, А. Колупаєвої, Н. Компанець, А. Лапіна, С. Литовченко, І. Луценко, М. Матвєєвої, О. Рубан, Л. Савчук, З. Шевців, Д. Шульженко тощо. Проблема командної взаємодії фахівців вивчалася Ю. Бистровою, М. Буйняк, І. Демченко, Т. Докучиною, Н. Дятленко, З. Ленів, І. Луценко, О. Мартинчук, М. Матвєєвою, Ю. Найдою, Н. Софій, Д. Шульженко тощо.

Окремої уваги заслуговують сучасні підходи до забезпечення психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами (далі – осіб з ОПП) в умовах інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Психолого-педагогічний супровід – це «комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку; взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців і батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини; засвоєнню нею знань, умінь і навичок; успішній адаптації, реабілітації; її самореалізації та інтеграції в соціум» [5, с. 63].

Основні завдання психологічного супроводу осіб з ООП окреслено в нормативно-правових документах Міністерства освіти і науки України. Аналіз цих завдань дає змогу виокремити пріоритетні напрями роботи фахівців у межах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами: діагностико-прогностична діяльність; психологічна підтримка педагогів; психологічна підтримка батьків; корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими потребами [8, с. 109].

Взаємодія фахівців має ґрунтуватися на низці принципів (А. Вільшанська, М. Прилуцька, К. Протченко): дотримання інтересів дитини; комплексність

психолого-педагогічного супроводу; неперервність супроводу; системність роботи; узгодженість роботи [8, с. 64].

У «Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» наголошено: «Усі члени команди є рівними щодо виконання завдань інклюзивного навчання, оцінювання розвитку дитини, її потреб і можливостей, визначення освітнього маршруту дитини та змісту корекційно-розвиткової роботи» [6].

Законом України «Про повну загальну середню освіту» зазначено, що «освітні та соціальні потреби дітей із складними порушеннями розвитку під час їх перебування в закладі загальної середньої освіти задовольняються асистентом дитини – соціальним працівником, одним із батьків або особою, уповноваженою ними» [1]. Відповідно до статті 17 цього ж закону педагоги повинні «залучати дітей з особливими освітніми потребами до позакласної та позашкільної роботи з урахуванням їхнього віку, здібностей, інтересів, потреб, можливостей, індивідуальних особливостей освітньої діяльності та стану здоров'я» [1].

Також на адміністрацію закладу освіти та педагогічних працівників покладається завдання по забезпеченню осіб з ОПП допоміжними засобами навчання (стаття 21) [1] та забезпеченню їх соціальних потреб під час перебування в закладі освіти (стаття 21) [1].

Особи з ОПП також мають право «на якісну позашкільну освіту, розвитку своїх здібностей та обдарувань з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів, зокрема потреб у професійному визначенні, соціалізації та інтеграції в суспільство» [7]. Визначення особливих фізіологічних, психологічних та соціальних потреб здобувачів освіти проявляється в умовах щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами, що включає забезпечення: «безперешкодного доступу до будівель, споруд і приміщень ...; принципів універсального дизайну в освітньому процесі; розумного пристосування; відповідної матеріально-технічної та навчально-методичної бази, у тому числі інформаційно-комунікаційними технологіями, навчально-дидактичним

обладнанням та матеріалами; допоміжними засобами навчання; доступності інформації в різних формах ...; індивідуалізації освітнього процесу для вихованців, учнів, слухачів з особливими освітніми потребами, зокрема складення індивідуальної програми розвитку» [7].

З урахуванням індивідуальних освітніх потреб особи з ОПП групою фахівців та за участі батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до її навчання укладається індивідуальна програма розвитку – «документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини» [1].

Загалом, для забезпечення ефективного інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, є необхідним створення певних умов: 1) раннє виявлення порушень розвитку і надання психолого-педагогічної допомоги; 2) комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини з встановленням особливих освітніх потреб та позитивних сторін розвитку дитини; 3) організація та доступність інклюзивної дошкільної освіти, її наступність із шкільною інклюзією; 4) психологічна готовність дитини та її батьків до навчання спільно з однолітками з типовим розвитком; 5) тісна співпраця з батьками, консультування батьків щодо розвитку дитини, особливостей методів її виховання і розвитку дитини; 6) формування психологічної, когнітивної та методичної компетентності педагогів загальноосвітніх закладів для здійснення фахового супроводу дітей з ООП в умовах інклюзії; 7) створення спеціальних умов в класі, школі; підготовка учнів з типовим розвитком до взаємодії з однолітками, які мають ООП; 8) психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами командою фахівців: вчителі загальноосвітньої підготовки, асистенти вчителів, корекційні педагоги, медичний персонал, соціальні педагоги, психологи, батьки дитини [3, с. 62].

Вважаємо, що лише ґрунтовна цілеспрямована планомірна фахова підготовка майбутніх учителів до забезпечення психолого-педагогічного супроводу особи з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти

є запорукою забезпечення їх особистісної та фахової готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти загалом. Саме у цьому напрямку й будуть спрямовані наші науково-методичні дослідження.

### **Список використаних джерел:**

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n984>.
2. Закон України «Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17#Text>.
3. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів: навч.-Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів: навч.-метод. Посібник. Київ, 2018. 74 с. URL: <https://surl.li/mgfskt>
4. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#n516](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#n516).
5. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навч.-метод. посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с. URL: <https://surl.li/vbfbkg>
6. Наказ МОН України ВІД 08. 06. 2018 №609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>
7. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 779 «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF#Text>.
8. Учні початкових класів з особливими освітніми потребами: навчання та супровід : навч.-метод. посібник / Л. І. Прохоренко, О.О. Бабяк, В.В. Засенко, Н.А. Ярмола. Харків : В-во «Ранок», 2020. 160 с. URL: <https://surl.li/nxsmfr>

## **АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

***Федорчук Наталія**, кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри  
педагогіки, психології та фахових методик*

*КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж  
імені Михайла Грушевського» (Україна)*

***Явна Ірина**, здобувачка ступеня вищої освіти «бакалавр»*

*КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж  
імені Михайла Грушевського» (Україна)*

Згідно з Концепцією інклюзивної освіти в Україні, інклюзія передбачає створення умов для рівноправного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти. Це забезпечується через організацію навчального процесу в закладах освіти з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини та застосування особистісно орієнтованих методів навчання, інноваційних технологій навчання.

Нині актуальним є провадження психотерапії в освітній процес, зокрема, застосування арт-терапії як одного із сучасних напрямів психотерапії, що ґрунтується на використанні різних видів мистецтва.

Сучасний етап розвитку української держави вимагає суттєвих трансформацій у процесах навчання та виховання молодого покоління. У умовах стрімких змін у суспільстві у дітей шкільного віку активно відбуваються когнітивний та психічний розвиток, проте учні іноді втрачають мотивацію до навчання, особливо у середніх класах. Сучасна шкільна освіта потребує впровадження інноваційних методів навчання та виховання. Особливий інтерес у цьому контексті становлять арт-технології, адже дослідження та застосування саме цієї сфери як інноваційного підходу передбачає використання в освітній практиці нових, ефективних навчальних технологій.

Арт-терапія вивчалася такими відомими науковцями як С. Антонович, І. Бабій, Н. Борщенко, М. Власюк, В. Горбатих, О. Граб, М. Замелюк, Л. Магисюк, А. Кошель, Н. Кульбако, О. Ладижинська, В. Литвиненко тощо.

Арт-технології стали об'єктом досліджень М. Акалович, Ю. Бойчук, О. Бондаренко, Л. Борисова, О. Войцеховська, В. Городиська, С. Казакова, О. Казачінер, Ю. Калініна, І. Каряка, Л. Коновалова, О. Ласточкіна, Н. Лісневська, О. Лобова, С. Логвиненко, О. Олійник, І. Підлипняк, О. Половіна, Л. Пушкар, Г. Супрун, К. Тичина, А. Харківська, Ю. Хорщак, Т. Христов, Т. Хомик тощо.

Методологія застосування арт-технологій в спеціальній та інклюзивній освіті розроблялася такими науковцями як О. Вознюк, Н. Гавриш, І. Зязюн, О. Зубарева, І. Ільченко, К. Калька, З. Ковальчук, А. Копитін, Т. Кравцова, С. Миронова, В. Назаревич, Г. Падалка, В. Синьов, О. Сорока, О. Тараріна, Л. Терлецька, А. Шевцов, Л. Шипіцина, Н. Чепурна, Т. Яценко тощо.

Окремої уваги заслуговують сучасні підходи до застосування арт-терапевтичних технік в інклюзивному освітньому просторі.

Відповідно до статті 17 Закону України «Про повну загальну середню освіту» педагоги повинні «залучати дітей з особливими освітніми потребами до позакласної та позашкільної роботи з урахуванням їхнього віку, здібностей, інтересів, потреб, можливостей, індивідуальних особливостей освітньої діяльності та стану здоров'я» [5].

На адміністрацію закладу освіти та педагогічних працівників покладається завдання по забезпеченню осіб з ОПП допоміжними засобами навчання (стаття 21) [5].

У сучасному суспільстві зростає увага до арт-технологій як інноваційного підходу в освіті та як методу психолого-педагогічної підтримки через творчу діяльність.

Слід розрізняти поняття «арт-терапія» та «арт-технології».

«Арт-терапія визначається як профілактична та корекційна лікувальна діяльність із використанням мистецтва, що є компонентом психотерапії і комплексним синтезом педагогіки, психології, мистецтва та медицини [2, с. 217].

«Арт-терапія» – це «лікування образотворчим мистецтвом, а арт-технології – це прийоми, методики, вправи, які застосовує арттерапія» [4, с. 4].

Арт-терапія – це «область, яка використовує невербальну мову мистецтва для розвитку особистості, що дає можливість контактувати з глибинними аспектами нашого духовного життя. Через те, що в цьому випадку вплив психотерапевта на особистість дитини мінімальний, а процес лікування більше схожий на заняття хобі, арт-терапію називають «м'якою»» [3, с. 8].

Арт-технології – це «система педагогічних прийомів, методів та форм організації освітнього процесу, яка базується на використанні засобів мистецтва для розвитку особистості, її креативності, емоційності, сенсорного досвіду та самовираження» [3, с. 7].

Арт-технологія – це «такий метод, що використовує для навчання, виховання і психокорекції художні прийоми і творчість, такі як малювання, ліплення, музика, фотографія, кінофільми, книги, акторська майстерність, створення історій і багато іншого» [4, с. 4].

«Арт-технології сьогодні – це напрям сучасної психологічної науки, що стрімко розвивається та стає все популярнішим у професійному середовищі як за кордоном, так і в нашій країні. Цей метод використовується з цілями навчально-виховного впливу та при вирішенні діагностичних, корекційних, психопрофілактичних завдань. Трансформація соціально-політичної, економічної, культурно-інформаційної сфер, суспільства в цілому стимулює розвиток арт-технологій педагогічного та соціально-психологічного спрямування» [4, с. 4].

Осмислення суті арт-технології можливе через засвоєння:

– мети застосування («формування творчих здібностей, розвиток креативного мислення, естетичного смаку, наприклад, заняття аплікації для розвитку дрібної моторики та уяви у дітей раннього віку» [3, с. 7]);

- орієнтації на результат («техніка виконання, акуратність, дотримання інструкцій, розвиток умінь, виготовлення поробки за чітким алгоритмом, наприклад, «Квіточка з серветок» [3, с. 7]);
- методичного підходу («використовується як методика в освітньому процесі для розвитку творчості та сенсорики (розмальовування геометричних фігур для розвитку поняття кольору і форми» [3, с. 8]);
- механізмів керованості та структур («процес структурований, з чітким етапом виконання, часто – груповий, наприклад, створення тематичної композиції до свята» [3, с. 8]).

«Арт-техніки є засобом формування творчого потенціалу та розвитку емоційної сфери. Вони використовуються як у навчальному процесі, так і в арт-терапії, сприяючи розкриттю внутрішнього світу особистості, покращенню комунікативних навичок і розвитку самовираження» [1, с. 2].

«Важливо відзначити значний профілактичний, психокорекційний та виховний ефект занять за допомогою арт-технологій; спектр проблем, для вирішення яких може бути використана арт-техніка, достатньо широкий: внутрішньо- і міжособистісні конфлікти, кризові стани, травми, втрати, психосоматичні розлади, розвиток креативності, розвиток цілісності особи та інше» [4, с. 4].

Арт-технології – це «дидактичний засіб, що використовується у навчанні для стимулювання сенсорного та креативного розвитку» [3, с. 8], тому Н. Миропольська та О. Сорока описують практичні методи застосування арт-технік у школі [7, с. 8].

Використання арт-технологій дозволяє реалізувати основні освітні завдання: «1) розвиток до творчого самовираження особистості, креативності; 2) розвиток емоційно-вольової сфери дитини, оволодіння навичками емоційної саморегуляції; 3) розвиток пам'яті, уяви, мислення учнів; 4) забезпечення соціокультурної адаптації учнів; 5) формування комунікативної культури» [4, с. 7].

В інклюзивному освітньому середовищі педагогічні працівники можуть застосувати: арт-технологічні вправи («Монотипія», «Продовж малюнок», «Дозволяю собі грати», «Моя сила – в моїй руці», «Чарівна квітка», «Тканинотерапія» в роботі над самооцінкою», «Гра в хустинки», «Світ, в якому я хочу жити», «Створи ляльку впевненості», «Колаж мого життя: Я і моє оточення»); вправи на релаксацію («Море», «Гейзер», «Руки», «Моя картина світу»); арт-технологічні техніки («Каракулі», «Плями, каракулі» (М. Бетенскі), «Кольоротерапія», «Викидання проблеми», «Мій Всесвіт») [4, с. 68-81].

Н. Калька, З. Ковальчук пропонують до використання:

– арт-терапевтичні техніки роботи з емоціями та почуттями («9 маленьких мандал», «Монотипія», «Чорний квадрат», «Каракулі», «Каракулі і метаморфози», «Чоловічки з караруль», «Страус», «Фігурка емоцій», «Карта емоцій», «Розморозка емоцій», «Знайомство зі страхом», «Страшна маска», «Серце», «Плюс і мінус», «Емоційний атлас тіла», «Емоції навпаки», «Драбинка емоцій», «Подарунок в моєму житті»);

– арт-терапевтичні техніки роботи з Я-концепцією (самоповага, самоприйняття, самооцінка, самоцінність) («Маски тварин і рослин», «Створення маски», «Діалог масок», «Без маски», «Вікно Джохарі», «Мої ролі», «Автопортрет в пісочниці», «Я-супергерой», «Моя внутрішня дитина в дорослому житті», «Сліди субособистості», «Зустріч з внутрішньою дитиною», «Мелодія мого імені», «Особистий герб»);

– арт-терапевтичні техніки роботи з мотивацією та цілепокладанням («Мої потреби», «Казка про успіх», «Мій успіх – це», «Голос мотиву», пісочна розстановка «Я і гроші», «Я і моя ціль», «ХОЧУ-МОЖУ-ТРЕБА», «Міст у новий світ», «Успішна людина». «GROU», «Робота з гремлінами», «S.M.A.R.T.», «5 елементів», «Стихії і елементи», «Чарівні опори», «Пори року», «Генератор», «Дві мандали», Мандала «Успіх»);

– арт-терапевтичні техніки роботи з картиною світу та ціннісно-смісловою сферою («Моє життя як...», «Три маски», «Казка про життя і смерть», «Малюнок життя», «Шлях героя», «Ворожіння», «Мої життєві

цінності», «Життєвий пасьянс», «Дорога життя», «Щоденник», «Кристал», «Намалюй мандалу», «Колесо життя», «Спонтанна казка», «Двері», «Танець життя», «Ріка життя», «Життя з чистого аркуша», «Велика картина мого життя»);

– арт-терапевтичні техніки роботи зі стосунками (дитячо-батьківськими, сімейними, парними) («Дві половинки», «Зустріч двох кольорів», «Полюси стосунків», «Сумісність пари», «Переписування історії стосунків», «Мої стосунки як..», «Прихований сценарій», «Компроміс у стосунках», «Міст», «Сімейний сценарій», «Моє оточення», «Моя сім'я в образах квітів», «Звичайний день», «Дитячі спогади», «Людина і дерево», «Будинок нашої сім'ї») [6, с. 70-147].

Звісно, ефективне впровадження арт-терапевтичних технік в закладі освіти, зокрема, й у початковій школі, можливе лише за умови відповідної фахової готовності педагогів. Це зумовило потребу вивчення здобувачами освіти спеціальності «Початкова освіта КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського» навчальної дисципліни «Арт-терапевтичні техніки в роботі в інклюзії» (<https://surl.li/sbrusq>), вивчення якої передбачає формування уявлень про технологію застосування арт-терапевтичних вправ та технік в інклюзивному освітньому середовищі. Опанувавши зміст курсу, здобувачі освіти знатимуть: сутність арт-технології, її складові, зв'язок з арт-терапією; функції, завдання та види арт-терапії, переваги та особливості арт-терапії; вимоги до організації арт-терапевтичного простору; роль арт-терапевта як фахівця; арт-терапію як засіб психотерапевтичного впливу; види та форми арт-технологічної роботи зі школярами; механізми терапевтичного впливу арт-терапії, основні правила арт-терапевтичної роботи з дитячою групою; арт-технологічні вправи, методики, ігри; напрямки арт-терапії (ізотерапія, піскова терапія, глинотерапія, казкотерапія, мандалотерапія, колажування, маскотерапія, метафоричні асоціативні карти, драмотерапія); новітні напрями арт-терапії (нейрографіка, медіа-арт-терапія, фототерапія, флюїд-арт, фуд-арт-терапія, фелт-терапія, ландшафтна арттерапія, тканинна терапія); арт-терапевтичні техніки роботи з емоціями та почуттями; арт-

терапевтичні техніки роботи з Я-концепцією; арт-терапевтичні техніки роботи з мотивацією та цілепокладанням; арт-терапевтичні технології як засіб налагодження творчої взаємодії в сім'ї.

Практичний кейс курсу містить практичні заняття із: застосування піскової терапії, глинотерапії, ізотерапії як арт-терапевтичних технік у роботі із дітьми з особливими освітніми потребами; застосування казкотерапії, мандалотерапії, колажування, маскотерапії як арт-терапевтичних технік у роботі із дітьми з особливими освітніми потребами; застосування драмотерапії, лялькотерапії, терапії метафоричними асоціативними (проективними) картами, фототерапії як арт-терапевтичних технік у роботі із дітьми з особливими освітніми потребами; застосування музикотерапії, танцювально-рухової терапії як арт-терапевтичних технік у роботі із дітьми з особливими освітніми потребами; застосування арт-терапевтичних технік роботи з емоціями та почуттями у роботі із дітьми з особливими освітніми потребами; застосування арт-терапевтичних технік роботи з Я-концепцією у роботі із дітьми з особливими освітніми потребами; застосування арт-терапевтичних технік роботи з мотивацією та цілепокладанням у роботі із дітьми з особливими освітніми потребами.

Загалом, доречно стверджувати, що застосування арт-терапевтичних технік у процесі інклюзії має значний потенціал для розвитку особистості дітей з особливими освітніми потребами. Вони сприяють емоційному самовираженню, зниженню тривожності та формуванню позитивної самооцінки, створюючи безпечне середовище для навчання та спілкування. Через творчі активності діти отримують можливість взаємодіяти один з одним, розвивати соціальні навички та емпатію, що важливо для формування інклюзивного середовища.

Таким чином, арт-терапія виступає ефективним інструментом підтримки інклюзивної освіти, оскільки поєднує навчальний та психотерапевтичний аспекти, допомагаючи максимально розкрити потенціал кожної дитини незалежно від її індивідуальних особливостей. Варто активно інтегрувати арт-терапевтичні техніки в освітній процес як засіб розвитку творчості, комунікації та емоційного благополуччя учнів.

### Список використаних джерел:

1. Art therapy and its effectiveness in education / Науковий огляд. *Journal of Creative Arts*. 2020. 15 с.
2. Арт-терапія / Енциклопедія освіти : у 3 т. Київ : Вид-во «Артос», 2008.
3. Арт–технології в роботі з дітьми : навчальний посібник / уклад. О. Сорочинська. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 140 с.
4. Арт-технології : навч.-метод. посібник / уклад. О. А. Мірошніченко. Житомир : ТОВ «Видавничий дім Бук-Друк», 2024. 180 с.
5. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n984>.
6. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
7. Миропольська Н. Є. Арт-педагогіка в сучасній освіті. Київ : Педагогічна думка, 2014. 256 с.

### РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Цибулько Анна, здобувачка третього рівня вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини (Україна)*

Сьогодні інклюзивна освіта є пріоритетом державної політики, спрямованим на забезпечення рівного доступу до навчання для всіх учнів, у тому числі з особливими освітніми потребами. Інклюзія визначається як «процес активного включення людей з ООП у суспільне життя» та передбачає навчання таких дітей у загальноосвітніх класах з індивідуальним підходом. Оскільки учні з ООП мають значні навчальні труднощі і потребують додаткових засобів підтримки, цифрові технології стають невід’ємним ресурсом для організації адаптивного освітнього середовища [5]. Як зазначають дослідники, «цифрові

технології стали невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу, даючи нові можливості для підтримки інклюзивної освіти. Вони здатні забезпечити доступ до навчальних матеріалів для всіх студентів, включаючи тих, хто має фізичні, когнітивні або сенсорні обмеження» [4]. Підвищення рівня цифрової культури вчителів-логопедів є передумовою побудови персоналізованих освітніх траєкторій для дітей з ООП, оскільки саме цифрові інструменти дозволяють враховувати індивідуальні особливості учнів і забезпечувати диференційовану корекцію порушень мовлення.

Багато цифрових інструментів вже сьогодні доводять свою ефективність. Застосування мультимедійних програм стимулює розвиток фонематичних навичок, дрібної моторики, орієнтування в просторі та когнітивних процесів у дітей з мовленнєвими порушеннями [2]. Незважаючи на значні переваги ІКТ, опитування практиків показують, що не всі логопеди вільно володіють цифровими технологіями. Загальний рівень цифрових навичок серед вчителів-логопедів оцінюють як середній – багато спеціалістів використовують лише базові програми (PowerPoint, Word, прості онлайн-ресурси), але відчувають нестачу практичних умінь для роботи з новітніми сервісами. Логопеди відзначають обмеженість знань щодо наявних цифрових ресурсів та можливостей їх використання у корекційній роботі. У проведених опитуваннях головними бар'єрами найчастіше називають недостатню підготовку в ІТ-напрямі в університеті та відсутність доступу до спеціалізованого обладнання. Фахівці вказують на «обмеженість безкоштовного доступу» до якісних програм і на те, що логопеди потребують систематичного навчання використанню цифрових технологій. Таким чином, хоча більшість опитаних високо оцінюють потенціал ІКТ для роботи з дітьми з ООП, вони наголошують на необхідності додаткових курсів підвищення кваліфікації та забезпечення сучасними освітніми платформами [3].

Рівень цифрової компетентності педагогів істотно залежить як від особистісних, так і від зовнішніх факторів. Дослідження показують, що одним з ключових чинників є ставлення вчителів до технологій: позитивні переконання і

намір використовувати ІКТ суттєво визначають їх готовність опанувати нові інструменти. Згідно з аналізом великих вибірок вчителів, саме «ставлення відіграє найістотнішу роль у прогнозуванні використання технологій» [1]. Відповідно, внутрішня мотивація, впевненість у власних силах та усвідомлення користі ІКТ є критичними для розвитку цифрової компетентності.

Серед демографічних факторів значущими виявляються вік, досвід і стать педагога. Більшість досліджень засвідчують, що молодші вчителі зазвичай показують вищий рівень володіння цифровими навичками. Також виявлено кореляцію із гендером: чоловіки дещо частіше оцінюють себе впевненіше у цифрових сферах, ніж жінки. Водночас показано, що особисті характеристики (вік, стать, досвід, самооцінка компетентності) мають більший вплив на цифрову компетентність педагога, ніж технічні умови (наявність інтернету чи устаткування) [1].

Не менш важливі організаційні та соціальні чинники. До них належать якість професійної підготовки (наявність курсів ІКТ у ЗВО та методичних кабінетах), підтримка керівництва (створення сприятливого середовища, наявність наставництва), а також вимоги освітніх стандартів щодо використання технологій [2]. На формування цифрової культури логопеда впливає, з одного боку, інтеграція ІКТ-модулів у навчальний план і доступ до сучасних ресурсів під час навчання; з іншого – мотивація безперервного професійного розвитку (наприклад, через самоосвіту, участь у семінарах). Таким чином, на підвищення цифрової компетентності впливають як суб'єктивні чинники (ставлення, самовпевненість), так і об'єктивні (підготовчі програми, інфраструктура, методичний супровід).

Для посилення інформаційно-цифрової компетентності майбутніх логопедів необхідно оновити зміст професійної підготовки з урахуванням нових технологічних реалій. Важливо інтегрувати курси з вивчення цифрових технологій у межах освітньо-професійних програм підготовки вчителів-логопедів. У рамках курсів студенти мають опанувати роботу з прикладним ПЗ (логопедичними тренажерами, системами розпізнавання мовлення, онлайн-

тренажерами), навчатися створювати інтерактивні вправи, відеоуроки та анімовані презентації. Рекомендується включити у навчальний план заняття з конструювання освітніх ігор, цифрових історій, адаптивних вікторин. Це можуть бути практикуми, де студенти разом із педагогом-координатором створюють мультимедійні кейси для корекції конкретних мовленнєвих порушень. Також необхідно навчати логопедів роботі з штучним інтелектом та адаптивними освітніми системами.

Отже, розвиток інформаційно-цифрової компетентності вчителів-логопедів є невід'ємною умовою якісного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Цифрові технології сприяють індивідуалізації навчання, підвищенню мотивації учнів та доступності логопедичної допомоги. Ефективне формування компетентності вимагає цілісного підходу: оновлення змісту підготовки, інтеграції сучасних цифрових інструментів у навчальний процес, створення умов для методичної підтримки та розвитку цифрової культури фахівців. Саме такий напрям дозволяє гармонійно поєднувати сучасні технології з потребами дитини в умовах інклюзивної освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Althubyani A. R. Digital competence of teachers and the factors affecting their competence level: a nationwide mixed-methods study. *Sustainability*. 2024. Vol. 16, no. 7. P. 2796. URL: <https://doi.org/10.3390/su16072796> (date of access: 10.12.2025).

2. Коломоєць Т. Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2023. № 44. С. 17–23. URL: <https://doi.org/10.31392/npu-nc.series19.2023.44.03> (дата звернення: 10.12.2025).

3. Цибулько А. Стан та напрями розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів-логопедів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2025. № 4. С. 40–50.

URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2025.345363> (дата звернення: 10.12.2025).

4. Шевчук О. В., Семенишена Р. В. Вплив цифрових технологій на інклюзивну освіту: виклики та перспективи. *Інклюзія і суспільство*. 2024. № 2. С. 61–66. URL: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-9> (дата звернення: 10.12.2025).

5. ШІ для інклюзивної освіти - АУП. *АУП - Академія Української преси*. URL: <https://www.aup.com.ua/news/shi-dlya-inklyuzivnoi-osviti/> (дата звернення: 10.12.2025).

**ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАЛУЧЕНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ  
З ООП ДО АНГЛОМОВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА  
ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*Шевченко Світлана, вчителька англійської мови,  
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старша вчителька  
КЗ «Вінницький ліцей № 20» (Україна)*

Актуальність проблеми залучення здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП) до англomовного освітнього середовища інклюзивного класу початкової школи зумовлена необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної освіти та створення умов для повноцінної соціальної взаємодії й мовного розвитку кожної дитини. У контексті сучасних освітніх трансформацій важливо не лише включити кожного учня до навчального процесу, а й ефективно інтегрувати його у всі його аспекти, зокрема вивчення іноземної мови як засобу комунікації та міжкультурної взаємодії.

Здобувачі освіти з ООП стикаються з низкою бар'єрів на шляху до успішного засвоєння англійської мови – від комунікативних складнощів до недостатньо адаптованого навчального середовища. Саме тому питання практичної реалізації інклюзивних підходів у викладанні англійської мови в

початковій школі набуває ключового значення для створення підтримувального, мотиваційного та безбар'єрного освітнього простору.

Як зазначають Колупаєва А.А. та Таранченко О.М. [1], інклюзивна освіта повинна передбачати не лише фізичне включення учнів з ООП до загального класу, але й організацію таких педагогічних технологій, які сприятимуть активній участі кожного здобувача у навчальному процесі (зокрема у вивченні англійської мови) та створюватимуть умови для реалізації їхнього потенціалу. Автори підкреслюють що ефективна інклюзія ґрунтується на диференціації навчального змісту, використанні адаптованих методик і матеріалів, а також на підтримці взаємодії між учнями для розвитку соціальних і комунікативних компетентностей.

Дослідники також наголошують, що інклюзивний освітній простір повинен бути адаптований до особливостей кожної дитини, створюючи підтримку для навчальної мотивації та формування компетентностей, у тому числі у сфері іноземної мови. Особлива увага приділяється ролі педагога як фахівця, здатного організувати діяльність таким чином, щоб кожен здобувач відчував себе включеним, компетентним і впевненим у своїх можливостях [2; 3].

Створення мережі інклюзивних класів та адаптація освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами вимагає, на нашу думку, синергії команд супроводу та батьків ( опікунів ) дитини.

Передумовами успіху команди супроводу виступають:

- випередження можливих труднощів дитини з ООП;
- забезпечення соціалізації здобувача освіти з ООП;
- взаємодія педагогів, батьків ( опікунів ) , асистента дитини, асистента вчителя та дитини з ООП;
- опора на сильні сторони здобувача освіти з ООП;
- забезпечення повільнішого темпу, більшого шрифту, повторних пояснень, додаткових навчальних посібників, опорних схем, візуалізації, аудіосупроводу текстів, відповідно до індивідуальних потреб;
- опора на різні органи чуття ( зір, дотик, смак, запах, слух);

– поступове формування самостійності на заняттях та в побуті.

На початкових етапах залученості дитини з ООП до англomовного середовища важливою є гейміфікація. Зважаючи на сильні сторони здобувача освіти з ООП, педагог та асистент вчителя добирають оптимальні ігри для формування основ спілкування, подолання внутрішнього бар'єру щодо власного мовлення англійською, сприймання мовлення інших на слух. Зокрема, у процесі гри «Зіпсований телефон» (коли фразу чи речення передають пошепки на вушко) формуємо відчуття командної взаємодії. Мимоволі дитина з ООП починає говорити іноземною мовою (повторює за іншими), навіть якщо раніше соромилася чи боялася цього. Якщо у процесі гри необхідно, щоб дитина пересувалася класом на кріслі колісному, (а це не завжди можливо через вузькі проходи між партами), практикуємо такий варіант: для гри, вправи чи діалогу однокласники самі підходять до здобувача з ООП, формуючи команду.

У процесі іншої гри «Вгадай на дотик» складаємо у коробку чи наплічник різні предмети з теми «School». Учням та ученицям потрібно, не виймаючи предмет, вгадати предмети за формою та на дотик, назвати англійською.

Вивчаючи англійські літери, використовуємо прийом «письма» на манній крупі. Крупу висипаємо на невеликий піднос із бортиками, диктуємо або пишемо на дошці літери англійського алфавіту. Варіанти гри залежать від рівня методичної підтримки дитини з ООП, який встановлює інклюзивно-ресурсний центр; наприклад, дитині із третім рівнем підтримки буде важко сприймати літери чи слова на слух, доцільніше буде писати їх на дошці. Здобувач освіти з ООП повторює контури літер на крупі. Можна «писати» цілі фрази або слова.

Об'єднує підгрупу та стимулює спілкування англійською на початкових етапах гра «Вгадай за голосом». Добираємо її відповідно до потреб нормотипових дітей та дитини з ООП. Спільно обираємо гравця, який стає спиною до класу. Педагог жестом вказує на когось із дітей, не називаючи на ім'я. Дитина запитує того, хто стоїть спиною: «How are you?» або «How old are you?», або «What is your favourite colour?».

Гравець повертається, відповідає на запитання: «I am fine, thank you, Alina», «I am eight years old, Ivan», «I like purple, Mariia». Так гравець показує, що вгадав за голосом, хто його питає. Гру продовжуємо, доки усі не побувають на місці гравця, який вгадує за голосом. У кінці гри повинна запитувати дитина, яка була першою.

Важливе значення для залученості здобувачів освіти з ООП до англomовного освітнього середовища інклюзивного класу мають колові ігри, наприклад, гра «Clap, clap, slap!». Гру можна використовувати на початку уроку для розминки, в середині заняття замість фізкультхвилинки. У колі діти називають слова з різних тем. Повторювати ті самі слова не можна. Перед тим, як кожен гравець називає слово, всі повинні двічі плеснути, один раз ляснути себе по колінах. Темі для гри можуть бути: «Animals», «Numbers», «Food», «Actions», «Colours», «Irregular Verbs», «Adjectives», «Parts of Body», «Hobbies», «Drinks», «Jobs» тощо.

Доцільно також використовувати гру «Words»: називати слова, щоб на початку був останній звук попереднього. Звертаємо увагу дітей, що саме звуки використовуємо в цій грі, а не літери. Наприклад, map-pencil-lion-next-tent-tram-mosquito-open...

Загалом, досягаємо в інклюзивному класі поставлених цілей: створити ситуацію успіху для кожного здобувача освіти, сприяти взаємодії нормотипових дітей із дітьми з ООП, мотивувати всю підгрупу спілкуватися англійською з педагогом та з однокласниками. Таким чином, практичні аспекти залученості здобувачів освіти з ООП до англomовного освітнього середовища інклюзивного класу початкової школи вимагають комплексного підходу, що поєднує адаптовані навчальні стратегії, підтримувальну педагогічну взаємодію та розуміння індивідуальних потреб кожного учня.

#### **Список використаних джерел:**

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, ВГ Кенгуру, 2018. 140 с.

2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта. Путівник для педагогів та батьків дітей з особливими потребами. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі (початкова ланка): навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, ВГ Кенгуру, 2018. 112 с.

3. Wasyluk A., Kit H. O współczesnych technologiach nauczania inkluzyjnego. Pedagogika Społeczna. WSNS Pedagogium. Warszawa, 2021. Nr 1-2. S. 273-283.

## Секція 2

### **НОРМОТИПОВІ ДІТИ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

#### **РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ЧУТЛИВОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ**

*Андрійців Орест, провідний концертмейстер*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Визначальну роль в творчому розвитку дітей молодшого шкільного віку відіграє музичне мистецтво, яке узагальнює естетично-емоційний досвід й естетичне ставлення особистості до життя; розкриває основи формування естетичного відношення дітей до мистецтва у процесі музично-творчої діяльності. Як спосіб засвоєння культурних надбань та оточуючого світу, як складова частина духовного життя людини мистецтво, зокрема, музика відіграє важливу роль як невід’ємна складова культури народу.

Дослідженням наукового феномену творчості та емоційного розвитку займалися багато відомих педагогів та психологів таких, як Н. Бабіч, Т. Дуткевич, Л. Суботіна, О. Пеклун, Л. Ткаченко, з педагогіки музичного мистецтва – Л. Масол, О. Поліщук, О. Рудницька, О. Щолокова. Психолого-

педагогічний аспект виявлення творчої активності розробляють І. Бех, І. Зязюн, О. Кононко В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало.

Метою статті є розкриття особливостей емоційного розвитку дітей з особливими освітніми проблемами засобами музики.

Відповідно мети визначено завдання: дослідити роль музичного мистецтва в процесі розвитку емоційної сфери дітей з особливими потребами.

В Законі України про культуру та «Новій українській школі: Концептуальні засади реформування середньої освіти» поняття музичне мистецтво тлумачиться як «творча діяльність у сферах: літератури, поезії, музики, образотворчого мистецтва; активна творча діяльність» [3, с. 145]. Отже, творча діяльність дитини постає важливою формою музичної діяльності. Музична діяльність – «діяльність, яка сприяє формуванню здібностей і творчому відтворенню, самовираженню особистості дитини» [2, с. 547]. Це діяльність, яка є достатньо своєрідною і самостійною: художня, образотворча, музична. «Важливого значення набуває також осмислення питань художньо-естетичного виховання, формування емоційної та естетичної культури особистості; виховання у молоді національного характеру мислення, патріотизму, моральності, естетичної самосвідомості, духовного розвитку дітей та юнацтва» [1, с. 92].

Емоційна культура молодшого школяра – це здатність розуміти, виражати та керувати власними емоціями й розуміти емоції інших, що є ключовим для успішної соціалізації; формується через ігри, мистецтво та спеціальні педагогічні методи, розвиваючи самопізнання, саморегуляцію, емпатію та соціальні навички, допомагаючи долати емоційну незрілість, як-от гіперактивність чи замкнутість. Отже, «становлення уявлень особистості про світ, стосунків людей, про себе починається одночасно з розвитком почуттів і моральних якостей. Воно є основою моральної спрямованості особистості визначають її подальше життя» [4, с. 170]. «Формування духовно багатой людини, яка глибоко розуміє твори мистецтва, має високо розвинуті естетичні смаки, відчуває красу навколишнього світу і прагне до творчого перетворення дійсності за законами прекрасного. Це

характерно для дошкільного віку, у період активного розвитку мислення» [5, с. 70].

Важливо створити «сприятливе середовище для творчої музичної діяльності: музичної творчості, навчання гри на дитячих музичних інструментах, впровадження інноваційних методик навчання та взаємодії дітей, використання інтерактивних технологій вихователів і батьків в цьому напрямі, впровадження мультимедійних методик навчання, використання інтерактивних технологій» [6, с. 98]. Важливо приділити увагу розвитку чуття ритму, співу, сприйманню музики, ігровій діяльності під час гри на дитячих музичних інструментах.

Напрямки розвитку музичних здібностей: чуття ритму; уявлення про співвідношення різних тривалостей, засвоєння простих ритмічних фігур, уявлення про сильні та слабкі частки в мелодії, уявлення про емоційну суть мелодії та ритму. Розвиток музично-ритмічного чуття дітей молодшого шкільного віку у процесі співу мелодій знайомих пісень, під час виконання ритмічних акомпанементів до вокально-хорового репертуару і творів для слухання. Активізація емоційного чуття відбувається також на основі використання «живої» музики – доступних інструментальних та пісенних мініатюр, п'єс, творів для слухання музики з урахуванням специфіки дитячої слухацької аудиторії.

Таким чином, музичне мистецтво є особливою здатністю особистості дитини з особливими потребами створювати мистецькі цінності та правильно, художньо сприймати їх. Основна значущість музичного мистецтва полягає в позитивному впливі на емоційно-творчий розвиток дітей, який відбувається у процесі створення ігрових ситуацій, співу, гри на музичних інструментах, залучення асоціативних зв'язків між елементарними музично-ритмічними уявленнями і спостережуваними життєвими явищами.

#### **Список використаних джерел:**

1. Барановська І.Г., Тодосієнко Н.Л., Граб О.Д. Інноваційні підходи як чинник формування художньо-аналітичних і комунікативних умінь майбутніх

учителів мистецтва. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 14. (2025). С. 91-96.

2. Коваль Т.В. Українські народні традиції та звичаї як засіб національного виховання молодших школярів в умовах НУШ. *Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Історія», Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка»): журнал*. 2022. № 2(2) 2022. С. 546-555.

3. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. 2016. URL : <https://surl.lt/stplpp>

4. Мальов С.В. Практичні аспекти формування готовності майбутніх учителів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2025. Вип. 82. С. 169-176.

5. Тодосієнко Н.Л., Старовойт Л.В., Андрійців О.М. Роль інноваційних технологій в сучасній педагогіці мистецтва. *Збірник наукових праць «Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання»*. Том 2 № 5 (2025), С. 69-77.

6. Brovchak L. S., Likhitska L. M., Starovoit L.V., Todosiyenko N. L. (2020). Pedagogical potential of the arts complex in the process of formation of aesthetic perception of junior pupils. *Rezeknes Tehnologiji Akademija*. (Web of Science). Rezekne. Latvijas. Republika. С. 98-108. URL : <https://surl.li/nsarqu>

## **СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

***Вакарчук Олександра, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»***

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

***Науковий керівник: Колосова Олена, кандидат педагогічних наук, доцент***

*Вінницького державного педагогічного університету*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

У сучасному суспільстві соціально-громадянська компетентність особистості набуває особливої значущості, оскільки вона забезпечує здатність людини активно й відповідально взаємодіяти з соціальним середовищем, усвідомлювати свої права й обов'язки, дотримуватися демократичних цінностей та брати участь у суспільному житті. Сформованість цієї компетентності сприяє розвитку соціальної відповідальності, толерантності, поваги до інших, готовності до співпраці та конструктивного розв'язання соціальних проблем [5]. В умовах глобалізаційних процесів, соціальних трансформацій і викликів сьогодення саме соціально-громадянська компетентність виступає важливим чинником успішної соціалізації особистості, її здатності до активної громадянської позиції та гармонійного співіснування в багатокультурному й демократичному суспільстві.

Проблема соціально-громадянської компетентності привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, які розглядають її як важливу складову особистісного розвитку та громадської активності індивіда. Так, зарубіжні дослідники аналізують роль соціально-громадянської компетентності як ключового елементу демократичної культури, що включає знання, цінності та навички для активної участі в суспільному житті [9, с. 1224]. Європейські стандарти світового освітнього простору також підкреслюють, що громадянська компетентність має стати невід'ємною складовою освіти впродовж життя для забезпечення рівних можливостей участі у демократичних процесах [10, с. 3]. Вітчизняні науковці визначають соціально-громадянську компетентність як інтегративну якість, що включає здатність усвідомлювати власні права та обов'язки, толерантно взаємодіяти з іншими, приймати відповідальні рішення та реалізовувати соціальні ролі в різних життєвих ситуаціях [4, с. 42]. У контексті дошкільної освіти актуальність цієї компетентності підкреслюється з позиції чинника психологічної адаптації дітей, формування цінностей, ставлень і соціальних навичок, необхідних для подальшої соціалізації [2, с. 74; 8, с. 113]. Інші дослідження наголошують на важливості цілеспрямованої педагогічної

підтримки формування громадянської активності у дітей з раннього віку, що передбачає відповідні змістові, технологічні та методичні рішення в освітньому процесі [7, с. 128; 3, с. 16].

У науковому дискурсі поняття «компетентність» трактується як інтегрована характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та здатність застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях [6]. Вчені наголошують, що компетентність не зводиться лише до суми засвоєних знань, а передбачає готовність особистості до відповідальної діяльності, самостійного прийняття рішень і соціальної взаємодії. У цьому контексті соціально-громадянська компетентність розглядається як складова ключових компетентностей, що відображає здатність особистості ефективно функціонувати в суспільстві, дотримуватися соціальних норм і цінностей, усвідомлювати свої права та обов'язки, проявляти громадянську активність і соціальну відповідальність. Дослідники підкреслюють, що соціально-громадянська компетентність має інтегративний характер і охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти, формування яких розпочинається ще в дошкільному віці та є важливою умовою успішної соціалізації дитини.

На нашу думку, соціально-громадянська компетентність старших дошкільників є здатністю дитини орієнтуватися в соціальному середовищі, взаємодіяти з однолітками та дорослими, дотримуватися правил спільного життя, виявляти повагу до інших, а також усвідомлювати елементарні соціальні ролі.

Соціально-громадянська компетентність старшого дошкільника має багатокомпонентну структуру. Так, когнітивний компонент передбачає елементарні уявлення дитини про соціальне оточення, сім'ю, заклад дошкільної освіти, рідний край, державу, символи, правила співжиття, права й обов'язки людини, доступні їй віковому розумінню. Емоційно-ціннісний компонент виявляється у формуванні позитивного ставлення до інших людей, почуття емпатії, поваги, відповідальності, справедливості, а також у прийнятті

соціальних і громадянських цінностей, таких як взаємодопомога, толерантність, любов до Батьківщини. Поведінковий компонент охоплює здатність дитини діяти відповідно до соціальних норм і моральних правил, співпрацювати з однолітками та дорослими, брати участь у спільній діяльності, виявляти ініціативу, самостійність і відповідальність у повсякденних життєвих ситуаціях. Взаємодія зазначених компонентів забезпечує цілісний розвиток соціально-громадянської компетентності старшого дошкільника та створює підґрунтя для його подальшої успішної соціалізації [1].

Формування соціально-громадянської компетентності безпосередньо впливає на розвиток самосвідомості старших дошкільників. Дитина починає усвідомлювати себе як члена групи, розуміти значення власних вчинків та їх наслідків для інших. Це також сприяє розвитку відповідальності, саморегуляції та позитивної самооцінки. Соціально-громадянська компетентність також визначає рівень емоційного розвитку дитини. Уміння співпереживати, розуміти почуття інших, контролювати власні емоції є важливими показниками особистісної зрілості. Крім того, сформовані соціальні навички полегшують адаптацію дитини до нових умов, зокрема переходу до шкільного навчання [5].

Ефективне формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників можливе за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності. Важливу роль відіграє створення доброзичливого, безпечного освітнього середовища, використання ігрових, проблемних та комунікативних ситуацій, залучення дітей до спільної діяльності, що потребує співпраці, особистісно-орієнтована позиція вихователя, який виступає зразком соціально прийнятної поведінки. Адже педагог має не лише контролювати та впливати на поведінку дітей, а й допомагати їм усвідомлювати причини та наслідки власних дій, формувати моральні орієнтири.

Таким чином, соціально-громадянська компетентність є важливим чинником особистісного розвитку старших дошкільників, оскільки забезпечує формування соціально значущих якостей, необхідних для успішної соціалізації. Вона сприяє розвитку самосвідомості, емоційної сфери, соціальної поведінки та

готовності дитини до життя в суспільстві. Цілеспрямована педагогічна робота з формування соціально-громадянської компетентності старшого дошкільника в умовах закладу дошкільної освіти є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості дитини.

### Список використаних джерел:

1. Київ. Міністерство освіти і науки України. 2021. 37 с. URL : <https://surl.li/bpgcyp>
2. Вознюк А. А. Соціально-громадянська компетентність у парадигмі сучасної дошкільної освіти: актуальність та зміст проблеми. *АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ. СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»*, (3), 2023. № 3. С. 72-78. URL : <https://surl.li/fsswgp>
3. Демчук Т. М. Громадянська освіта: міждисциплінарність у становленні категорії. *Empirio 1. №2. 2024. С. 14-24.*
4. Жадан І. В. Громадянська компетентність: компоненти, моделі, показники та індикатори. Київ. Ін-т соціальної та політичної психології НАПН України. 2022. 224 с.
5. Колосова О.В. Формування соціальної компетентності дошкільників засобами сюжетно-рольової гри. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 3-5 квітня 2013.)*. за ред. Г.С.Тарасенко. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. Вінниця. ТОВ «Нілан ЛТД». 2013. Вип.2. С. 162-166.
6. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: теоретичні засади. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 2. С. 15-24.
7. Саяпіна С. Формування громадянської компетентності в майбутніх вихователів у процесі фахової підготовки. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. № 2 (108). 2025. С. 127-136.

8. Шевчук А. С. Соціалізація дітей дошкільного віку в умовах закладу освіти. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2019. № 178. С. 112-117.

9. Diković M., Zečević M. Children and youth's acquisition of the civic competence: a comparative analysis of the Republic of Croatia and England. *Economic Research-Ekonomska istraživanja*. 2020. Vol. 33(1). P. 1222-1239.

10. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 2006. 18 p. URL: <https://eur-lex.europa.eu/>

## **ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

*Дороган Марина, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Науковий керівник – Волошина О., докторка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасний етап розвитку української освіти позначений інтенсивними трансформаціями, спрямованими на утвердження принципів гуманізації та всебічного забезпечення прав кожної дитини на якісну освіту. Важливе місце у цих процесах посідає інклюзивна освіта, що ґрунтується на ідеї доступності навчання та виховання для учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти. Одним із ключових чинників ефективності інклюзивного навчання є формування толерантного ставлення молодших школярів до однолітків з особливими освітніми потребами, оскільки саме атмосфера прийняття, взаємоповаги та підтримки забезпечує комфортне соціальне й особистісне становлення кожного учасника освітнього процесу.

Молодший шкільний вік є найкращим періодом для розвитку моральних якостей, емпатії, здатності до співпереживання й соціальної взаємодії. У цей

період формуються базові установки дитини щодо інших, закладаються принципи сприймання людської різноманітності, відбувається активне формування моделі поведінки у групі. Саме тому виховання толерантності в учнів початкових класів є стратегічним завданням педагога, спрямованим на запобігання появи упереджень, деструктивної поведінки, соціальної ізоляції дітей з особливими освітніми потребами.

Науковці наголошують, що толерантність – це багатовимірне явище, яке поєднує когнітивний компонент (знання про інклюзію, особливості дітей з ООП), емоційний (емпатію, доброзичливість, прийняття), поведінковий (уміння діяти відповідально, підтримувати, допомагати) та ціннісний (визнання рівності всіх людей) [1]. Як підкреслює О. Дяченко, формування толерантного ставлення молодших школярів можливе лише за умови сприятливого емоційного середовища, у якому дитина відчуває себе цінною, захищеною та прийнятою [2, с. 45]. Дослідниця зазначає, що діти швидко засвоюють моделі поведінки, які бачать у своїх педагогів і батьків, тому приклад дорослих є визначальним чинником у становленні цінностей молодших школярів.

Разом із тим, у наукових джерел виокремлено проблему недостатнього рівня обізнаності дітей щодо особливостей розвитку й потреб їхніх однолітків з ООП, що часто призводить до формування стереотипів, настороженості, уникання взаємодії [3, с. 18]. У таких випадках важливим завданням учителя є подолання інформаційного вакууму шляхом доступного, делікатного й науково коректного пояснення сутності інклюзії, особливостей дітей з різними нозологіями, ролі підтримки й взаємодопомоги у шкільному колективі.

Важливим аспектом формування толерантного ставлення молодших школярів є розуміння того, що соціальні взаємини між дітьми не можуть бути результатом примусу. Ні вчитель, ні батьки не повинні силувати учнів до дружби чи нав'язувати спілкування. Значно ефективніше продемонструвати власне позитивне ставлення до кожної дитини, оскільки саме поведінка дорослих, а не їхні слова, формує первинні уявлення дітей про норми взаємодії. Учинки говорять більше, ніж словесні заклики, тому завдання педагога – створити умови,

за яких спілкування, взаємодія з однолітками з особливими освітніми потребами розвиватиметься поступово, без тиску й примусу, у комфортному для всіх темпі [4].

Забезпечення рівних можливостей і формування почуття належності – фундаментальні передумови виховання толерантності. Кожна дитина має відчувати себе повноправним і цінним членом колективу, незалежно від рівня розвитку, темпу навчання, індивідуальних потреб. Це почуття в є визначальним для соціального та емоційного благополуччя школяра і значною мірою впливає на те, як формується ставлення до «інакшості» серед однолітків.

Статистичні дані свідчать, що кількість дітей з особливими освітніми потребами в Україні невпинно зростає. Сьогодні понад 1 млн дітей потребують корекції фізичного чи інтелектуального розвитку, що становить приблизно 12 % від загальної кількості дітей у країні. Ці статистичні дані зумовлюють особливу відповідальність педагогів, практичних психологів, батьків та всього суспільства. Наша спільна мета – приймати «особливих дітей», підтримувати, допомагати їм повною мірою реалізувати свій потенціал.

Жодна дитина не обирає своїх особливостей розвитку, і жодна родина не прагне пережити складність «особливого» батьківства. Тому толерантність, співчуття, людяність та доброзичливість повинні стати основою взаємодії у шкільному середовищі та за його межами. Добро, проявлене до інших, завжди повертається – і саме ця етична настанова покликана формувати у молодших школярів розуміння цінності кожної людини.

Ефективність виховання толерантного ставлення багато в чому залежить від цілеспрямованого впровадження педагогічних стратегій, які формують у дітей навички позитивної соціальної поведінки. До таких стратегій належать інтерактивні методи: сюжетно-ігрові вправи, командні завдання, проблемні ситуації, групові проекти, ранкові зустрічі, колективні творчі справи [4].

Особливу увагу науковці приділяють створенню доброзичливого психологічного клімату. Так, Н. Фокіна підкреслює важливість налагодження позитивних взаємин у колективі та забезпечення педагогами атмосфери довіри,

доброти і взаємопідтримки [4, с.74]. Позитивний клімат також сприяє зниженню рівня тривожності, агресивності та підвищенню впевненості дітей у собі.

Не менш важливу роль відіграє педагог. Його ставлення до інклюзивності, спосіб комунікації, толерантність, уміння застосовувати індивідуальний підхід безпосередньо впливають на поведінку дітей. Педагог має вибудовувати модель прийняття: уважно ставитися до кожної дитини, враховувати темп розвитку й емоційні особливості здобувача освіти з особливими освітніми потребами, давати можливість кожному проявити себе.

Суттєвим чинником формування толерантності є створення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема: адаптація програм, диференціація завдань, альтернативні способи подання матеріалу, використання наочності, розвиток сенсорних та соціальних навичок, що сприятиме успішній соціалізації, знижує ризик фрустрації, створює умови для рівноправної участі в житті класу.

Отже, формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами – це багатокомпонентний процес, що потребує системності, науково обґрунтованих педагогічних стратегій, підготовки вчителя, співпраці з батьками та створення сприятливого психологічного середовища. Комплексний підхід забезпечує позитивний результат як для розвитку дітей з особливими освітніми потребами, так і для формування соціальних та моральних компетентностей усіх здобувачів освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Волошина, О.В., Бельдій, А.О. Формування толерантності до осіб з особливими освітніми потребами як соціально-педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 2017, 52, С. 28-32.
2. Дяченко О. Формування толерантності молодших школярів в умовах інклюзії. *Освітній дискурс*. 2023.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: основи теорії та практики. Київ : Науковий світ, 2019.

4. Фокіна Н. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Дніпро : ДНУ, 2021.

5. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Melnyk, L., Hrebenova, V., & Mazur, I. *The Teacher's Role in the Context of Information Society. IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. 22(6), С. 187-193.

6. Vseosvita. Методичні рекомендації для педагогів щодо формування толерантності. URL: <https://vseosvita.ua/library>

## **ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА МАТЕМАТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ**

*Імбер Вікторія, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Гуцал Аліна, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

У сучасному світі фінансова грамотність є не просто додатковою навичкою, а критично важливою компетенцією «soft skill», необхідною для успішної соціалізації дитини. Нова українська школа визначає підприємливість та фінансову грамотність як одну з ключових наскрізних ліній навчання. Найкращим майданчиком для формування цих знань у початковій школі є уроки математики, де абстрактні цифри перетворюються на реальні інструменти управління життям.

Дитина стикається з грошима значно раніше, ніж починає вивчати математику. Похід до магазину з батьками, отримання кишенькових коштів, подарунки на свята - усе це створює запит на розуміння того, як працює світ фінансів.

Формування фінансової культури саме в 1-4 класах дозволяє: сформувати свідоме ставлення до грошей як до ресурсу, а не як до мети; розвинути навички

планування та критичного мислення; навчити розрізняти «бажання» та «потреби»; активізувати пізнавальний інтерес до самої математики через практичне застосування обчислень.

Математика в початковій школі надає ідеальний інструментарій для розв'язання життєвих задач. Розглянемо основні напрямки інтеграції.

Вже з 1-го класу, вивчаючи числа першого десятка, учні знайомляться з монетами та купюрами. Важливо не просто показувати їх, а вчити операціям розмінювання монет, отримання решти тощо.

Наприклад, розмінювання монет: «Як можна отримати 10 гривень різними способами?». Отримання решта: розрахуйте різниці між вартістю товару та сумою, яка у вас є. Це найкращий спосіб закріплення віднімання.

Розв'язування задача на величини: ціна, кількість, вартість. Це ключова тріада, на якій будується більшість економічних задач. Учні мають засвоїти формули не механічно, а через розуміння залежностей: якщо ціна зростає, а сума грошей обмежена – кількість товару зменшується; як знайти ціну за одиницю товару (ділення) або загальну суму (множення).

На думку Чучаліної Ю., задля формування фінансової грамотності важливо проводити роботу з «Сімейним бюджетом» (3–4 класи) [3]. Наприклад, задачі на розрахунок доходів і витрат сім'ї допомагають дитині зрозуміти, звідки беруться гроші.

Приклад задачі: «Тато заробив 15 000 грн, мама – 12 000 грн. Витрати на комунальні послуги складають 3 000 грн, на їжу – 8 000 грн. Чи вистачить родині грошей на купівлю велосипеда за 5 000 грн?»

Задачі-проекти: «Плануємо день народження». Учням дається обмежений «бюджет» (наприклад, 1000 грн) і прайс-лист продуктів. Вони мають самостійно скласти меню та програму свята, не виходячи за рамки бюджету. Це вчить пріоритезації.

На думку Імбер В., Любчак Л., в учнів початкової школи важливо здійснювати виховання культури заощадження та благодійності. Фінансова

грамотність – це не лише про витрати, а й про збереження. На уроках математики варто обговорювати поняття заощадження [2].

Математичне прогнозування: «Якщо відкладати по 5 гривень щодня, скільки грошей назбирається за місяць? А за рік?». Важливо вводити поняття знижки та акції. Важливо навчити дітей обчислювати, чи дійсно акція «2+1» є вигідною, порівнюючи ціну за одиницю товару в різних варіантах.

Не менш важливою є лінія благодійності. Обговорення того, що частину ресурсів можна спрямувати на допомогу іншим (ЗСУ, притулкам для тварин), формує соціально відповідальну особистість.

Цифрова грамотність невіддільна від фінансової. На уроках доцільно використовувати: онлайн-симулятори та банкінги; ознайомлювати з інтерфейсом банкових операцій; давати розуміння того, що таке банківська картка та PIN-код.

Впровадження елементів фінансової грамотності на уроках математики в початковій школі робить навчання контекстним. Дитина перестає питати «Навіщо мені вчити додавання?», бо бачить прямий зв'язок між знаннями та можливістю здійснити покупку чи здійснити мрію.

Головне завдання вчителя – не просто навчити рахувати, а навчити думати. Фінансово грамотна дитина – це майбутній громадянин, який вміє приймати виважені рішення, уникати боргів та ефективно розпоряджатися власними ресурсами задля добробуту своєї родини та держави.

#### **Список використаних джерел:**

1. Вайнтрауб М.А., Стрельченко О.С., Стрельченко І.Г. Фінансова математика: Навчальний посібник. Київ : ТОВ «Арт-програми», 2002. 120 с.

2. Імбер В.І., Любчак Л.В. Формування основ фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*, 2025, 3, 33-42.

3. Чучаліна Ю. Педагогічні умови формування фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 59, том 3, 2023. С. 303-311.

# **ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ ЯК ЗАСОБУ АДАПТАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

*Імбер Вікторія, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Добробаба Юрій, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасна система освіти в Україні переживає період активної трансформації, пов'язаної з упровадженням інклюзивного підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Одним із найбільш перспективних напрямів забезпечення рівного доступу до якісної освіти є застосування комп'ютерних технологій, які дозволяють адаптувати навчальний контент відповідно до індивідуальних можливостей кожного учня [1]. Математика як навчальний предмет характеризується високим рівнем абстрактності, що створює суттєві труднощі для дітей із різними порушеннями розвитку, тому питання адаптації математичного матеріалу засобами інформаційно-комунікаційних технологій набуває особливої актуальності.

Теоретичні засади інклюзивної освіти передбачають створення освітнього середовища, в якому кожна дитина має можливість реалізувати свій потенціал незалежно від особливостей психофізичного розвитку [1]. Реалізація цього принципу потребує використання спеціальних методик та засобів навчання, серед яких комп'ютерні програми займають провідне місце. Дослідники наголошують, що мережева форма здобуття освіти створює умови для побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, забезпечуючи гнучкість темпу навчання та можливість багаторазового повторення матеріалу [2].

Специфіка навчання математики дітей з особливими освітніми потребами полягає в необхідності поетапного формування математичних понять із опорою на наочність та практичну діяльність [3]. Комп'ютерні програми надають унікальні можливості для візуалізації абстрактних математичних понять через анімацію, інтерактивні моделі та ігрові елементи. Наприклад, вивчення складу числа може супроводжуватися динамічними зображеннями, де учень самостійно переміщує об'єкти, формуючи групи та встановлюючи числові співвідношення. Такий підхід сприяє формуванню стійких математичних уявлень навіть у дітей із значними когнітивними порушеннями.

Важливим аспектом застосування комп'ютерних програм є можливість диференціації завдань за рівнем складності [4]. Педагог може налаштувати програму таким чином, щоб кожен учень працював у зоні свого найближчого розвитку, поступово переходячи від простих завдань до більш складних. При цьому система автоматичного оцінювання забезпечує миттєвий зворотний зв'язок, що є критично важливим для підтримки мотивації дітей з особливими освітніми потребами. Дослідження свідчать, що близько 78% учнів із порушеннями інтелектуального розвитку демонструють вищий рівень залученості до навчання при використанні комп'ютерних програм порівняно з традиційними методами.

Роль асистента вчителя у процесі використання комп'ютерних програм для адаптації математичного матеріалу є надзвичайно важливою [5]. Саме асистент забезпечує індивідуальну підтримку учня під час роботи з комп'ютером, допомагає долати технічні труднощі та підтримує емоційний комфорт дитини. Ефективна взаємодія вчителя, асистента та учня створює оптимальні умови для засвоєння математичного матеріалу.

Серед найбільш поширених типів комп'ютерних програм для адаптації математичного матеріалу варто виділити тренажери для відпрацювання обчислювальних навичок, інтерактивні підручники з мультимедійним контентом, програми для розвитку логічного мислення та просторових уявлень, а також спеціалізоване програмне забезпечення для дітей з порушеннями зору та

слуху. Кожен із цих типів програм має свої особливості та призначення, що дозволяє педагогу обирати оптимальний інструмент для конкретної категорії учнів.

Таким чином, використання комп'ютерних програм як засобу адаптації навчального матеріалу з математики для молодших школярів з особливими освітніми потребами є ефективним шляхом забезпечення доступності математичної освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою та апробацією нових програмних продуктів, адаптованих до потреб різних категорій дітей з особливими освітніми потребами.

### **Список використаних джерел:**

1. Бондар Т.І. Теоретичні засади реалізації концепції інклюзивної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. II(18), Issue: 37. P. 41-44.

2. Бондаренко Ю., Воротинцева О. Мережева форма здобуття освіти як модель реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 7. С. 286-297.

3. Гаврилов О., Лісова Л. Спеціальні методики навчання дітей з порушеннями інтелекту математики: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2025. 225 с.

4. Дубровська Л.О., Гордієнко Т.В., Дубровський В.Л. Форми та методи інклюзивного навчання на уроках математики в початковій школі. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. 2021. Issue 2 (135). С. 68-74.

5. Колупаєва А., Коваль Л., Компанець Н., Квітка Н. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навч.-метод. посіб. Харків: Видавництво «Ранок», 2019. 216 с.

## **РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*Імбер Вікторія, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Попик Ольга, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Розвиток креативності у молодших школярів є одним із пріоритетів Нової української школи (НУШ). Це не лише про малювання чи музику, а про формування soft skills: здатності критично мислити, розв'язувати проблеми нестандартними способами та адаптуватися до змін.

О. Бабчук зазначає, що «поняття «творчість» та «креативність» диференціюються; перше постає як процес і, друге – як суб'єктивна детермінанта творчості», тобто як мотиваційно-потрібна основа творчості». Обґрунтування свого твердження автор вбачає у тому, що креативність завжди втілюється у творчу продуктивність: «У продуктах творчості реалізується не лише креативність, а й зміна самої діяльності під впливом об'єктивних умов» [1, с. 34].

Ключовими аспектами та методиками, які використовують сучасні педагоги для стимулювання творчого потенціалу дітей 6 - 10 років є такі:

1. Психологічне підґрунтя та середовище. Креативність найкраще розвивається там, де дитина відчуває безпеку. Відсутність страху помилки. Помилка сприймається як можливість для нового досвіду, а не як привід для критики.

Розвиток дивергентного мислення. На відміну від конвергентного (пошук однієї вірної відповіді), вчитель стимулює пошук багатьох варіантів вирішення одного завдання.

Створення зони вільної гри. Наявність часу, коли дитина може самостійно обирати діяльність без вказівок дорослих.

2. Використання сучасних методів та вправ. Метод «Що, якби?». Вчитель пропонує учням уявити фантастичну ситуацію та спрогнозувати її наслідки.

Автори [3] пропонують до використання такі приклади: «Що, якби дерева могли говорити?» або «Що, якби гравітація зникла на годину?».

Використання сторітелінгу та асоціацій на уроці. «Кубики історій». Учні кидають кубики із зображеннями та мають поєднати випадкові об'єкти в одну логічну розповідь.

Метод фокальних об'єктів. Поєднання властивостей випадкових предметів для створення нового. Наприклад, який вигляд мав би «крилатий телефон» чи «музичний стілець»?

Використання елементів ТРВЗ-педагогіки (Теорія розв'язання винахідницьких завдань). Цей підхід вчить дітей бачити суперечності.

Гра «Добре - Погано». Учні аналізують предмет або явище з двох сторін. Наприклад: «Дощ - це добре, бо поливає квіти, але погано, бо не можна гуляти». Це розвиває гнучкість розуму.

3. Використання технологій та STEM/STEAM. Сучасна початкова школа активно інтегрує мистецтво у точні науки. Розглянемо напрямки і можливі варіанти діяльності учнів по кожному напрямку.

<i>Напрямок</i>	<i>Опис діяльності</i>
Лего-конструювання	Моделювання реальних об'єктів та вигадкування власних механізмів.
Цифрова творчість	Створення простих анімацій, презентацій у Canva або малювання на планшетах.
Проектна діяльність	Робота в групах над темою (наприклад, «Місто майбутнього»), де кожен учень пропонує свою ідею.

4. Практичні поради для вчителів та батьків. Стимулюйте запитання: Замість «Ти зрозумів?», питайте «Що тебе здивувало?». Використовуйте

нестандартні матеріали: малюйте не лише пензликами, а й губками, нитками, пальцями чи навіть мильними бульбашками.

Створення ефекту «Відкритого фіналу». Читаючи казку, зупиніться на кульмінації та запропонуйте дітям придумати власне закінчення.

Отже, підсумовуючи можна сказати, що креативність – це не вроджений дар, а навичка, яку можна «натренувати» через щоденну практику цікавих завдань та підтримку оригінальних ідей дитини.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бабчук О. Г. Креативність як складна властивість особистості в індивідуально-психологічному вимірі. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка*. 2010. Т. X. Вип. 16. С. 34-42.

2. Імбер В.І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативності учнів на уроках математики. *Інноваційна педагогіка*, Випуск 73. 2024. С. 144-148.

3. Імбер В.І., Олійник Н.А., Комарівська Н.О. Сучасні підходи до розвитку креативності молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 67. Том 1. 2024. С. 90-94.

### **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

***Кравчинська Карина***, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

***Науковий керівник – Лазаренко Н.***, докторка педагогічних наук, професорка

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є однією з ключових умов реалізації якісної інклюзивної освіти. У сучасних умовах реформування української школи роль супроводу значно

зростає, оскільки потребує комплексного підходу до розвитку особистості, навчання та соціалізації дитини. Важливо не лише забезпечити дитину необхідними умовами, а й сприяти створенню комфортного освітнього середовища, в якому вона може відчувати підтримку та прийняття.

Одним із завдань супроводу є виявлення індивідуальних пізнавальних, емоційних і поведінкових особливостей учня. Психологи, вчителі, асистенти вчителя та батьки мають діяти у партнерстві, щоб визначити оптимальні методи навчання й виховання дитини. Застосування психодіагностики, спостереження, аналізу успішності та динаміки розвитку дозволяє формувати індивідуальну освітню траєкторію, що враховує сильні сторони дитини та можливі труднощі. Згідно рекомендацій Міністерства освіти і науки України щодо особливостей організації освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році, за потреби для учнів інклюзивних класів «командою супроводу складається індивідуальний навчальний план, інваріантна складова якого обов'язково включає години корекційно-розвиткової роботи, яка спрямована на вирішення завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів» [6].

Не менш важливою складовою супроводу є розвиток емоційно-вольової сфери дитини. Діти з ООП часто стикаються з почуттям тривожності, неприйняття або невпевненості у власних можливостях. Тому педагогічним працівникам варто застосовувати арттерапевтичні практики, ігрові методи, елементи казкотерапії, соціально-психологічні тренінги, які сприяють емоційному розвантаженню та формуванню позитивної самооцінки. Такі підходи підвищують мотивацію до навчання й зміцнюють віру дитини у власний успіх.

Організація освітнього середовища також відіграє важливу роль у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Воно має бути безпечним, структурованим, чітко організованим і адаптованим відповідно до потреб дітей різних нозологічних груп [1]. У початковій школі важливим є використання візуальних підказок, адаптованих інструкцій, чіткої системи правил, що

допомагають дітям самостійно орієнтуватися у навчальному процесі. Окрему увагу варто приділяти створенню позитивного мікроклімату в колективі, де кожна дитина має можливість проявити себе.

Співпраця з батьками є обов'язковою умовою ефективного супроводу. Батьки виступають повноцінними учасниками освітнього процесу, адже володіють інформацією про індивідуальні особливості розвитку дитини. Регулярний обмін інформацією, залучення батьків до обговорення результатів та планування корекційної роботи сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та забезпеченню систематичності, послідовності впливів у школі та вдома. Важливою умовою успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами в контексті організації дистанційного навчання є забезпечення доступності необхідного навчального контенту. З допомогою батьків педагог може успішно визначати рекомендоване навантаження для дитини. Адже саме батьки мають змогу спостерігати за станом адаптації дитини до навчальних умов, нового режиму дня, за рівнем тривожності та емоційних реакцій дитини, за поведінкою учня в ситуаціях його включення в різні види діяльності. Тісна співпраця вчителя / асистента вчителя з сім'єю учня може здійснюватися у вигляді постійних консультацій батьків щодо визначення навантаження й розробки нового режиму на тиждень; щодо програми, нових тем, змісту завдань, за якими мають працювати учні; щодо організації улюблених видів діяльності дітей вдома тощо [5].

Успішність психолого-педагогічного супроводу значною мірою залежить від професійної компетентності педагогічних працівників. Важливою є їхня здатність до емпатії, комунікабельність, уміння організувати навчання, враховуючи різноманітність членів учнівського колективу [4]. Сучасні педагоги мають орієнтуватися на індивідуально-диференційований підхід та бути відкритими до застосування інноваційних методик особистісно орієнтованого спрямування [2; 7].

Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів з особливими освітніми потребами є одним із пріоритетних завдань сучасної інклюзивної освіти.

Сформоване мовлення виступає основою успішного навчання, соціальної взаємодії та адаптації дитини в освітньому середовищі. Саме тому актуальним є впровадження інноваційних підходів, спрямованих на подолання мовленнєвих труднощів та стимулювання комунікативної активності учнів.

Ефективним інструментом розвитку мовлення є використання інтерактивних технологій навчання, які активізують пізнавальну діяльність і заохочують дітей до мовленнєвої взаємодії. До таких підходів належать ігрові методи, мультимедійні засоби, вправи з елементами сторітелінгу, а також цифрові освітні ресурси. Вони дозволяють адаптувати навчальний матеріал відповідно до індивідуальних можливостей учнів з ООП та підвищують їхню мотивацію.

Важливе місце в розвитку мовленнєвих умінь посідають арттерапевтичні технології, зокрема казкотерапія, музикотерапія та образотворча діяльність. Інноваційні підходи також передбачають тісну співпрацю вчителя, асистента вчителя, логопеда та батьків, що забезпечує системність і результативність корекційної роботи. Застосування інноваційних підходів у розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів з особливими освітніми потребами створює умови для їхнього повноцінного навчання та соціалізації [3].

Таким чином, психолого-педагогічний супровід дітей з ООП є багатограним процесом, який передбачає системну взаємодію між педагогами, психологами, асистентами та батьками. Його завдання полягають у створенні сприятливих умов для інтелектуального, емоційного та соціального розвитку кожної дитини. У розвитку мовленнєвих умінь дітей з особливими освітніми потребами найбільш ефективними є інноваційні технології. Реалізація інклюзивної освіти в Україні доводить, що комплексний супровід є запорукою успішної адаптації та самореалізації учнів з особливими освітніми потребами.

#### **Список використаних джерел:**

1. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти / За загальною редакцією Бойчука Ю.Д. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2020. 376 с.

2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

3. Лазаренко Н., Хіля А., Коломієць А. Формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*, 2017. Вип. 13. С. 124-156.

4. Любчак Л.В. Вибір оптимальної стратегії взаємодії майбутнього педагога з дітьми із особливими освітніми потребами. *Освіта дітей з особливими потребами : від інституалізації до інклюзії*. Зб. тез доп. / Редкол. : В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. 210-213.

5. Любчак Л.В., Демченко О.П., Комарівська Н.О. Партнерство учителя початкової школи з батьками в організації дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 64. С. 116-125.

6. Рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році. URL : <https://surl.li/wdehfx> (дата звернення 05.01.2026 р.)

7. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2012. 124 с.

## **УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ**

### **УЧИТЕЛІВ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ**

*Колосов Андрій, аспірант кафедри цифрових технологій і професійної освіти*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

У сучасних умовах розвитку освіти зростає потреба у компетентних педагогах, здатних ефективно діяти в динамічному та складному освітньому середовищі. Суспільство вимагає від вчителів не лише глибоких професійних знань, а й умінь організовувати, координувати та управляти освітнім процесом. Саме управлінська компетентність стає ключовим компонентом професійної майстерності педагога, адже вона забезпечує здатність приймати обґрунтовані рішення, планувати діяльність, вирішувати конфліктні ситуації та мотивувати учасників освітнього процесу до співпраці. Компетентний педагог-управлінець здатний створювати ефективне середовище для розвитку дітей, сприяти інноваціям і забезпечувати високу якість освіти

Законодавчо-нормативна база України підкреслює важливість зазначеної проблеми. Зокрема, у Законі України «Про освіту» (2017) наголошено, що одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти є підготовка фахівців, здатних до інноваційної діяльності, критичного мислення та ефективного управління освітнім процесом.

У науковому дискурсі проблема підготовки педагогів до управлінської діяльності була досліджена у працях І. Зязюна, який наголошував, що педагог ХХІ століття повинен інтегрувати у своїй діяльності не тільки викладацькі, а й організаційно-управлінські функції, оскільки саме це забезпечує цілісність організації освітнього процесу [10]. Питання підготовки майбутніх вчителів до організаційно-управлінської діяльності розкривають у своїх працях Н. Ничкало, Л. Лук'янова, О. Коваленко, В. Радченко, С. Батишев, які наголошують на важливості управлінського компонента у змісті педагогічної підготовки.

У зарубіжній науці також накопичено значний досвід дослідження проблеми управління в освіті. Так, Х. Вінтер трактує управлінську діяльність у сфері освіти як форму стратегічного лідерства, що передбачає гнучкість і здатність до інновацій (Winter, 2017). Ф. Котлер наголошує на необхідності застосування принципів маркетингу й цифрових комунікацій в управлінні освітніми закладами (Kotler, 2016).

Оскільки об'єктом нашого дослідження є управлінська компетентність майбутніх вчителів, для визначення сутнісних характеристик цього феномену проаналізуємо поняття «компетентність», «управлінська компетентність».

Вивченню та розробці питанню компетентності присвятили наукові дослідження європейські вчені Ф. Вейнерт, Дж. Гуді, Ж. Делор, Дж. Карсон, Р. Кеган, Дж. Консант, Дж. Куллахан, У. Мозер, Т. Оатс, Ж. Перре, Дж. Равен, Д. Райхен, Л. Салганік, Г. Халлаш та ін. Серед вітчизняних науковців дане питання досліджували Н. Бібік, С. Бондар, С. Вітвицька, Н. Волкова, М. Головань, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Пометун та ін.

Проаналізуємо поняття «компетентності» в педагогічному контексті. *Компетентність* (від лат. *competens (competentis)*) – належний, відповідний) означає *поінформованість, обізнаність, авторитетність* [16, с. 282].

У тлумачному словнику української мови компетентність як властивість за значенням компетентний розглядається як 1) такий, що *має достатні знання* в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який *має певні повноваження*; повноправний, повновладний [17, с. 250].

У Державному стандарті початкової освіти «компетентність» розглядається як *набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості*, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [7].

За словниковими джерелами, компетентність означає обізнаність, поінформованість, фаховість і здатність діяти відповідно до певних вимог. У нормативних освітніх документах вона трактується як інтегрована здатність особистості, сформована в процесі навчання та така, що поєднує знання, досвід, цінності й ставлення, які реалізуються в практичній діяльності. Подібний підхід відображений і в проєкті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING).», де компетентності визначаються як динамічне поєднання знань, умінь, навичок, особистісних і соціальних характеристик, міжособистісних, розумових та практичних умінь і

навичок, а також етичних цінностей» [5]. Тлумачення поняття «компетентність» сучасними вітчизняними та зарубіжними науковцями представлено у таблиці 1.1.

**Таблиця 1.1.**

**Тлумачення поняття «компетентність» у наукових дослідженнях**

Автор (и)	Тлумачення поняття «компетентність»
Ж. Делор	Компетентність пов'язується зі здатністю людини навчатися впродовж життя відповідно до чотирьох «стовпів освіти»: навчитися пізнавати, працювати, жити разом і бути. Передбачає поєднання знань, досвіду та здатності діяти в мінливих соціально-економічних умовах [20].
Н. Мойсеюк	Якість особистості, необхідна для продуктивної діяльності в певній сфері; включає конкретні життєві вміння й навички, актуальні для людини будь-якого віку та професії [13, с. 639].
О. Дубасенюк, Н. Сидорчук	Складна інтегральна характеристика особистості, що виявляється у здатності розв'язувати життєві та професійні завдання в реальних ситуаціях на основі знань, досвіду та системи цінностей [8].
О. Антонова, Л. Маслак	Гармонійне поєднання знань, умінь, навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що забезпечує мінімальну готовність до вирішення практичних завдань [1, с. 101].
М. Головань	Інтегративне утворення особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості та виявляється в ефективній діяльності і готовності розв'язувати проблеми в реальних життєвих ситуаціях [6, с. 7].

Експерти програми DeSeCo	Здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, виконувати завдання та здійснювати діяльність на основі поєднання знань, умінь, цінностей, емоцій і поведінкових компонентів [21, с. 8].
IBSTPI	Здатність кваліфіковано виконувати професійну діяльність, що передбачає наявність знань, навичок і ставлень, необхідних для досягнення визначених стандартів [19].
Дж. Равен	Специфічна здатність ефективно виконувати дію в конкретній предметній галузі, що включає знання, навички, способи мислення та усвідомлення відповідальності за власні дії [20].
С. Бондар	Компетентність – це здатність особистості діяти, за умови поєднання діяльності з її особистісними цінностями [3, с. 9].
І. Зязюн	Здатність розв’язувати професійні задачі певного класу на основі реальних знань, умінь, навичок і досвіду [10, с. 14].
С. Вітвицька	Специфічна здатність до продуктивної діяльності у фаховій галузі, що включає спеціалізовані знання, досвід їх застосування та відповідальне ставлення до роботи [4, с. 54].
К. Климова	Результат набуття компетенцій; особистісна характеристика фахівця, що включає знання, уміння, навички, досвід і професійну рефлексію [11, с. 32].
Н. Бібік	Освітній результат, досягнутий не лише через зміст навчання, а й через соціальну взаємодію в

	міжособистісному та культурному контексті [2, с. 46].
О. Пометун	Результативно-діяльнісна характеристика освіти; спеціально організований комплекс знань, умінь, навичок і ставлень, що забезпечує здатність розв'язувати проблеми в певній сфері діяльності [15, с. 17].

Поданий огляд підходів до тлумачення поняття «компетентність» не є повним і вичерпним, проте дає змогу окреслити провідні напрями його наукового осмислення. Отже, у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників компетентність трактується багатовимірно. Серед ключових підходів вирізняють розуміння її як рівня поінформованості та обізнаності особистості, показника авторитетності, інтегрованої здатності ефективно й професійно здійснювати діяльність, готовності до практичних дій, сукупності особистісних якостей або володіння певною компетенцією. Окрім того, компетентність розглядається як цілісна характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, навички, норми, емоційно-ціннісні орієнтації й рефлексивні процеси, а також як результативно-діяльнісний показник освітнього процесу та його підсумковий результат. Спільним для більшості підходів є визначення структурних складників компетентності, до яких належать знання, уміння, навички, досвід, система цінностей і ставлення особистості до відповідної сфери діяльності.

Ми поділяємо думку О. Марущак, що компетентність – це інтегрована якість особистості, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально-значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей [12, с. 11].

Серед ключових компетентностей майбутнього вчителя є управлінська компетентність, оскільки педагог у сучасному закладі освіти виконує не лише освітню, а й організаційну, координаційну та виховну функції. Вчитель постійно здійснює управління освітнім процесом: планує діяльність учнів, організовує

освітнє середовище, регулює партнерські взаємодії, приймає педагогічно доцільні рішення та несе відповідальність за їх результати.

Управлінська компетентність є необхідною для ефективної організації класу як соціальної групи, створення позитивного психологічного клімату, попередження та конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій. Саме від умінь вчителя керувати власною діяльністю й діяльністю учнів залежить рівень навчальної мотивації, дисципліни та активності здобувачів освіти. Крім того, управлінська компетентність передбачає здатність до самоуправління, рефлексії, прогнозування результатів педагогічних впливів і корекції власних професійних дій.

В умовах упровадження компетентнісного підходу, інклюзивної освіти та автономії закладів освіти роль учителя як менеджера освітнього процесу суттєво зростає. Він має вміти працювати в команді, взаємодіяти з батьками, адміністрацією, фахівцями супроводу, ефективно використовувати ресурси та адаптувати освітній процес до потреб і можливостей кожної дитини. Отже, сформованість управлінської компетентності є важливою передумовою професійної успішності майбутнього вчителя та забезпечення якості сучасної освіти.

Проблему управлінської компетенції у професійній підготовці майбутніх фахівців досліджували Н. Блачун, Ф. Вейнерт, Дж. Гуді, Т. Гура, А. Клімова, В. Король, С. Кушнірук, Л. Макодзей, О. Олексієнко, Н. Перевознюк, Д. Райхен, Н. Сидорчук, В. Тернопільська, Р. Шаповал, Т. Щучка, В. Ягіднікова та ін..

Управлінська компетентність у сучасних наукових дослідженнях трактується як багатовимірне особистісно-професійне утворення, що характеризує здатність людини ефективно організовувати, спрямовувати та координувати діяльність інших [14]. Вона розглядається як інтегрована сукупність знань, умінь, навичок і досвіду, які забезпечують виконання основних управлінських функцій, зокрема планування, організації, регулювання, координації та контролю [18]. Важливим її аспектом є також володіння

сучасними технологіями й методами управління та здатність продуктивно застосовувати їх у реальній професійній практиці [14].

Науковці наголошують, що управлінська компетентність передбачає готовність особистості до здійснення керівної діяльності та вміння приймати виважені, обґрунтовані управлінські рішення в умовах вибору й відповідальності. Вона виявляється у здатності цілісно аналізувати проблеми діяльності організації, враховувати конкретні умови та контекст ситуації, прогнозувати можливі наслідки управлінських впливів і знаходити найбільш ефективні способи розв'язання поставлених завдань.

Таким чином, управлінська компетентність постає як комплексне інтегративне утворення, що охоплює поєднання когнітивних, діяльнісних, ціннісних і особистісних компонентів. Її формування можливе за умови спеціально організованої професійної підготовки, систематичної навчальної та управлінської практики, а також набуття власного досвіду управлінської діяльності, що у сукупності забезпечує ефективне функціонування особистості в ролі керівника.

Отже, формування управлінської компетентності в майбутніх учителів початкових класів є надзвичайно важливим чинником їхньої професійної підготовки, оскільки сучасний педагог постає не лише носієм академічних знань, умінь і навичок, а й організатором освітнього процесу, лідером учнівського колективу та координатором взаємодії з батьками, асистентами вчителя й фахівцями психолого-педагогічного супроводу. В умовах упровадження інклюзивної освіти управлінська компетентність набуває особливої значущості, адже саме вона забезпечує здатність педагога ефективно планувати освітню діяльність з урахуванням індивідуальних освітніх потреб кожної дитини, приймати обґрунтовані управлінські рішення, організовувати командну взаємодію та створювати безпечне, толерантне й підтримувальне освітнє середовище. Вона сприяє розвитку відповідальності, ініціативності, рефлексивності та гнучкості професійного мислення, що дозволяє майбутньому вчителю своєчасно реагувати на різноманіття освітніх запитів учнів, запобігати

конфліктним ситуаціям і забезпечувати рівний доступ до якісної освіти. Отже, управлінська компетентність виступає важливою умовою успішної реалізації ідей інклюзії та підвищення ефективності педагогічної діяльності в сучасній початковій школі.

### Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. С. 81-109.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. Київ : «К.І.С.». 2004. С. 45-50.
3. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8-9.
4. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 57. Педагогічні науки. 2011 С. 52-58.
5. Вступне слово до проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес [Електронний ресурс]. URL : <https://surl.lu/ripbnk>
6. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 224-234.
7. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://surl.li/tgcubw>
8. Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. Сучасні тенденції впровадження інформаційних технологій у процес підготовки майбутніх педагогів: досвід та перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця. 2022 (65). С. 20-30.

9. Закон України «Про освіту» (2017). URL : <https://surl.li/bqkbpj>
10. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. С. 13-18.
11. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир: ПП «Рута». 2010. 560 с.
12. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал] / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. Житомир. 2016. Вип. 11. С. 97-108.
13. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене. К. [б. в.]. 2007. 656 с.
14. Олексієнко О., Розказов А. Розвиток управлінської компетентності здобувачів вищої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. №1 (100).С. 125-137.
15. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. С. 15-24.
16. Словник іншомовних слів . Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К. *Наукова думка*, 2000. 680 с.
17. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. К. *Наукова думка*, 1970. 1980. Т. 4: І – М / [ред. А. А. Бурячок, Г.М.Гнатюк, П. П. Доценко]. К. *Наукова думка*, 1973. 840 с.
18. Тернопільська В. І. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2024. №54. С. 60-65.

19. Spector, J. Michael – de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. P. 1.

20. Foxon M. Training Manager Competencies: The standards (3rd Ed.) / M. Foxon, R. C. Richey, R. C. Roberts, T. W. Spannaus. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 2003. 177 p.

21. Rychen D. S. Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy paper. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office, 2002. 27 p.

## **ПЕРЕКАЗ У СИСТЕМІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НАД МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ УЧНІВ**

*Комарівська Надія, кандидатка філологічних наук, доцентка  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Бодневич Вікторія, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасні тенденції розвитку початкової освіти в Україні зорієнтовані на формування мовленнєво компетентної особистості, здатної ефективно спілкуватися, логічно мислити та творчо використовувати мовні засоби в різних життєвих ситуаціях. Одним із провідних завдань Нової української школи є розвиток зв'язного мовлення молодших школярів, що передбачає оволодіння ними уміннями сприймати, осмислювати й відтворювати почуту та прочитану інформацію, будувати власні висловлювання відповідно до комунікативної мети й ситуації спілкування.

Важливе місце в системі роботи вчителя початкових класів над мовленнєвим розвитком учнів посідає переказ як традиційний і водночас ефективний метод навчання. Переказ сприяє формуванню навичок зв'язного мовлення, збагаченню активного словника, розвитку граматично правильного

мовлення, логічного мислення та пам'яті. У процесі переказування учні вчаться аналізувати текст, виділяти головне, узагальнювати інформацію, дотримуватися послідовності викладу та використовувати мовні засоби відповідно до змісту й жанрових особливостей твору.

Разом із тим практика шкільного навчання засвідчує, що потенціал переказу не завжди використовується повною мірою. Нерідко цей вид роботи зводиться лише до механічного відтворення змісту прочитаного, без належного зв'язку з розвитком творчого мислення, мовленнєвої виразності та мовної правильності учнів. Це зумовлює необхідність переосмислення місця переказу в системі мовленнєвої роботи в початковій школі, уточнення його дидактичних можливостей та визначення ефективних методичних підходів до організації цього виду діяльності.

У працях науковців наголошується на актуальності дослідження ролі переказу в системі роботи вчителя початкових класів над мовленнєвим розвитком учнів, подається аналіз його видів, функцій і методичних особливостей, а також обґрунтовано шляхи підвищення результативності використання переказу в освітньому процесі початкової школи. Так, М. Вашуленко, С. Дубовик акцентують на текстоцентричному підході, переказі як формі роботи над мовленням. М. Пентилюк у навчальному посібнику «Культура мовлення і стилістика» подає теоретичні засади формування зв'язного усного мовлення. О. Горошкіна у своїх дослідженнях розглядає переказ як один із провідних видів мовленнєвої діяльності, В. Сидоренко як ефективний засіб розвитку комунікативних умінь.

О. Савченко в «Дидактиці початкової освіти» обґрунтувала роль роботи з текстом у формуванні мовленнєвої компетентності. Знання про текст, його будову, специфіку та основні категорії, передбачені навчальними програмами, мають забезпечувати формування комунікативної компетентності учнів, розвиток умінь створювати усні й письмові висловлювання та здійснювати спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях [9].

Провідною метою уроків літературного читання є формування й удосконалення мовленнєвих умінь і навичок школярів. Розвиток мовлення виступає одним із ключових завдань у процесі опрацювання художнього тексту та здійснюється на основі його свідомого розуміння, засвоєння лексичного матеріалу й систематичної мовленнєвої діяльності.

Отже, робота з художнім текстом набуває особливої педагогічної значущості. Її кінцеву мету можна окреслити як розширення й поглиблення літературознавчих уявлень молодших школярів, формування стійкого інтересу до дитячої літератури, виховання позитивних художньо-естетичних цінностей та залучення учнів до активної естетичної діяльності.

У процесі навчання в початковій школі учні поступово оволодівають основними вміннями роботи з художнім текстом, а саме: 1) навчаються поділяти його на логічно завершені частини та встановлювати різноманітні змістові зв'язки між подіями; 2) визначати різні типи взаємозв'язків між персонажами; 3) осмислювати події, вчинки й поведінку дійових осіб, адекватно їх розуміти та оцінювати; 4) виокремлювати суттєве й другорядне; 5) добирати відповідний матеріал для характеристики персонажа; 6) знаходити в тексті образні й влучні мовні засоби для опису героя та оцінювання його дій; 7) встановлювати зв'язок між назвою художнього твору та його змістом; 8) визначати провідну думку твору; 9) на практичному рівні розпізнавати окремі літературні жанри (казку, байку, оповідання, вірш).

У методиці роботи з художнім текстом виокремлюють три основні етапи: первинне ознайомлення з фактичним змістом твору та з'ясування його емоційного впливу на учнів (первинний синтез); безпосередній аналіз тексту; узагальнення істотних характеристик дійових осіб (вторинний синтез), визначення ідейної спрямованості та пізнавальної цінності твору.

Початковий етап з'ясування фактичного змісту тексту здійснюється через систему запитань учителя й відповідей учнів. Формулювання запитань потребує ретельного продумування, оскільки саме від них залежить спрямування й зміст

учнівської думки, організація аналітико-синтетичної діяльності та добір необхідних мовних засобів у процесі відповіді.

На етапі аналізу художнього твору доцільно використовувати цитатні запитання, що передбачають повторне звернення до тексту й перечитування окремих його фрагментів. У деяких випадках такі запитання можуть поєднувати кілька цитат.

Для формування навичок слововживання та практичного застосування мовних форм важливими є запитання за деталями тексту, які потребують відтворення змісту. Саме характер запитання орієнтує вчителя на спосіб побудови відповіді. Найбільш складними вважаються запитання, що вимагають трансформації граматичних форм слів або переказу змісту діалогічного мовлення у формі розповіді.

На другому й третьому етапах опрацювання художнього тексту широко застосовуються запитання, спрямовані на вільний переказ із включенням власних слів учнів та заміною окремих слів і висловів авторського тексту власними формулюваннями. Створення зв'язних висловлювань є складним завданням для молодших школярів, оскільки їхній активний словниковий запас, уміння слововживання та навички побудови речень ще перебувають на етапі формування.

У навчальній практиці важливе місце посідають вправи, спрямовані на розвиток умінь учнів самостійно ставити запитання до тексту. Уміння правильно сформулювати запитання свідчить про глибоке розуміння змісту прочитаного. Тому необхідно систематично навчати дітей цього виду діяльності. На початковому етапі така робота має колективний, навчальний характер. Запитання можуть стосуватися різних аспектів аналізованого тексту, зокрема й художньо-образних засобів.

Відповіді учнів на запитання повинні бути повними, граматично правильними та оформленими у вигляді зв'язних речень. Зазвичай діти зберігають порядок слів, запропонований у запитанні, тому доцільно звертати

увагу на структуру їхніх відповідей, правильне розташування слів у реченні та демонструвати способи добору адекватної мовної форми відповіді.

У процесі відповідей на запитання відбувається формування навичок побудови речень, збагачення мовлення учнів конструкціями з різними видами доповнень. У зв'язку з цим особливо важливо забезпечувати практику застосування відповідних смислових зв'язків у мовленні.

Оволодіння вміннями складати план також здійснюється поступово. Основним видом роботи, що готує учнів до складання плану, є вибіркоче читання: молодші школярі знаходять у тексті ті фрагменти, які містять відповіді на поставлені запитання, навчаються виокремлювати суттєві деталі та ділити текст на логічні частини.

Найбільші труднощі під час складання плану виникають у формулюванні його пунктів, що зумовлено недостатнім рівнем мовленнєвої практики. Тому дітям легше укласти план у формі запитань. План сприяє усвідомленню послідовності й повноти викладу змісту твору, формує вміння схоплювати основний зміст тексту, узагальнювати інформацію, визначати найістотніше та передавати його одним коротким реченням. Під час цієї роботи учні добирають для заголовків окремі речення безпосередньо з художнього тексту.

Переказ є провідною справою у формуванні навичок зв'язного мовлення. Водночас у методиці роботи над ним спостерігаються певні прорахунки та одноманітність, що зумовлено сприйняттям цього виду діяльності як нескладного й такого, що не потребує значних зусиль. Унаслідок цього часто обмежуються лише відтворенням змісту прочитаного, не пов'язуючи переказ із активною розумовою діяльністю учнів, розвитком їхньої творчості та мовленнєвої правильності.

Під час підготовки до переказу доцільно приділяти більше уваги аналізу мовних особливостей художнього твору, його образних і зображально-виражальних засобів.

Ефективному засвоєнню лексики навчального тексту та синтаксичних конструкцій сприяє репродуктивний (близький до тексту) переказ. Учні можуть

переказувати зміст за запитаннями до деталей тексту, опорними словами, планом або ілюстраціями. На початкових етапах навчання для такого виду роботи варто добирати тексти розповідного характеру, а на подальших – тексти з елементами опису та діалогу.

Одним із поширених недоліків переказу є збіднення мовлення. Усунути його можна шляхом організації попередньої змістової роботи над виражальними засобами мови та структурою речень ще до початку переказу [2].

У процесі переказування нерідко виникає потреба заміни діалогічної форми викладу розповідною, що характерно для творчого переказу. Цього необхідно спеціально навчати учнів. Так, оповідання В. Сухомлинського «Як же це все було без мене?» побудоване у формі діалогу. Працюючи над переказом такого тексту, слід показати школярам способи трансформації прямої мови в непряму, запропонувати зразки побудови речень без використання прямої мови. Подібна робота не лише сприяє формуванню вмінь створювати тексти, а й розвиває здатність стисло викладати думки та будувати зв'язні висловлювання.

Використання переказу не завжди є доцільним. Зокрема, його ефективно застосовувати під час аналізу прозових творів, тоді як ліричні вірші не варто переказувати, оскільки при цьому руйнується поетична образність. У таких випадках доцільніше використовувати бесіду за змістом і аналіз мовних засобів для глибшого розуміння ідейного смислу твору.

Складнішою формою зв'язного мовлення є стислий (конспективний) переказ. Він вимагає від учнів не лише логічно й послідовно викладати зміст почутого або прочитаного, а й уміння відбирати найсуттєвіше, здійснювати узагальнення та мовленнєво грамотно оформлювати висловлювання. Проте на уроках цього виду переказу приділяється недостатньо уваги, що, ймовірно, зумовлює низький рівень сформованості відповідних умінь у школярів.

Під час навчання стислого переказу провідним є вміння виокремлювати основний зміст тексту. На початковому етапі доцільно використовувати невеликі художні тексти розповідного характеру з чіткою динамікою подій, а згодом – тексти з елементами опису й діалогу.

Стислі перекази варто фіксувати за допомогою диктофона, що дає змогу аналізувати їхні сильні та слабкі сторони. Такий вид роботи сприяє вдосконаленню вмінь лаконічно й чітко висловлювати думки, розвитку логічного мислення та підготовці до письмового переказу. Водночас надмірне захоплення стислим переказом може призвести до збіднення мовлення та недостатнього використання художніх засобів [9, с. 95-98].

У процесі роботи з художнім текстом доцільно дотримуватися послідовної системи етапів, а саме:

- 1) підготовки учнів до читання;
- 2) первинне читання, що забезпечує цілісне сприймання твору та передбачає коротку вступну бесіду;
- 3) повторне читання із виконанням вправ, спрямованих на вдосконалення техніки читання;
- 4) аналіз тексту в поєднанні з розглядом художніх засобів і мовних особливостей;
- 5) узагальнювальна бесіда;
- 6) виразне читання твору;
- 7) творча діяльність на основі прочитаного.

Методична робота з навчальним текстом на початковому етапі уроку передбачає активну аналітико-синтетичну діяльність учнів. Для адекватного сприймання нового художнього твору школярі повинні спиратися на певний життєвий досвід, конкретні уявлення про навколишню дійсність і розуміння лексичного складу тексту, що зумовлює необхідність проведення словникової роботи. Підготовчий етап сприяє розширенню уявлень учнів про події та явища, відображені в тексті. Ефективність вступного слова вчителя зростає за умови включення до нього елементів бесіди. Важливо, щоб учні не лише усвідомили зміст художнього тексту, а й емоційно його пережили, тому підготовка до читання має орієнтуватися і на розвиток емоційного сприймання.

Перше ознайомлення з новим текстом учні повинні здійснювати шляхом самостійного читання. Психологічні дослідження підтверджують, що поєднання

графічного та звукового образів слова під час читання є більш результативним тоді, коли школярі самі співвідносять побачене зі звучанням слова.

На етапі повторного читання вчитель може використовувати різноманітні види й форми роботи. Дидактична структура уроку при цьому спрямовується на збагачення активного словникового запасу учнів і розвиток їхнього зв'язного мовлення, адже процес читання відбувається швидше й усвідомленіше, якщо слово є знайомим і вже використовувалося дітьми в мовленні. Розширення активного словника здійснюється не лише в процесі говоріння, а й під час слухання.

Отже, переказ посідає важливе місце в системі роботи вчителя початкових класів над мовленнєвим розвитком учнів, оскільки є ефективним засобом формування зв'язного мовлення, збагачення словникового запасу, удосконалення граматичної будови та розвитку комунікативних умінь молодших школярів. У процесі переказування тексту діти навчаються усвідомлено сприймати зміст прочитаного або почутого, виділяти головне, логічно й послідовно відтворювати інформацію, дотримуючись мовних норм.

Систематичне й методично виважене використання різних видів переказу (докладного, стислого, вибіркового, творчого) сприяє активізації мисленнєвої діяльності учнів, розвитку пам'яті, уяви та мовленнєвої ініціативи. Важливою умовою результативності цієї роботи є добір змістовних і вікововідповідних текстів, поєднання переказу з іншими видами мовленнєвої діяльності, а також застосування ігрових і творчих прийомів навчання. Таким чином, переказ виступає потужним педагогічним інструментом цілеспрямованого мовленнєвого розвитку молодших школярів, що забезпечує формування мовної компетентності учнів і створює передумови для їх успішної комунікації та подальшого навчання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі тексту: Методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. 112 с.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі:

методичний посібник. Київ : Освіта, 2019. 192 с.

3. Колеснік К., Комарівська Н., Стахова І., Присяжнюк Л. Значення спільної діяльності для розвитку мовлення дітей. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Випуск 17. 2022. С.127-138.

4. Комарівська Н., Колеснік К., Франчук Н., Стахова І. Літературознавчі основи вивчення творів різних жанрів дітьми старшого дошкільного й молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип.98, С. 26-31,

5. Коченгіна М.В. Як навчити вашу дитину писати перекази і твори. Харків, 2009. 96 с.

6. Кучеренко І. А., Пентиліук М. І. Теорія і технологія сучасного уроку української мови: навчально-методичний посібник ; МОН України, Херсонський державний університет. Херсон.: Айлант, 2022, 352 с.

7. Лапшина І., Комарівська Н., Франчук Н. Літературна освіта дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в контексті естетичного виховання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Педагогіка і психологія : Збірник наукових праць. Вип. 59 / Редкол. : В.І.Шахов (голова) та ін. Вінниця : ТОВ Нілан ЛТД, 2020. С. 83-88.

8. Практикум з сучасної української мови з культурою мовлення: навчально-методичний посібник / укладачі: Комарівська Н., Франчук Н., Колеснік К., Стахова І. Вінниця: ВДПУ, 2025. 140 с.

9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

**ЛІТЕРАТУРНІ ІГРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ  
РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**  
*Комарівська Надія, кандидатка філологічних наук, доцентка  
Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*  
**Гук Олеся, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»**  
*Вінницький державний педагогічний університет*  
*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Гра є одним із традиційних і загально визнаних методів навчання та виховання молодших школярів. Її значущість зумовлена тим, що в процесі ігрової діяльності освітня, розвивальна й виховна функції реалізуються в тісній взаємодії. Як педагогічний метод гра сприяє організації навчальної діяльності, розвитку учнів та розширенню їхніх пізнавальних можливостей.

Ігрова діяльність має вагоме значення у формуванні особистості дитини. За словами В. Сухомлинського, гра – «це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень і понять про навколишній світ» [8, с. 93]. Саме в ігровому процесі відбувається становлення особистості: дитина навчається взаємодіяти з іншими, переживає різноманітні емоційні стани, опановує навички саморегуляції поведінки та діяльності, учиться виявляти власне ставлення до людей і явищ навколишньої дійсності.

У ході ігрової діяльності дитина засвоює моделі поведінки та міжособистісних взаємин дорослих, які стають орієнтирами для власної поведінки, формує основні комунікативні вміння й якості, необхідні для встановлення контактів з однолітками. Захоплюючи дитину та спонукаючи її дотримуватися правил відповідно до прийнятої ролі, гра сприяє розвитку емоційної сфери та вольової регуляції поведінки. Наукове тлумачення сутності гри та її ролі в розвитку дитини ґрунтовно представлено в дослідженнях із дошкільної педагогіки (А. Богуш, Н. Кудикіна, Т. Поніманська, О. Рейпольська). Водночас у педагогіці гри спостерігається помітна активізація наукових пошуків, зумовлена переорієнтацією освітньої системи на нові цілі й цінності та впровадженням інноваційних практик у діяльність педагогів.

У початковій школі гра зберігає своє значення не лише як форма відпочинку, а й як ефективний засіб творчого пізнання навколишнього світу.

Потрапляючи до школи після дошкільного закладу, дитина переходить до нового виду діяльності – навчальної. Водночас цей перехід не повинен бути різким, адже навчання має органічно «виростати» з ігрової діяльності. Гра виконує виховну й навчальну функції за умови її включення в цілісний педагогічний процес. Для подолання розриву між вільною грою та регламентованими навчальними заняттями необхідні перехідні форми, зокрема дидактичні ігри й інші пізнавально привабливі матеріали. Керуючи ігровою діяльністю та організовуючи життя дітей у грі, учитель здійснює вплив на всі складники розвитку особистості: почуття, свідомість, волю та поведінку загалом.

Науковиця Н. Бібік досліджує загальні підходи до застосування гри в навчанні молодших школярів у початковій школі, зокрема аналізує функції гри, її структуру та компоненти, що стосуються освітнього процесу (уключно з навчанням читання як частиною мовно-літературної освітньої галузі). У статті авторки «Гра в навчанні молодших школярів: варіативність підходів до застосування» узагальнено теоретичні й практичні напрацювання щодо використання гри в навчанні молодших школярів, а також охарактеризовано різні, зокрема дискусійні, підходи до визначення доцільності її застосування в початковій школі. Дослідниця зазначає: «Гра вступає в свої права, коли важко, коли необхідно створити емоційно комфортний фон для навчання, додати сили і бажання працювати на уроці, опосередковано впливати на хід і результати діяльності. Дидактичне розуміння гри пов'язане з різними підходами до керівництва ігровою діяльністю учнів, а саме: стихійним або педагогічно-упорядкованим, що стосується педагогічного підходу, то найважливішою його характеристикою вважається досягнення мети» [2, с.199].

Науковиці В. Турбар, Ю. Зубцова [10] у своїх працях наголошують на актуальності використання ігрових методів навчання в освітньому процесі початкової школи, зазначають, що застосування ігрових методів у навчальному процесі забезпечує реалізацію дидактичних завдань, окреслених Концепцією Нової української школи, зокрема сприяє задоволенню освітніх потреб і пізнавальних інтересів учнів, формуванню творчого мислення, а також розвитку

їхньої навчальної активності та самостійності. Дослідниці стверджують, що цілеспрямоване й систематичне використання ігрових методів навчання на уроках мовно-літературної освітньої галузі позитивно впливає на розвиток творчого мислення та уяви учнів, формує в них мотивацію й здатність до безперервного навчання та вдосконалення мовленнєвої культури.

Учителька початкових класів, учитель-методист школи I-III ступенів № 231 міста Києва О. Терещенко [9] в наукових розвідках підкреслює значення дидактичних ігор та інтерактивних технологій як засобу формування навички свідомого читання в молодших школярів (інтерактивний підхід підсилює мотивацію до читання), упевнена, що дидактичні ігри є ефективним засобом пробудження живого інтересу до літературного читання, формування в учнів навички свідомого читання поряд з іншими інноваційними методами.

Отже, у сучасній педагогічній науці гра розглядається як особливий вид діяльності дитини, у якому поєднуються загальні риси соціальної дії (цілеспрямованість, усвідомленість, активність) і специфічні характеристики, притаманні виключно грі (свобода та самостійність, самоорганізація дітей, наявність творчого компонента, обов'язкове переживання радості й задоволення). У наукових працях обґрунтовується взаємозв'язок навчання і гри, визначається структура ігрового процесу, а також основні форми й методи керівництва дидактичними іграми.

Аналіз практичної діяльності початкової школи засвідчив наявність протиріччя між високою роллю гри в розвитку особистості дитини й потребою педагогічної практики в дидактичних матеріалах із описом ігрового змісту та методик їх використання на уроках різних навчальних предметів, зокрема читання.

Процес навчання читанню сприяє формуванню любові до рідної мови, розвитку вміння послідовно, логічно й образно висловлювати думки, удосконаленню мислення, уяви та фантазії. У зв'язку з цим надзвичайно важливо, щоб художня книга якомога раніше стала невід'ємною складовою життя дитини. Саме від учителя початкових класів значною мірою залежить, чи

виникне в учнів інтерес до читання, чи стануть вони постійними читачами й справжніми поціновувачами літератури, розширюючи свій світогляд і поглиблюючи знання.

У сучасних умовах навчання читанню багаторазове відтворення одного й того самого тексту є недостатньо ефективним, адже одноманітність такої роботи швидко викликає втому в дітей. Натомість гра виступає результативним засобом активізації пізнавальної діяльності учнів, стимулювання інтересу до навчального матеріалу. Відомо, що опанування навички читання на початковому етапі є складним процесом, який потребує значних інтелектуальних зусиль. Використання ж ігрових ситуацій дає змогу організувати навчання в більш доступній, природній і невимушеній формі.

Ефективність застосування ігор на уроках читання, як і на заняттях з інших предметів, є загальновизнаною. Ігрова діяльність сприяє розвитку спостережливості, формує вміння порівнювати, аналізувати, узагальнювати та робити висновки. Вона знижує емоційне напруження, допомагає вчителю подати навчальний матеріал естетично привабливо, а учням – сприймати його емоційно та з інтересом.

Застосування ігрових ситуацій як ефективної педагогічної технології організації процесу читацького сприймання зумовлюється не тільки віковими особливостями учнів початкової школи, а й, по-перше, своєрідністю художньої літератури, яка за своєю природою тяжіє до умовності гри, і, по-друге, особливостями сприймання літературних творів молодшими школярами. Таке сприймання є співзвучним із ігровою діяльністю, адже передбачає вихід за межі реального світу, занурення в інший світогляд, емоції та переживання. Саме тому використання ігрових ситуацій на уроках читання сприяє глибшому осмисленню ідейно-тематичного та композиційного задуму автора, одночасно забезпечує ознайомлення учнів з основними літературними поняттями, що, у свою чергу, уможливорює адекватне розуміння й повноцінне сприймання художнього твору. Окрім того, ігрові методи активізують творчу діяльність школярів, підвищують

інтерес до навчання читанню, створюють позитивний емоційний настрій та полегшують засвоєння літературного матеріалу [3, с. 257].

З метою забезпечення цілісного сприймання художнього твору, усвідомлення його жанрових особливостей і засвоєння молодшими школярами літературознавчих понять учителям доцільно використовувати ігрові методи на різних етапах уроку читання. У зв'язку з цим науковці виокремлюють основні групи ігор, які можуть застосовуватися під час навчання читанню, а саме:

– *за формою організації* – інсценізації, вікторини, буриме, каламбури, шаради, чайнворди, метаграми, тощо (за умови опори на художньо-літературний матеріал);

– *за змістом навчального матеріалу* – ігри, спрямовані на засвоєння понять «тема», «композиція», «дійова особа»; ігри для формування уявлень про мову художнього твору, образ автора, жанр літературного твору; літературні ігри й творчі завдання, що розвивають уяву та фантазію; ігри для розширення читацького кругозору й збагачення читацького досвіду;

– *за рівнем читацького сприймання* – ігри, орієнтовані на первинне сприймання художнього твору, та ігри для його поглибленого осмислення;

– *за типом діяльності* – репродуктивні, пізнавально-пошукові, творчо-діяльнісні;

– *за характером створення* – ігри, запропоновані вчителем (запозичені), та ігри, розроблені самими учнями (авторські) [3, с. 259].

Пропонуємо приклади літературних ігор за кожною виокремленою групою. Так, за формою організації можна запропонувати дітям виконати такі завдання:

*Інсценізація.* Гра «Оживи сторінку». Учні в групах інсценізують уривок з казки або оповідання, добираючи міміку, інтонацію, рухи. Після виступу клас визначає, який епізод було відтворено та які риси характеру персонажів показано.

*Вікторина «Хто уважний читач?»* Запитання за змістом твору:

– Хто був головним героєм?

– Що сталося спочатку / потім?

– Який вчинок героя тобі сподобався найбільше?

*Буриме* «Продовж риму». Учитель пропонує рими до слів із твору, а учні складають короткі віршовані рядки за змістом прочитаного.

*Каламбур* «Веселі слова». Учні добирають слова з твору, що можуть мати кілька значень, і складають із ними жартівливі речення.

*Шарада* «Відгадай героя». Опис героя поділяється на частини-підказки, за якими учні визначають персонажа.

*Чайнворд* «Літературний лабіринт». Учні розгадують слова, пов'язані з текстом (імена героїв, назва твору, ключові слова).

Літературні ігри за змістом навчального матеріалу:

*На засвоєння понять «тема», «композиція», «дійова особа».* «Збери історію». Учні отримують картки з подіями твору та розташовують їх у правильній послідовності, визначаючи тему й головних персонажів.

*На формування поняття «мова художнього твору».* Гра «Чарівні слова письменника». Діти знаходять у тексті образні слова й пояснюють, що вони допомагають уявити.

*Жанр твору.* «Казка чи оповідання?» Діти визначають жанр твору, обґрунтовуючи відповідь за характерними ознаками.

*Розвиток уяви й фантазії.* Літературна гра «А що було б далі?» Учні вигадують продовження або альтернативний фінал історії.

*Розширення читацького кругозору.* «Книжкова мандрівка» Клас подорожує «країнами жанрів», виконуючи завдання за казками, віршами, оповіданнями.

Для первинного рівня сприймання художнього твору може бути запропонована літературна гра «Перші враження» (після читання учні обирають смайлик або слово, що передає їхні емоції, і пояснюють вибір. Для поглибленого сприймання варто пропонувати ігри, під час яких учні аналізують учинки персонажа, висловлюють власну оцінку, аргументують думку.

Наведемо приклади літературних ігор за типом діяльності: «Знайди в тексті» (учні знаходять у творі відповіді на запитання або зачитують потрібний фрагмент); «Дослідники тексту» (діти шукають у творі ознаки жанру, образні вислови, ключові слова); «Напиши від імені героя» (учні складають короткий лист або монолог від імені персонажа).

Поділ літературних ігор за характером творення зумовлений рівнем самостійності школярів у конструюванні ігрової діяльності та ступенем їх творчої активності під час роботи з художнім текстом. Запропоновані вчителем літературні ігри передбачають використання готових або адаптованих ігрових моделей, розроблених педагогом відповідно до мети уроку, вікових особливостей учнів та змісту навчального матеріалу. Вони спрямовані на організацію читацької діяльності, первинне або поглиблене сприймання художнього твору, засвоєння літературознавчих понять, розвиток мовлення й мислення молодших школярів. Такі ігри забезпечують чітку структуру діяльності, допомагають учителеві керувати навчальним процесом, поступово залучаючи дітей до активної роботи з текстом. Наприклад, гра «Літературний пазл»: учитель готує картки з частинами сюжету, які учні поєднують у цілісну історію.

Літературні ігри, створені учнями, є проявом вищого рівня творчої самостійності та читацької компетентності. Вони виникають у процесі колективної або індивідуальної діяльності школярів і ґрунтуються на глибокому розумінні змісту художнього твору. Прикладом може бути «Придумай свою гру». Діти самі розробляють літературну гру за прочитаним твором і пропонують її однокласникам. Створюючи власні ігрові завдання, діти самостійно добирають матеріал, визначають правила гри, ролі учасників, форму й мету діяльності. Така робота сприяє розвитку уяви, фантазії, критичного мислення, вміння аналізувати літературний текст, а також формує позитивну мотивацію до читання.

Отже, літературні ігри за характером творення забезпечують поступовий перехід від керованої педагогом діяльності до творчо-самостійної, що відповідає

завданням сучасної початкової освіти й сприяє формуванню активного, зацікавленого читача.

Необхідною умовою використання літературних ігор на уроках читання є чітке окреслення вчителем дидактичної мети. Залежно від завдань навчання використовуються ігри, спрямовані на осмислення матеріалу та здобуття нових знань (проблемно-пошукові ігри: «Упізнай – назви», «Чарівний світ казки» тощо); на узагальнення, систематизацію й закріплення вивченого (рефлексивно-тренувальні ігри: «Перевір себе», «Літературна казка», «Розпізнай жанр» та ін.); на формування вмінь творчо застосовувати набуті знання в нових ситуаціях (творчі ігри: «Фантазер», «Порівняй – заміни», «Придумай – напиши»); а також на перевірку рівня сформованості читацьких умінь і навичок учнів (контрольно-оцінювальні ігри: «Закінчення слова скажу – прізвище письменника підкажу», «Письменник – не письменник»).

Отже, результативність використання дидактичних ігор на уроках читання забезпечується їх продуманою систематизацією та доцільним доббором учителем. Удаю підібрана гра сприяє художньо-естетичному вихованню школярів, розвитку виразності мовлення, образності висловлювань і творчої уяви.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів : навчальний посібник. Київ : АПН, 2000. 316 с.
2. Бібік Н. Гра в навчанні молодших школярів: варіативність підходів до застосування. *Український педагогічний журнал*. 2023. №3. С. 197-204.
3. Коваль Г.П., Іванова Л.І., Суржик Т.Б. Методика читання: Навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 280 с.
4. Лапшина І.М., Комарівська Н.О. Використання елементів сучасних інноваційних технологій у формуванні інтересу до дитячої літератури у дітей дошкільного віку. *II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Інноваційні технології в дошкільній освіті»*. Переяслав-Хмельницький. 28-29 березня 2019. С.44-48.

5. Комарівська Н., Колеснік К., Франчук Н., Стахова І. Літературознавчі основи вивчення творів різних жанрів дітьми старшого дошкільного й молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип.98. С. 26-31.

6. Комарівська Н.О. Літературна гра як вид самостійної художньої діяльності дошкільників та молодших школярів. *Її величність гра: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: Збірник статей / За ред. Г.С. Тарасенко. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2009. С. 250-257.

7. Коломієць А., Олійник Н., Тертична Т. Вплив ігрової діяльності на розвиток емоційної культури молодших школярів в умовах війни. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*. Вінниця, 2025. № 2(4). С. 20-29.

8. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа. *Вибрані твори*. В 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 4. С. 5-390.

9. Терещенко О. І. Формування в учнів початкових класів навички свідомого читання у процесі використання інтерактивних технологій. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2018. № 29. С. 46-52.

10. Турбар Т. В., Зубцова Ю. Є., Денисова К. В. Розвиток творчого мислення молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі засобами ігрових методів навчання. *Педагогічні науки : теорія та практика*. № 4 (48), 2023, С. 21-28.

## **РОЗВИТОК ЯКОСТЕЙ ЧИТАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ**

*Комарівська Надія, кандидатка філологічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Михайлюк Марина, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

На сучасному етапі оновлення початкової освіти модернізований Державний стандарт орієнтований на всебічний особистісний розвиток учнів молодшого шкільного віку та формування в них ключових компетентностей. Особливе значення в навчанні й вихованні молодших школярів має навчальний предмет «Літературне читання», що входить до мовно-літературної освітньої галузі, адже провідне місце серед основних компетентностей займає читацька компетентність. У зв'язку з цим у початковій школі важливо розвивати техніку читання, уміння працювати з доступними текстами, здатність добирати й читати корисну літературу, а також усвідомлювати книжку як засіб духовного спілкування. Читання, як ефективний інструмент засвоєння необхідної для життя інформації, забезпечує успішне входження особистості у світову культуру та систему суспільних цінностей, норм і традицій.

Розвиток якостей читання в учнів початкових класів є одним із ключових завдань початкової освіти, адже саме в цей період закладаються основи читацької компетентності як здатності не лише технічно відтворювати текст, а й осмислювати його зміст, інтерпретувати, емоційно переживати та співвідносити з власним досвідом. У межах Концепції Нової української школи читання розглядається як наскрізне вміння, що забезпечує успішне оволодіння іншими освітніми галузями та формування ключових компетентностей, зокрема уміння вчитися, спілкуватися державною мовою, критично мислити та працювати з інформацією [6].

Основою освітніх результатів цього етапу шкільного навчання є сформованість повноцінної навички читання. Дослідженням цієї проблеми займалися численні науковці, методисти та вчителі-практики, серед яких Г. Бабенко, Т. Гудзик, О. Джежелей, В. Едігей, А. Ємець, Н. Ігнатенко, О. Коваленко, В. Науменко, І. Пальченко, Н. Трофимович, І. Федоренко та інші.

Літературне читання виступає провідним навчальним предметом у початковій школі, адже сприяє розв'язанню не лише предметних завдань, а й

загальних гуманітарних цілей розвитку молодшого школяра. Будь-яка навчальна діяльність учня ґрунтується на читанні, яке має бути правильним, свідомим і достатньо швидким. Саме тому формування високого рівня техніки читання та підвищення літературного розвитку молодших школярів є одним із пріоритетних завдань учителя.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах сучасного інформаційного простору, де книзі дедалі частіше протистоять телевізор, мобільний телефон і комп'ютер. Отже, питання формування навички читання в учнів початкової школи є надзвичайно важливим і своєчасним.

Особливе місце у формуванні якісного читання посідає робота з художнім текстом, адже він створює умови для розвитку усвідомленості, правильності, виразності й темпу читання в їхній взаємозалежності. Художній текст активізує емоційно-ціннісну сферу дитини, сприяє розвитку мовлення, уяви, емпатії та здатності до смислового аналізу, що виходить за межі механічного декодування слів. Водночас саме робота з художніми творами потребує від учнів сформованих читацьких умінь, без яких повноцінне сприймання авторського задуму є ускладненим.

Проблема полягає в тому, що в практиці початкового навчання читання нерідко зосереджується переважно на технічних показниках, тоді як смислова глибина та виразність читання залишаються другорядними. Це знижує потенціал художнього тексту як засобу цілісного розвитку особистості молодшого школяра та не забезпечує повною мірою реалізацію компетентнісного підходу. Відтак актуалізується потреба в науково обґрунтованому осмисленні процесу розвитку якостей читання учнів початкових класів у роботі з художнім текстом із врахуванням вимог НУШ і психологічних особливостей молодших школярів.

Розвиток якостей читання учнів початкових класів у процесі роботи з художнім текстом безпосередньо пов'язаний із формуванням читацької компетентності як інтегрованої здатності дитини усвідомлено, правильно, виразно й у відповідному темпі працювати з текстовою інформацією. У межах компетентнісного підходу читання з усвідомленням розглядається як наскрізне

вміння, що забезпечує не лише успішність навчальної діяльності, а й здатність молодшого школяра розуміти зміст художнього твору, інтерпретувати його, співвідносити з власним досвідом і використовувати отриману інформацію в різних навчальних ситуаціях [7, с. 11-12]. Саме художній текст створює оптимальні умови для цілісного розвитку читацької компетентності, оскільки поєднує смислову, емоційну та мовленнєву складові.

Принциповою для розуміння проблеми розвитку якостей читання є позиція Н. Буланової, яка наголошує на тому, що ефективний процес читання неможливий без цілеспрямованого формування в учнів навичок правильного, свідомого, швидкого та виразного читання, які закладаються й удосконалюються на уроках класного та позакласного читання [1]. У роботі з художнім текстом ці якості постають не ізольованими показниками, а взаємопов'язаними компонентами єдиного читацького процесу. Усвідомленість читання визначає глибину розуміння змісту твору, правильність забезпечує точність мовленнєвого відтворення, темп сприяє цілісному сприйманню тексту, а виразність дозволяє передати його емоційно-образний зміст.

Н. Буланова підкреслює, що формування навичок правильного та швидкого читання буде результативним за умови опори на систему спеціально підібраних вправ, спрямованих на усвідомлене сприйняття тексту, а також за умови їх систематичного й послідовного використання в освітньому процесі [1]. У роботі з художнім текстом такі вправи сприяють не лише автоматизації техніки читання, а й поглибленню розуміння сенсу прочитаного, розвитку вміння виділяти головне, відчувати логіку й емоційне наповнення тексту.

Значущим для розуміння процесу розвитку якостей читання є підхід Г. Колпакової, яка розглядає роботу з текстом у початкових класах як системний, поетапно організований процес [4]. У контексті роботи з художнім текстом особливого значення набуває підготовка учнів до сприймання змісту, що забезпечує налаштування на осмислене читання, актуалізацію попереднього досвіду та мотивацію. Важливим складником є словникова робота, яка усуває

сміслові бар'єри та створює умови для правильного й усвідомленого читання, особливо з огляду на образну та метафоричну мову художніх творів.

Читання тексту вчителем у системі, запропонованій Г. Колпаковою, виконує орієнтувальну функцію, формуючи в учнів зразок інтонаційної виразності та смислового членування, що безпосередньо впливає на розвиток відповідних якостей читання [4]. Подальше самостійне перечитування художнього тексту учнями сприяє закріпленню техніки читання, уточненню розуміння змісту та формуванню навички читання з усвідомленням. Глибокий аналіз прочитаного, який охоплює осмислення змісту, логічних зв'язків і образної системи твору, створює умови для вдосконалення якостей читання, розвитку пізнавального інтересу, логічного мислення та творчих здібностей учнів [4].

Етапи вторинного осмислення та рефлексії в роботі з художнім текстом сприяють усвідомленню учнями власної читацької діяльності, оцінці рівня розуміння тексту та емоційного ставлення до нього. Домашнє завдання в цій системі виконує функцію продовження читацької практики, забезпечуючи перенесення сформованих умінь у самостійну діяльність, що є важливим чинником розвитку читацької компетентності. У сукупності такі підходи дозволяють розглядати роботу з художнім текстом як цілісний процес розвитку якостей читання учнів початкових класів, спрямований на формування вміння читати з усвідомленням як провідної складової початкової освіти.

Отже, розвиток якостей читання учнів початкових класів у процесі роботи з художнім текстом є цілісним процесом, спрямованим на формування читацької компетентності та наскрізного вміння читати з усвідомленням. Художній текст виступає ефективним дидактичним засобом, який забезпечує одночасний розвиток правильності, усвідомленості, темпу й виразності читання, поєднуючи технічний і смисловий аспекти читацької діяльності. Системна й послідовна організація роботи з текстом створює умови для активного залучення учнів до осмислення змісту, емоційного переживання прочитаного та розвитку стійкого інтересу до читання.

### Список використаних джерел:

1. Буланова Н. Методичні основи формування навички читання у молодших школярів НУШ. *Освітній проєкт «На урок»*. 2025. URL : <https://surl.li/ctfcuh>
2. Дабіжа Л., Комарівська Н., Любчак Л. Інтегровані уроки читання та мистецтва як засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія: Збірник наукових праць*. Вип. 66. 2021. С. 7-12.
3. Комарівська Н. Зарубіжна література для дітей. Хрестоматія : Навчальний посібник. Вінниця, ТОВ «Твори», 2018. 696 с.
4. Колпакова Г. Системність у роботі над текстом у початковій школі. *Освітній проєкт «На урок»*. URL : <https://surl.li/wasihi>
5. Лапшина І., Комарівська Н., Франчук Н. Літературна освіта дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в контексті естетичного виховання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Збірник наукових праць*. Вип. 59. Вінниця : ТОВ Нілан ЛТД, 2020. 83-88.
6. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. МОН України. URL : <https://surl.li/voqdbh>
7. Старагіна І., Терещенко В., Панченков А. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання : навч.-метод. посіб. Харків : Соняшник, 2020. 176 с.

### **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

*Кравчинська Карина, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Науковий керівник – Лазаренко Н., докторка педагогічних наук, професорка*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є однією з ключових умов реалізації якісної інклюзивної освіти. У сучасних умовах реформування української школи роль супроводу значно зростає, оскільки потребує комплексного підходу до розвитку особистості, навчання та соціалізації дитини. Важливо не лише забезпечити дитину необхідними умовами, а й сприяти створенню комфортного освітнього середовища, в якому вона може відчувати підтримку та прийняття.

Одним із завдань супроводу є виявлення індивідуальних пізнавальних, емоційних і поведінкових особливостей учня. Психологи, вчителі, асистенти вчителя та батьки мають діяти у партнерстві, щоб визначити оптимальні методи навчання й виховання дитини. Застосування психодіагностики, спостереження, аналізу успішності та динаміки розвитку дозволяє формувати індивідуальну освітню траєкторію, що враховує сильні сторони дитини та можливі труднощі. Згідно рекомендацій Міністерства освіти і науки України щодо особливостей організації освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році, за потреби для учнів інклюзивних класів «командою супроводу складається індивідуальний навчальний план, інваріантна складова якого бов'язково включає години корекційно-розвиткової роботи, яка спрямована на вирішення завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів» [6].

Не менш важливою складовою супроводу є розвиток емоційно-вольової сфери дитини. Діти з ООП часто стикаються з почуттям тривожності, неприйняття або невпевненості у власних можливостях. Тому педагогічним працівникам варто застосовувати арттерапевтичні практики, ігрові методи, елементи казкотерапії, соціально-психологічні тренінги, які сприяють емоційному розвантаженню та формуванню позитивної самооцінки. Такі

підходи підвищують мотивацію до навчання й зміцнюють віру дитини у власний успіх.

Організація освітнього середовища також відіграє важливу роль у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Воно має бути безпечним, структурованим, чітко організованим і адаптованим відповідно до потреб дітей різних нозологічних груп [1]. У початковій школі важливим є використання візуальних підказок, адаптованих інструкцій, чіткої системи правил, що допомагають дітям самостійно орієнтуватися у навчальному процесі. Окрему увагу варто приділяти створенню позитивного мікроклімату в колективі, де кожна дитина має можливість проявити себе.

Співпраця з батьками є обов'язковою умовою ефективного супроводу. Батьки виступають повноцінними учасниками освітнього процесу, адже володіють інформацією про індивідуальні особливості розвитку дитини. Регулярний обмін інформацією, залучення батьків до обговорення результатів та планування корекційної роботи сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та забезпеченню систематичності, послідовності впливів у школі та вдома. Важливою умовою успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами в контексті організації дистанційного навчання є забезпечення доступності необхідного навчального контенту. З допомогою батьків педагог може успішно визначати рекомендоване навантаження для дитини. Адже саме батьки мають змогу спостерігати за станом адаптації дитини до навчальних умов, нового режиму дня, за рівнем тривожності та емоційних реакцій дитини, за поведінкою учня в ситуаціях його включення в різні види діяльності. Тісна співпраця вчителя / асистента вчителя з сім'єю учня може здійснюватися у вигляді постійних консультацій батьків щодо визначення навантаження й розробки нового режиму на тиждень; щодо програми, нових тем, змісту завдань, за якими мають працювати учні; щодо організації улюблених видів діяльності дітей вдома тощо [5].

Успішність психолого-педагогічного супроводу значною мірою залежить від професійної компетентності педагогічних працівників. Важливою є їхня

здатність до емпатії, комунікабельність, уміння організувати навчання, враховуючи різноманітність членів учнівського колективу [4]. Сучасні педагоги мають орієнтуватися на індивідуально-диференційований підхід та бути відкритими до застосування інноваційних методик особистісно орієнтованого спрямування [2; 7].

Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів з особливими освітніми потребами є одним із пріоритетних завдань сучасної інклюзивної освіти. Сформоване мовлення виступає основою успішного навчання, соціальної взаємодії та адаптації дитини в освітньому середовищі. Саме тому актуальним є впровадження інноваційних підходів, спрямованих на подолання мовленнєвих труднощів та стимулювання комунікативної активності учнів.

Ефективним інструментом розвитку мовлення є використання інтерактивних технологій навчання, які активізують пізнавальну діяльність і заохочують дітей до мовленнєвої взаємодії. До таких підходів належать ігрові методи, мультимедійні засоби, вправи з елементами сторітелінгу, а також цифрові освітні ресурси. Вони дозволяють адаптувати навчальний матеріал відповідно до індивідуальних можливостей учнів з ООП та підвищують їхню мотивацію.

Важливе місце в розвитку мовленнєвих умінь посідають арттерапевтичні технології, зокрема казкотерапія, музикотерапія та образотворча діяльність. Інноваційні підходи також передбачають тісну співпрацю вчителя, асистента вчителя, логопеда та батьків, що забезпечує системність і результативність корекційної роботи. Застосування інноваційних підходів у розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів з особливими освітніми потребами створює умови для їхнього повноцінного навчання та соціалізації [3].

Таким чином, психолого-педагогічний супровід дітей з ООП є багатогранним процесом, який передбачає системну взаємодію між педагогами, психологами, асистентами та батьками. Його завдання полягають у створенні сприятливих умов для інтелектуального, емоційного та соціального розвитку кожної дитини. У розвитку мовленнєвих умінь дітей з особливими освітніми

потребами найбільш ефективними є інноваційні технології. Реалізація інклюзивної освіти в Україні доводить, що комплексний супровід є запорукою успішної адаптації та самореалізації учнів з особливими освітніми потребами.

### **Список використаних джерел:**

1. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти / За загальною редакцією Бойчука Ю.Д. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2020. 376 с.

2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

3. Лазаренко Н., Хіля А., Коломієць А. Формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*, 2017. Вип. 13. С. 124-156.

4. Любчак Л.В. Вибір оптимальної стратегії взаємодії майбутнього педагога з дітьми із особливими освітніми потребами. *Освіта дітей з особливими потребами : від інституалізації до інклюзії*. Зб. тез доп. / Редкол. : В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. 210-213.

5. Любчак Л.В., Демченко О.П., Комарівська Н.О. Партнерство учителя початкової школи з батьками в організації дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 64. С. 116-125.

6. Рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році. URL : <https://surl.li/wdehfx> (дата звернення 05.01.2026 р.)

7. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2012. 124 с.

## **РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ, ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА ТОЛЕРАНТНОСТІ У НОРМОТИПОВИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ ЗДО**

*Копил Наталія, вихователька-методистка Чернігівського дошкільного  
навчального закладу № 26, м. Чернігів (Україна)*

Сучасна освітня парадигма передбачає впровадження інклюзії як ключового принципу, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей. Інклюзивна освіта в ЗДО не лише гарантує право дітей з ООП на інтеграцію, але й має значний позитивний вплив на нормотипових дошкільників. Спільне навчання та гра створюють природні умови для засвоєння соціальних норм, розвитку емоційного інтелекту та формування ціннісних орієнтацій, зокрема толерантності та взаємодопомоги.

Соціалізація є ключовим фактором для розвитку особистості, формування соціальних навичок, самооцінки та самоідентифікації. Діти з ООП стикаються з труднощами в процесі соціалізації, що може негативно вплинути на їхнє життя. Всі учасники освітнього процесу мають забезпечити всебічний розвиток дитини з ООП в комфортних та дружніх умовах.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення ефективних педагогічних стратегій для цілеспрямованого розвитку емпатії, просоціальної поведінки та толерантності у нормотипових дошкільників, які виховуються в умовах інклюзивної групи ЗДО, з метою формування їхньої зрілої соціально-емоційної компетентності та готовності до життя в інклюзивному суспільстві.

Емпатія – це здатність розуміти та розділяти почуття іншої людини, уявляти себе на її місці. У дошкільному віці емпатія перебуває на етапі інтенсивного розвитку, переходячи від емоційного «зараження» до усвідомленого співпереживання. В інклюзивній групі нормотипові діти отримують унікальний досвід безпосереднього спілкування з однолітками, чії емоційні прояви та потреби можуть бути менш очевидними або виражатися

іншим чином, що стимулює більш глибоке когнітивне та афективне розуміння чужого стану.

Просоціальна поведінка – це добровільні дії, спрямовані на допомогу іншим без очікування зовнішньої винагороди. Взаємодія з дітьми з ООП природним чином активізує мотиви допомоги та співпраці. Нормотипові діти часто беруть на себе роль помічників, що сприяє закріпленню навичок піклування та відповідальності.

Толерантність у контексті інклюзії означає здатність нормотипових дітей сприймати відмінності однолітків, особливості розвитку, поведінки, спілкування без оцінювання чи дискримінації. Толерантність формується через досвід успішної спільної діяльності та усвідомлення цінності кожної особистості незалежно від її особливостей.

Для ефективного розвитку зазначених компетентностей необхідне системне впровадження спеціально організованої педагогічної роботи, моделювання та обговорення емоцій, використання сюжетно-рольових ігор, театралізацій та казкотерапії для програвання та аналізу соціальних ситуацій, включаючи взаємодію з дітьми з ООП. Організація спільної діяльності – забезпечення рівного партнерства у спільних проєктах, де кожна дитина, незалежно від її особливостей, може внести свій внесок є дуже важливою.

Толерантна поведінка нормотипових дітей по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами формується не через декларації, а через цілеспрямовану, систематичну практичну діяльність та моделювання з боку дорослого. Найперший крок – дестигматизація та нормалізація відмінностей. Вихователь має пояснювати особливості поведінки чи потреб дитини з ООП (наприклад, чому вона використовує візок, чому вона не розмовляє, чому голосно кричить). Важливо використовувати терміни, що фокусуються на дії, а не на діагнозі (наприклад, «Їй потрібно більше часу, щоб зрозуміти завдання» замість «У неї аутизм»). Проведення занять, які наголошують на індивідуальних відмінностях кожної дитини (колір волосся, зріст, улюблені іграшки, особливі вміння) та підкреслюють, що кожен має свої сильні сторони. Вихователь є

головним зразком толерантності та емпатії. Усі ці методи мають бути постійною частиною освітнього процесу, а не разовими акціями, забезпечуючи інтеграцію цінностей толерантності та прийняття у повсякденне життя групи.

Велику роль у формуванні толерантної поведінки відіграє сім'я. Сім'я є первинним інститутом соціалізації і відіграє вирішальну роль у засвоєнні дитиною соціальних норм, емоційного реагування та формування ставлення до "інакшості". У контексті інклюзивної освіти ЗДО, взаємодія з сім'єю нормотипової дитини мають свої аспекти. Батьки, які спокійно та відкрито обговорюють з дитиною особливості однолітків, використовуючи нейтральну та позитивну лексику, формують у дитини аналогічну толерантну модель сприйняття. Коли дитина запитує про відмінності («Чому він так дивно ходить?», «Чому вона не говорить?»), реакція батьків має бути емпатичною та пояснювальною (наприклад, «Її ніжки працюють трошки інакше, але вона дуже любить грати з кубиками»). Категорична заборона запитувати або висміювання формує соціальну тривогу та упередження.

Дуже важливою є співпраця ЗДО з сім'єю. Сім'я має підтримувати ініціативи вихователів щодо інклюзії. Якщо вихователь просить дитину виконувати певні обов'язки, що передбачають взаємодію з однолітком з ООП, батьки повинні схвалювати та закріплювати цю поведінку вдома. Залучення сім'ї до спільних інклюзивних заходів (свят, екскурсій) у ЗДО, де батьки нормотипових дітей можуть безпосередньо спостерігати за позитивною взаємодією та спілкуватися з батьками дітей з ООП. Це руйнує соціальні бар'єри та страхи. Таким чином, ефективне формування толерантності та емпатії можливе лише за умови синергії педагогічних зусиль ЗДО та свідомого, підтримуючого виховання в сім'ї.

Інклюзивна група ЗДО є потужним чинником соціалізації та розвитку емпатії, просоціальної поведінки та толерантності у нормотипових дошкільників. Спільний досвід взаємодії з дітьми з ООП формує фундаментальні соціально-емоційні компетентності, які є основою для побудови гуманного та інклюзивного суспільства в майбутньому. Ефективність цього процесу залежить

від цілеспрямованої та систематичної педагогічної роботи, що базується на принципах прийняття, поваги та підтримки, а також від об'єктивної діагностики досягнутих результатів та активної участі сім'ї.

### **Список використаних джерел:**

1. Алексєєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики: науково-методичний посібник. Київ, 2007. 152 с.

2. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими потребами в загальноосвітній заклад. Соціальний педагог. 2009. №5. С. 26-35.

3. Тат'янчікова І. В. Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами: поради педагогам та батькам : методичні рекомендації педагогам спеціальних закладів освіти та батькам, які виховують дитину з особливими потребами. Слов'янськ : Видавництво Б.І. Моторіна, 2020. 161 с.

## **РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ «ТЕАТР ЕМОЦІЙ»**

*Корсун Діана, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Науковий керівник: Колосова О., кандидат педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Емоційна компетентність є однією з ключових складових гармонійного психічного та соціального розвитку дитини дошкільного віку. Вона забезпечує здатність дитини усвідомлювати власні почуття, розуміти емоційні стани інших людей, адекватно виражати емоції та регулювати поведінку в соціальній взаємодії. Саме рівень сформованості емоційної компетентності значною мірою визначає успішність соціалізації дитини, характер її взаємин з однолітками й дорослими, рівень самооцінки, емоційного благополуччя та здатності до самоконтролю.

Результати констатувального етапу дослідження виявили нерівномірність розвитку емоційної сфери старших дошкільників, труднощі у розпізнаванні власних і чужих емоцій, недостатній рівень емоційної саморегуляції, підвищену тривожність та обмежені можливості вербалізації переживань. Це зумовило необхідність організації формувального етапу експерименту, спрямованого на цілеспрямований розвиток емоційної компетентності дітей у спеціально створених педагогічних умовах.

Формувальний етап експерименту реалізовувався шляхом упровадження спеціально розробленої програми «Театр емоцій». Основною метою програми було формування емоційної компетентності старших дошкільників через розвиток здатності розпізнавати та ідентифікувати емоції у себе та інших, опанування навичок адекватного вираження й регуляції емоцій, розвиток емпатії, співпереживання, позитивної самооцінки та соціальної адаптації.

До основних завдань програми належали:

- розвиток уміння розпізнавати власні емоції та емоційні стани інших людей, збагачення емоційного словника;
- формування навичок осмислення емоційного досвіду, усвідомлення причин виникнення емоцій і їхнього зв'язку з поведінкою;
- оволодіння елементарними прийомами емоційної саморегуляції, зниження напруження та тривожності;
- розвиток уміння конструктивно діяти в емоційно складних і конфліктних ситуаціях;
- формування основ емоційної безпеки та вміння зберігати власні психологічні межі.

Програма реалізовувалась у груповій формі, що сприяло створенню атмосфери довіри, прийняття й позитивного емоційного досвіду спільної діяльності.

Програма «Театр емоцій» була розрахована на 6 тижнів і включала 12 тематичних занять, які поступово ускладнювалися: від знайомства з базовими емоціями до моделювання складних соціальних ситуацій і конфліктів.

Провідним методом роботи виступала театралізована діяльність, що поєднувала рольові ігри, міні-сценки, драматизацію казок, мімічні й тілесні вправи.

Кожне заняття передбачало поєднання вербальної й невербальної експресії емоцій, обов'язкову рефлексію та обговорення почуттів героїв і власних переживань дітей. Особливістю програми була її поступова логіка: спочатку діти вчилися розпізнавати та називати емоції, згодом – розуміти їх причини, а наприкінці – регулювати власні емоційні реакції та конструктивно взаємодіяти з оточенням.

Важливе місце у програмі посідали вправи на усвідомлення й систематизацію емоційного досвіду. Зокрема, вправа «Наведи лад у шафі» допомагала дітям розрізнати емоції, почуття та тілесні відчуття, формувала навички класифікації власних переживань. Вправи «Емоційні кульки» та «Кольоровий експеримент» сприяли розвитку емоційної обізнаності, встановленню асоціативного зв'язку між емоціями, кольором і мімікою.

Окремий блок занять був присвячений роботі з конкретними емоціями. Вправи «Зірочки єдинорога», «Танець переможців» і «Скарбничка радості» допомагали дітям проживати й посилювати позитивні переживання, формували вміння зберігати радість як внутрішній ресурс. Вправа «Коли серцю сумно» сприяла усвідомленню смутку як природного почуття, розвитку емпатії та навичок отримання підтримки.

Для роботи з гнівом використовувалась вправа «Світлофор: зупинись – усвідом – обери дію», яка формувала навички емоційної саморегуляції та конструктивного вирішення конфліктних ситуацій. Подоланню страхів сприяла казкова вправа «Хоробре мишеня», що формувала образ внутрішньої сили й упевненості. Зниженню тривожності та емоційного напруження була присвячена вправа «Метелик спокою», адаптована з технік EMDR.

Зміцненню позитивного самосприйняття сприяла вправа «Найкраща людина», яка мала потужний емоційний ефект і підтримувала формування адекватної самооцінки.

Важливим елементом програми стала підготовка до драматизації казок. Аналіз емоційних станів персонажів казок «Колобок» і «Рукавичка» допомагав дітям розуміти мотивацію поведінки героїв, співвідносити власні почуття з переживаннями інших і знаходити способи підтримки та регуляції емоцій у складних ситуаціях.

Серія мімічних тренінгів, побудованих на реальних життєвих ситуаціях, сприяла розвитку емпатії, навичок вербального й невербального вираження почуттів, уміння прогнозувати емоційні реакції та обирати конструктивні способи взаємодії.

Реалізація програми «Театр емоцій» засвідчила її високу ефективність. У старших дошкільників спостерігалось підвищення здатності розпізнавати й ідентифікувати емоції, розвиток емпатії та емоційно-ціннісного ставлення до інших, формування навичок адекватного вираження та регуляції емоцій. Діти навчилися краще розуміти причини власних переживань і поведінки оточення, конструктивно діяти у конфліктних ситуаціях, знизився рівень тривожності та підвищилась адекватність самооцінки.

Отже, програма «Театр емоцій» є ефективним інструментом цілеспрямованого розвитку емоційної компетентності старших дошкільників. Вона забезпечує комплексний вплив на когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти емоційної сфери дитини, формує практичні навички саморегуляції, емпатії та конструктивної соціальної взаємодії, що є важливою передумовою успішної адаптації дітей у подальшому освітньому та соціальному середовищі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Готтман Д., Деклер Д. Емоційний інтелект в дітей. Переклад з англійської Шиналь Х. Харків: Віват, 2023. 272 с.
2. Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників. Упоряд. І. В. Молодушкіна. 2-ге вид. Х. : Вид. група «Основа», 2011. 208 с.
3. Котелянець Ю. С, Зубалій А. О. Театралізовані ігри як засіб розвитку творчості дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені*

*М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 97'2024. Серія 5. С. 68-72*

4. Лазаренко В.В. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку у театралізованій діяльності. *Педагогічні науки. Молодий вчений № 12 (76) грудень, 2019. С.279-282.*

## **ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Лазаренко Наталія, докторка педагогічних наук, професорка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Печуляк Анна, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасна школа переходить від моделі «накопичення знань» до моделі «розвитку особистості». Естетичне виховання стає фундаментом для формування духовності, емпатії та моральних цінностей, що є протиположністю прагматизму сучасного світу. Художньо-творча діяльність є одним із найпотужніших інструментів у вихованні молодших школярів. У цьому віці діти надзвичайно сприйнятливі до образного мислення, емоційних вражень та мають природну потребу в самовираженні.

Питання естетичного виховання розкрили у своїх працях Т. Горобець, О. Земляна, Т. Коваль, Л. Старовойт. Дослідниці наголосили на тому, що воно є цілеспрямованим і систематичним педагогічним процесом формування в дітей молодшого шкільного віку здатності сприймати, розуміти, оцінювати й створювати прекрасне в мистецтві, природі, навколишньому середовищі та людських взаєминах, а також розвитку їхніх естетичних почуттів, смаків, ідеалів і творчих здібностей.

В умовах високого рівня стресу (соціально-політична нестабільність, війна, тривожність) творча діяльність виконує роль терапевтичного інструменту. Вона допомагає дітям сублімувати негативні емоції, знімати психологічну напругу, знаходити внутрішню рівновагу через творче самовираження.

Молодші школярі сьогодні проводять багато часу в цифровому просторі, що призводить до пасивного сприйняття інформації. О. Земляна зазначає, що художня праця (ліплення, малювання, конструювання) повертає дитину до сенсорного сприйняття світу, розвиває дрібну моторику та тактильні відчуття, які безпосередньо пов'язані з розвитком інтелекту [3].

Художня діяльність дозволяє дитині не лише пізнавати світ, а й формувати власне ставлення до нього. Дитина вчиться помічати красу в деталях – відтінках неба, формі листка, ритмі музики. Через малювання чи ліплення школяр виражає почуття, які ще не може описати словами (радість, тривогу, захоплення). Створення нових образів стимулює роботу мозку та нестандартне мислення.

На думку Н. Горобець, для досягнення результату вчитель зазвичай веде дитину через три стадії:

1. Накопичення вражень. Діти можуть відвідувати музеї, переглядати репродукцій, прослуховувати твори класиків.

2. Наслідування та засвоєння. Учні можуть вивчати техніки (як змішувати фарби, як тримати інструмент).

3. Власна творчість. На цьому етапі здійснюється перехід від копіювання до створення унікальних образів, де проявляється індивідуальність дитини [2].

Образотворче мистецтво є класичним інструментом, який допомагає візуалізувати емоції та красу природи. Працюючи з молодшими школярами ми пропонували такі вправи на формування естетичних смаків.

*Вправа «Колір настрою».* Учням пропонується прослухати музичний фрагмент (наприклад, «Пори року» Вівальді) і зобразити свій стан за допомогою абстрактних кольорових плям. Це вчить асоціювати звук, емоцію та колір.

*Проект «Квітка моєї родини».* Дитина малює сім'ю у вигляді квіткового саду, де кожна квітка має свій характер, форму та колір. Це розвиває здатність бачити внутрішню красу через метафори.

*Техніка «Монотипія».* Створення унікальних відбитків фарбою. Дитина вчиться знаходити в випадкових плямах знайомі образи (хмаринку, тваринку), що тренує художню уяву.



*Рис. 1. Творча діяльність здобувачів початкової освіти*

Отже, використання творчих вправ за допомогою образотворчої діяльності («Монотипія», «Квітка моєї родини», «Колір настрою») допомагає розвивати естетичні смаки молодших школярів, сенсорно сприймати світ, формувати духовно багату особистість, здатну бачити і творити красу навколо себе. Художня діяльність виступає тим «містком», який дозволяє зберегти емоційне здоров'я дитини та розкрити її творчий потенціал.

#### **Список використаних джерел:**

1. Аліксійчук О. С. Морально-естетичне виховання молодших школярів засобами української народної музики : дис... канд. пед. наук: 13.00.07; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К. 2000. 271 с.

2. Горобець Н. Формування естетичних почуттів у молодших школярів засобами мистецтва. *Рідна школа*. 1999. № 11. С. 46-49.

3. Земляна О. В. Художньо-естетичне виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва у позашкільних навчальних закладах :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ. 2012. 20 с.

4. Янковська І.М. Мистецька освіта і естетичне виховання як складові художньої культури суб'єктів освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. №4. С. 350-359.

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

*Любчак Людмила, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Богачук Єлизавета, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Педагогічна дійсність минулого і сьогодення характеризується досить різноманітними поглядами на організацію і зміст навчання молодших школярів. Початок двадцять першого століття відзначається активним освітнім пошуком світових масштабів, який зумовив розквіт двох традиційних напрямків удосконалення системи освіти – відбір змісту і створення технологій його засвоєння. Пропоновані науковцями технології навчання носять особистісно орієнтований характер, щоб підтримувати і розвивати природні якості кожної дитини, її здоров'я та індивідуальні здібності, допомагати в становленні її суб'єктивності, соціальності, культурної ідентифікації, творчої самореалізації особистості.

Перехід початкової школи на нову структуру і зміст навчання поставив перед учителем низку досить складних проблем, серед них чи не найголовніша – яким чином побудувати процес навчання, щоб найповніше задовольнити потреби кожного учня. Особливі труднощі виникають у вчителів інклюзивних класів, оскільки діти з особливими освітніми потребами вимагають не тільки

певної організації кожного уроку, а й багатшого його дидактичного забезпечення, різноманітних педагогічних методів та наочних засобів.

У статті 3 Закону України «Про освіту» вказується на те, що держава має «створити умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти» [3].

Перед учителем початкової школи постає важливе завдання – створення безпечного розвивального середовища, в якому всі учні відчуватимуть себе повноправними учасниками освітнього процесу, набуватимуть навичок партнерської взаємодії, розвиватимуть гнучкі навички з метою подальшої успішної соціалізації. З позицій ряду науковців саме інтерактивні методи передбачають здатність до взаємодії, «активну участь того, хто навчається, є учасником навчального процесу, активного говорить, моделює ситуацію, управляє, діє» [2]. Застосування педагогом інтерактивних методів дозволяє моделювати знайомі учням життєві ситуації, заохочувати їх до розвивальних ігор, навчатися на основі спільного розв'язання проблем [9].

Інтерактивні методи навчання у початковій школі розглядаються як способи педагогічної взаємодії, спрямовані на активізацію навчальної діяльності учнів, розвиток їхньої самостійності, креативності та партнерського спілкування з іншими учасниками освітнього процесу. Зокрема, О. Пометун наголошує, що інтерактивне навчання передбачає включення учнів у такі види діяльності, в яких вони виступають активними суб'єктами пізнання, самостійно конструюють знання та набувають досвіду співпраці, а не залишаються пасивними слухачами [6].

Розкриваючи практичний аспект інтерактивного навчання, О. Пометун та Л. Пироженко зазначають, що його реалізація відбувається через групову й парну роботу, дискусії, проектну діяльність, рольові ігри та інші форми колективної взаємодії. На думку дослідниць, такі методи сприяють розвитку комунікативних умінь, соціальних компетентностей і навичок співпраці, створюючи навчальне

середовище, у якому кожен учень має можливість бути почутим і активно залученим до освітнього процесу [7].

Проблему активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів у контексті інтерактивного навчання ґрунтовно досліджує Л. Кондрашова, яка підкреслює, що використання інтерактивних методів дає змогу адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних можливостей учнів, підтримувати їхню увагу та пізнавальний інтерес, а також формувати відчуття успіху й досягнення. За твердженням авторки, саме такі умови сприяють розвитку самостійного мислення, ініціативності та вміння приймати рішення у навчальній діяльності [4].

Особливе значення інтерактивні методи мають в умовах інклюзивного освітнього середовища. Г. Слосанська зазначає, що інтерактивні технології забезпечують активну участь усіх учнів, створюють умови для диференціації навчальних завдань відповідно до індивідуальних потреб дітей та сприяють формуванню партнерських відносин між учнями з різними освітніми можливостями. На думку дослідниці, саме інтерактивні методи роботи допомагають вибудувати підтримувальне освітнє середовище, необхідне для успішної інклюзії та розвитку соціальних і пізнавальних компетентностей молодших школярів [8].

Водночас інтерактивні методи навчання повністю узгоджуються з вимогами компетентнісного підходу, задекларованого в концепції Нової української школи. Н. Бібік підкреслює, що компетентнісно орієнтоване навчання має бути спрямоване не лише на засвоєння знань, а й на формування в учнів умінь діяти, мислити критично, працювати в команді та брати відповідальність за результати власної діяльності, чого ефективно досягають саме інтерактивні методи навчання [1].

Ефективність інтерактивних методів, зокрема кооперативного навчання, підтверджується також зарубіжними дослідженнями. D. Johnson та R. Johnson у своїх працях доводять, що кооперативне навчання у групах із позитивною взаємозалежністю значно перевершує індивідуальне та конкурентне навчання за

показниками академічних досягнень, рівнем навчальної мотивації та розвитком соціальних навичок учнів. Дослідники встановили, що учні, які працюють у структурованих групах, демонструють глибше розуміння навчального матеріалу, кращу взаємодію з однолітками та більш позитивне ставлення до навчання, що свідчить про високу педагогічну ефективність інтерактивних форм організації навчальної діяльності [10].

Отже, інтерактивні методи – це підходи, які передбачають активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, спільне обговорення, обмін досвідом та прийняття рішень. Залучення учнів в умовах інклюзивного класу до дискусій, парної і групової роботи, рольових та навчальних ігор, участі в різних видах проєктів сприятимуть формуванню критичного мислення, комунікативних навичок і самостійності учнів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у початковій освіті: теорія і практика. Київ : Педагогічна думка, 2010. 220 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології на уроках читання. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
3. Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Дата звернення 23.12.2025)
4. Кондрашова Л. В. Активізація навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Київ : Педагогічна думка, 2011. 164 с.
5. Любчак Л.В., Кривошея Т.М. Використання інтерактивних технологій навчання у фаховій підготовці майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. *«Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи»*: зб. Матеріалів XIV Міжнарод. наук. практи. інтернет-конф., 7 листопада 2017 р. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 14. С.93-99/
6. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
7. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2006. 192 с.

8. Слезанська Г. Інклюзивна освіта в початковій школі: теорія і практика. Тернопіль : Вектор, 2021. 156 с.

9. Iryna Lapshyna, Lyudmila Lyubchak. Using the Technology of Collective Game Communication in the Process of Forming the Diamonological Competency of Primary School Pupils. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II. School Pedagogy. Preschool Pedagogy. May 24th -25th, 2019. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies. 2019. P. 267-279.*

10. Johnson D. W., Johnson R. T. Cooperative Learning. *Educational Psychology Review. 2018.*

**РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТНІЙ  
АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-БІЖЕНЦІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО  
ВІКУ (НА ПРИКЛАДІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ м. САКРАМЕНТО, США)**

*Любчак Людмила, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Голуб Олена, помічник вчителя підготовчих класів*

*COA Elementary School (м. Сакраменто, США)*

*Голуб Павло, учитель фізичної культури*

*COA Elementary School, (м. Сакраменто, США)*

Вимушене переселення українських сімей, спричинене повномасштабною війною, призвело до того, що багато дітей опинилися в нових освітніх системах за кордоном, часто в умовах емоційного стресу та недостатньої підготовки. Для дітей молодшого шкільного віку школа є не лише місцем навчання, а й простором формування щоденних рутин, соціальних зв'язків та відчуття безпеки. Коли це середовище різко змінюється, процес адаптації стає складним і нерівномірним, а не простим переходом.

У початкових школах США українських дітей-біженців зазвичай одразу зараховують до англomовних класів. Уже з перших днів від них очікують виконання інструкцій, взаємодії з однолітками та розуміння правил класу мовою, яка для більшості є абсолютно новою. На цьому етапі не сформованість іншомовної компетентності впливає не лише на академічну участь, а й може обмежувати здатність дитини попросити про допомогу, висловити дискомфорт або впевнено взаємодіяти з однолітками й дорослими.

Інклюзивну освіту в такому контексті не можна зводити лише до формальної адаптації або методичних прийомів. Її ефективність також залежить від того, як діти емоційно та соціально переживають перебування в класі. Для дітей-біженців відсутність знайомих мовних орієнтирів може посилювати відчуття невизначеності, особливо в ситуаціях, що потребують швидкої реакції, емоційної саморегуляції або соціальної взаємодії. У таких моментах доступ до рідної мови, за наявності, може виконувати стабілізуючу функцію, особливо на ранніх етапах адаптації.

Українська мова, за умови вибіркового й цілеспрямованого використання, може підтримувати адаптацію дітей, не перешкоджаючи розвитку англійської мови. Вона допомагає уточнити очікування, знизити тривожність і зміцнити відчуття того, що дитину розуміють. Така підтримка є найбільш доречною під час перехідного періоду, емоційного напруження або первинного ознайомлення з класними рутинами, коли розуміння й заспокоєння тісно пов'язані між собою.

Інклюзивна освіта зазвичай розглядається як підхід, спрямований на забезпечення змістовної участі дитини в освітньому процесі, почуття належності та емоційної безпеки для всіх учнів класу, незалежно від їхнього походження чи життєвих обставин. У контексті освіти дітей-біженців інклюзія виходить за межі доступу до навчальної програми та формальних сервісів підтримки. Вона також охоплює те, як діти переживають щоденні рутини, переходи між видами діяльності та соціальну взаємодію в новому й незнайомому середовищі. Для учнів молодшого шкільного віку, які пережили вимушене переселення, інклюзія

тісно пов'язана з емоційною регуляцією, довірою та поступовим відновленням відчуття стабільності.

У межах інклюзивних освітніх підходів емоційна безпека розглядається як передумова залучення та навчання. Коли діти почуваються перевантаженими або незрозумілими для оточення, їхня здатність до повноцінної участі в освітньому процесі знижується. Для дітей-біженців мовний бар'єр може посилювати ці переживання. Складнощі з розумінням інструкцій, очікувань учителя або комунікації з однолітками можуть призводити до розгубленості, замкненості чи підвищеної тривожності, навіть за умови фізичної присутності та позитивної мотивації до навчання.

У цьому контексті мова виконує не лише академічну функцію, а й виступає посередником між дитиною та освітнім середовищем. Обмежене, але цілеспрямоване використання рідної мови може допомогти уточнити очікування, підтримати емоційну регуляцію та надати відчуття безпеки в стресових ситуаціях. Така підтримка є особливо важливою під час переходів, конфліктів або незнайомих рутин, коли розуміння та емоційна стабільність взаємопов'язані.

Підходи GLAD (Guided Language Acquisition Design) та BeGLAD наголошують на зрозумілому мовному вводі, використанні візуальної підтримки, структурованих рутин, моделюванні та повторенні для підтримки багатомовних учнів в інклюзивних класах. Хоча ці підходи передусім спрямовані на розвиток англійської мови, їхні принципи узгоджуються з інклюзивними практиками, які ставлять на перше місце чіткість, передбачуваність та емоційну безпеку. З цієї позиції епізодична підтримка рідною мовою може розглядатися як допоміжна стратегія, що сприяє доступності навчання без заміщення мовного занурення.

Водночас підтримка рідною мовою має розглядатися як ситуативний і тимчасовий ресурс, а не як постійна стратегія навчання. Її ефективність залежить від політики школи, наявності двомовного персоналу та індивідуальних

особливостей учнів. Саме тому мовні практики доцільно аналізувати в конкретному освітньому контексті, а не як універсальне рішення.

Початкова школа м. Сакраменто обслуговує багатомовну та іммігрантську учнівську спільноту. За офіційними даними школи за 2025–2026 навчальний рік більшість учнів походять із сімей, де англійська мова не є основною мовою спілкування вдома. Російська мова визначена як основна домашня мова у 59 % учнів, українська – у 28 %, англійська – в 11 %, тоді як іспанська та інші мови разом становлять близько 2 %. Такий мовний профіль суттєво впливає на щоденні навчальні практики та соціальну взаємодію в школі.

Школа навчає дітей від перехідного дитячого садка (ТК) до п'ятого класу. Загальна кількість учнів зросла з 1 153 у 2021–2022 навчальному році до 1 418 у 2024–2025, після чого дещо зменшилася до 1 387 у 2025–2026 навчальному році. Значна частина учнів має статус English Learners (67 %), а 38 % належать до категорії іммігрантів за програмою Title III. Крім того, всі учні мають право на безкоштовне або пільгове харчування, що свідчить про високий рівень соціально-економічних потреб шкільної спільноти.

Співвідношення учнів і вчителів коливається від 20 учнів на одного вчителя в дитячому садку до 28 учнів у п'ятому класі. За таких умов особливої ваги набувають чіткість інструкцій, структурованість навчального процесу та доступність підтримки для учнів з різним мовним і освітнім досвідом. У повсякденній практиці це відповідає інклюзивним принципам GLAD і BeGLAD, зокрема використанню візуальної підтримки, моделювання, передбачуваних рутин і повторення для забезпечення зрозумілого навчального середовища для багатомовних учнів.

Важливо зазначити, що до 2023-2024 навчального року мовна підтримка українських учнів здійснювалася переважно російською мовою, тоді як використання української мало епізодичний і несистемний характер. Починаючи з 2023-2024 навчального року, підхід було змінено, і школа запровадила більш цілеспрямовану підтримку української мови. Вона включала два основні напрями: по-перше, шкільну програму з української мови та літератури для учнів

2-5 класів, яка реалізується на рівні всієї школи (заняття двічі на тиждень тривалістю 45 хвилин, залучено трьох учителів); по-друге, підтримку з боку парапедагога, який володіє українською мовою та доступний для всіх українських учнів школи. Запровадження цих форм підтримки стало інституційною відповіддю на мовні та емоційні потреби учнів, а не давно сформованою практикою. Водночас воно не означало відмову від англomовного навчального середовища, а розглядалося як додатковий ресурс для адаптації та включення.

Дані опитування батьків надають додатковий контекст щодо шкільного клімату. У 2024-2025 навчальному році 93 % батьків повідомили, що їхнім дітям подобається ходити до школи, а 91 % зазначили, що учні прагнуть добре навчатися. Ці показники не можна безпосередньо пов'язувати з конкретними мовними практиками, проте вони свідчать про загалом позитивне освітнє середовище, в якому функціонує інклюзивна підтримка.

Таким чином, описаний освітній контекст окреслює умови, за яких українська мова стала релевантним елементом інклюзивної практики школи. Важливо окреслити, що українська мова функціонує в цьому середовищі як підтримка для дітей-біженців у повсякденній шкільній взаємодії.

У межах описаного шкільного контексту українська мова виконує підтримувальну функцію в процесі інклюзивної адаптації дітей-біженців, а не є основною мовою навчання. Її використання є вибіркоким, ситуативним і тісно пов'язаним із моментами, коли розуміння, емоційна регуляція та відчуття безпеки перебувають під загрозою. Такий підхід відповідає інклюзивним принципам, які надають пріоритет доступності, емоційній безпеці та участі, а не жорстким мовним межам. У щоденній практиці українська мова найчастіше використовується під час переходів: на початку навчального дня, під час зміни видів діяльності або змін у розкладі. Ці ситуації потребують швидкого розуміння очікувань і поведінкових сигналів. Для учнів з обмеженим рівнем володіння англійською мовою коротке пояснення українською допомагає зменшити розгубленість і тривожність, що дозволяє їм упевнено повертатися до навчальної

діяльності. Така підтримка узгоджується з принципами GLAD і BeGLAD, які підкреслюють значення зрозумілого мовного вводу, чіткості та передбачуваних рутин як основ інклюзії.

Українська мова також відіграє роль підтримки емоційної регуляції в моменти напруження. Коли учні відчувають фрустрацію, конфлікт або емоційне відсторонення, коротка взаємодія рідною мовою допомагає їм висловити потреби, зрозуміти очікування та відновити емоційну рівновагу. З інклюзивної точки зору це є особливо важливим, оскільки емоційна дерегуляція може суттєво обмежувати участь навіть за доступності академічних завдань. У таких ситуаціях українська мова слугує тимчасовим містком, що сприяє поверненню до англomовної взаємодії, а не її заміщенню. Важливо відзначити, що використання української мови було інтегроване в ширшу систему інклюзивних стратегій, узгоджених із підходами GLAD і BeGLAD. Візуальні матеріали, моделювання, жести, повторення та структуровані рутини залишалися основними інструментами навчання. Українська мова використовувалася для підкріплення значення, уточнення намірів або надання заспокоєння у випадках, коли інших підтримок було недостатньо. Така комбінація дозволяє учням залишатися зануреними в англійське мовне середовище, водночас отримуючи додаткове скелетування в критичні моменти. У результаті мовна підтримка функціонує як частина багаторівневої системи інклюзії, а не як окрема або паралельна практика.

Спостереження свідчать, що такий підхід сприяє поступовому зростанню впевненості та активності учнів. З часом діти, які на початкових етапах потребували пояснень українською мовою, демонстрували більшу готовність пробувати спілкуватися англійською, взаємодіяти з однолітками та брати участь у груповій роботі. Хоча ці спостереження не дозволяють встановити причинно-наслідкові зв'язки, вони вказують на те, що вибіркова підтримка рідною мовою не перешкоджає розвитку англійської мови в цьому контексті. Навпаки, вона зменшує бар'єри, які могли б обмежувати залучення учнів на ранніх етапах адаптації. Необхідно також зазначити межі цих спостережень. Ефективність підтримки українською мовою залежала від наявності двомовного персоналу та

інклюзивної орієнтації школи. Крім того, реакції учнів відрізнялися залежно від індивідуального досвіду, попереднього навчання та емоційної стійкості. Тому роль української мови слід розглядати як контекстно зумовлену й адаптивну, а не універсальну.

Загалом у межах означеної початкової школи українська мова виконує функцію інклюзивного інструменту, що підтримує емоційну безпеку, розуміння та участь учнів у ключових моментах адаптації. У поєднанні зі стратегіями GLAD і BeGLAD, вона сприяє формуванню освітнього середовища, в якому діти-біженці можуть поступово зміцнювати впевненість і повноцінно залучатися до шкільного життя.

Педагогічні спостереження, представлені у цій статті, ґрунтуються на повсякденній взаємодії з дітьми-біженцями в перехідному дитячому садку (ТК) та 2–4 класах у багатомовному середовищі початкової школи. Ці спостереження відображають звичайні класні ситуації, а не спеціально розроблені інтервенції. Вони дозволяють зрозуміти, як мовна підтримка функціонує в природному перебігу шкільного життя. У різних вікових групах підтримка українською мовою була найбільш ефективною тоді, коли застосовувалася коротко й цілеспрямовано, у поєднанні з візуальними підказками, моделюванням і чіткими рутинами, узгодженими з принципами GLAD і BeGLAD. Учні позитивно реагували, коли рідна мова використовувалася для уточнення очікувань, зниження емоційної напруги або підтримки розуміння під час переходів. У такі моменти діти охоче поверталися до виконання завдань, взаємодіяли з однолітками та дотримувалися правил класу. У повсякденній практиці використання української мови не замінювало контакт з англійською. Навчання, спілкування між учнями та академічна діяльність залишалися переважно англійськими. Українська мова виконувала роль емоційного й комунікативного містка, допомагаючи дітям зрозуміти ситуацію та відновити відчуття контролю в моменти стресу чи невизначеності. З часом учні демонстрували зростання впевненості у використанні англійської мови, що свідчить про те, що вибіркова підтримка рідною мовою не перешкоджала мовному розвитку.

Ці спостереження також підкреслюють значення усвідомленості та педагогічної навмисності з боку вчителя. Мовна підтримка була найбільш ефективною тоді, коли вона впроваджувалася в структурованому, передбачуваному середовищі та відповідала конкретним потребам учнів. Це підтверджує актуальність інклюзивних підходів GLAD і BeGLAD, які наголошують на зрозумілому мовному вводі, візуальному скелетуванні та емоційній безпеці як базових умовах ефективного навчання багатомовних учнів. Водночас необхідно визнати низку обмежень. Спостереження мають контекстний характер і відображають практику організації освітнього середовища лише однієї початкової школи з унікальним мовним складом. Наявність україномовного персоналу стала можливою лише в останні роки, а реакції учнів відрізнялися залежно від індивідуального досвіду та емоційної готовності. Тому результати не можуть бути узагальнені на всі групи дітей-біженців або всі освітні середовища.

Представлене кейс-дослідження демонструє, що українська мова може виконувати підтримувальну функцію в інклюзивному освітньому середовищі для дітей-біженців молодшого шкільного віку. За умови вибіркового використання та узгодження з принципами GLAD і BeGLAD вона може сприяти емоційній безпеці, кращому розумінню та активній участі учнів у процесі адаптації. Отримані результати свідчать про доцільність гнучких, контекстно чутливих мовних практик як важливого елемента інклюзивної освіти для дітей-біженців, особливо на початкових етапах їхнього входження в нове освітнє середовище.

#### **Список використаних джерел:**

1. Колосова О. В., Кронівець Т. А., Хіля А. В. Соціально-педагогічна підтримка дітей з інвалідністю в середовищі різноманіття: досвід ЄС. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. 2022. Вип. 64. С. 88-96.

2. Комарівська Н.О., Любчак Л.В., Дабіжа Л.П. Культура мовлення і спілкування як складові фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Збірник наукових праць.* 2023. Випуск 73. С. 63-68.

3. Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи. *Педагогічна і психологічна наука в Україні.* К. : Педагогічна думка, 2018. Т. 2. С. 123-134.

4. Ainscow M., Booth T., Dyson A. *Improving Schools, Developing Inclusion.* London : Routledge, 2006. 232.

5. Booth T., Ainscow M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.* Bristol : CSIE, 2011.

6. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Supporting Inclusive Education for Learners from Diverse Backgrounds.* Odense, 2019. URL : <https://www.european-agency.org> (дата звернення: 15.12.2025).

7. Mastropieri M. A., Scruggs T. E. *The Inclusive Classroom.* 6th ed. Boston : Pearson, 2018.

8. Tomlinson C. A. *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms.* 3rd ed. Alexandria, VA : ASCD, 2017.

9. UNESCO. *Inclusive Education: Guidelines for Inclusion.* Paris : UNESCO, 2009. URL : <https://unesdoc.unesco.org> (дата звернення: 12.12.2025).

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*Любчак Людмила, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Мельничук Даша, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

В оновленому варіанті Державного стандарту початкової освіти особлива увага звертається на психологічне здоров'я здобувачів освіти, їх здатність навчатися впродовж життя, долати життєві труднощі та підтримувати емоційне благополуччя. Метою початкової освіти, згідно Стандарту, є «гармонійний розвиток дитини, її природних здібностей і талантів, формування емоційного інтелекту та компетентностей, необхідних для співдії у спільноті й подальшого поступу в навчанні, утвердження української національної і громадянської ідентичності на основі поваги до прав людини, відповідального ставлення до себе й довкілля» [9, с. 1]. Серед ключових компетентностей, якими мають оволодіти здобувачі початкової освіти є «навчання протягом життя», «громадянські й соціальні компетентності», які передбачають «життєву стійкість, здатність діяти в нових непередбачуваних обставинах, рефлексію, підтримку власного фізичного й ментального здоров'я, емпатію, готовність співпрацювати, домовлятися і мирно розв'язувати конфлікти; піклування про особистий і соціальний добробут, формування уявлень про власне майбутнє» [9, с. 3]. З огляду на визначені Державним стандартом початкової освіти пріоритетні напрями роботи з формування ключових компетентностей у здобувачів освіти, проблема розвитку в учнів молодшого шкільного віку здатності протистояти стресам, ефективно управляти своїми емоціями та налагоджувати успішні взаємини з оточуючими є актуальною та своєчасною.

Сучасні діти молодшого шкільного віку живуть і навчаються в умовах соціальної нестабільності, інформаційного перенавантаження та підвищеної небезпеки через воєнні дії. Внаслідок цього учні молодшого шкільного віку часто стикаються з почуттям тривоги, емоційним напруженням, складнощами в адаптації та невпевненістю у своїх силах. У цьому контексті особливого значення набуває феномен резиліентності – здатності психіки відновлюватися після несприятливих подій.

Резиліентність як психологічне явище може проявлятися у трьох площинах: як певна індивідуальна властивість особистості, як процес копінгу, а також як механізм пристосування та захисту людини [2, с. 68]. Визначення

вчених дещо різняться, залежно від того, на яких характерних особливостях акцентується увага. Так, Затерта З., Капінус Н. вважають резилієнс важливим показником психічного здоров'я людини [3]. Masten A., Fran H. Norris, Асонов Д., Хаустова, Гонтар Ю., Хамініч О. підкреслюють динамічність поняття та прямий зв'язок резилієнтності з адаптаційними можливостями особистості [1; 4]. Лазос Г. описав модель формування резилієнтності, яка бере свій початок із безпосередньо контакту з несприятливими подіями, який активує захисні механізми, і в результаті чого формується або адаптивна стійкість або ж виникають дезадаптивні реакції [2, с. 69; 4]. Морозова О. також підкреслює важливість особистісної ресурсності, яка формується саме завдяки захисним факторам [5]. У визначенні даного поняття за основу було взято дослідження Американської психологічної асоціації, згідно якої резилієнтність – це процес адаптації людини в умовах виснаження, травмування, після загроз, трагедій; за умови перебування в постійних джерелах стресу (наприклад, через проблеми в сім'ї та у стосунках, серйозні проблеми у здоров'ї, постійні стреси на робочому місці та фінансові труднощі) [10].

Особливість проживання негараздів у дитячому віці полягає у тому, що діти отримують стрес на двох рівнях: від безпосереднього впливу надзвичайної події на них, а також від реакції батьків на цей або інших стресогенний фактор. Оскільки батьки є джерелом опори, безпеки та захисту, то дитина будь-яку небезпеку, що загрожує батькам, сприймає як власну, адже розрив з ними може означати буквальну втрату відчуття стабільності. Навіть лише наявність тривожних думок та переживань при відсутності фізичної загрози дитиною сприймається травматично і порушує психоемоційний баланс. Більше того, саме модель поведінки батьків для виходу із кризових обставин переймається дитиною як домінуюча [6].

Отож, вирішальну роль у формуванні резилієнтної поведінки відіграють значущі дорослі, які забезпечують дитині емоційну підтримку, надійність, послідовність, стабільність, а також контейнерують емоції. У такому середовищі

дитина поступово вчиться самостійно аналізувати ситуації, відновлюватися та продовжувати життєдіяльність.

У молодшому шкільному віці ігрова провідна діяльність змінюється на навчальну, що є важливим етапом психічного розвитку. Саме навчальна діяльність забезпечує формування основних новоутворень цього віку, якими є внутрішній план дій, довільність психічних процесів, здатність до рефлексії та самоконтролю [8, с. 173-175]. Зміна провідної діяльності в більшості випадків означає зміну всієї структури взаємовідносин з оточуючим світом: з початком навчання в школі у дитини з'являється ще один значимий дорослий – вчитель. Саме вчитель стає новим орієнтиром, взірцем для наслідування і джерелом захисту [8, с. 168]. Оскільки наявність стабільних та надійних відносин із значимим дорослим допомагає дитині долати стресові ситуації та формувати стійкість, то роль вчителя є ключовою для молодшого школяра. Позитивний емоційний клімат у класі, довірливі стосунки з учителем та відчуття безпеки у шкільному середовищі сприяють легшій адаптації, формуванню адекватної самооцінки, допомагають дитині навчитися екологічно реагувати на стресові ситуації та відновлюватися після негараздів.

Таким чином, молодший шкільний вік виступає сенситивним періодом для формування резиліентності, через зміну провідної діяльності, соціальної ситуації та активний розвиток внутрішніх механізмів саморегуляції. Співпраця вчителя з батьками учнів у створенні безпечного освітнього середовища сприятиме зниженню їх рівня стресу, збереженню пізнавальної активності попри психологічне навантаження в умовах тривалого напруження.

#### **Список використаних джерел:**

1. Асонов, Д., Хаустова, О. (2019). Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. URL : <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/219>

2. Дмитришин С. Резильєнтність особистості: сутність феномену та методи розвитку. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. Випуск 20.* Львів, 2024. С. 67-74

3. Затерта З. В. До проблеми визначення резильєнтності особистості в психології. *Collection of scientific papers «SCIENTIA». Current issues of science, prospects and challenges*, Sydney, Australia, 2023. С.155-157.

4. Лазос Г. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Том 3.: Консультативна психологія і психотерапія*. Вип. 14. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; Вінниця, ФОП Рогальська І. О., 2018. Вип. 14. С. 26-64

5. Морозова О. Б. Феномен резилієнс та підходи, які впливають на підвищення резилієнс у особистості. *Науково-практична конференція «Особистість у просторі проблем XXI століття»* : програма і матеріали, 25 лютого 2021 року, Київ, Україна / Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ : НаУКМА, 2021. С. 65-67.

6. Омельченко Я.М. Напрямки розвитку життєстійкості дітей в умовах війни. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості* : збірник наукових матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 2–3 червня 2022 р.). Полтава, 2022. С. 163-167.

7. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.метод. посіб. / Вид. 2ге, доп., виправ. / заг. ред.: Чернобровкін В. М., Панок В. Г. Київ : Унів. видво ПУЛЬСАРИ, 2021. 282 с.

8. Савчин М.В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ : Академвидав. 2005. 360 с.

9. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти. URL : <https://surl.li/tuqqza> (Дата звернення: 04.12.2025).

10. APA Dictionary of Psychology. URL : <https://dictionary.apa.org/resilience> (Дата звернення: 04.12.2025)

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПЕДАГОГІЧНОГО ТАКТУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ**

*Любчак Людмила, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

**Которощук Тетяна**, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

У сучасному освітньому середовищі зростають вимоги до вчителів початкових класів, оскільки школа дедалі більше орієнтується на гуманістичні цінності та підтримку учнів з різними освітніми потребами. В умовах реформ НУШ важливо не лише забезпечувати якісний освітній процес, а й створювати психологічно безпечне та доброзичливе середовище, в якому дитина відчуває підтримку незалежно від індивідуальних особливостей.

Організація освітнього процесу в Україні в умовах воєнного стану робить це питання надзвичайно актуальним. Інклюзивні класи стають звичною практикою, проте вчителі часто стикаються з нестачею методичної та психологічної підтримки. Зарубіжний досвід свідчить, що поєднання професійної компетентності та педагогічного такту забезпечує найефективніші результати в інклюзивній освіті. Тому вивчення проявів педагогічного такту в інклюзивному класі має велике значення для розвитку як педагогічної науки, так і практики.

Педагогічний такт – це професійна якість вчителя, що виявляється у вмінні доцільно, делікатно та етично взаємодіяти з учнями, враховуючи їхні вікові, індивідуальні та психологічні особливості [3]. Він передбачає вміння стримано реагувати на складні ситуації, коректно виправляти помилки учнів, підтримувати позитивний психологічний клімат у класі та створювати атмосферу довіри й поваги.

Педагогічний такт складається з низки взаємопов'язаних компонентів. Емпатія забезпечує здатність вчителя відчувати емоційний стан дитини, розуміти її переживання та потреби. Стриманість проявляється в умінні контролювати власні емоції та уникати імпульсивних реакцій. Доброзичливість

формує атмосферу довіри та підтримки, що сприяє активній участі учнів у навчанні. Гнучкість дозволяє адаптувати педагогічні підходи до різних ситуацій та індивідуальних особливостей дітей. Етичність визначає моральні межі взаємодії між вчителем і учнем, а повага до гідності забезпечує непорушність особистісних прав дитини. Разом ці компоненти створюють цілісну систему, що визначає тактовну поведінку педагога.

В інклюзивному освітньому середовищі педагогічний такт набуває особливої ваги, оскільки вчитель має працювати з дітьми, які відрізняються рівнем розвитку, темпом навчання, поведінковими особливостями та комунікативними можливостями. У контексті Universal Design for Learning такт виявляється у здатності педагога передбачати та усувати бар'єри, пропонувати різні способи сприйняття матеріалу та оцінювання, будувати індивідуалізовану підтримку [10]. Тактовна поведінка проявляється у прийнятті різноманітності, недопущенні стигматизації й створенні умов, у яких кожен учень відчуває цінність свого досвіду та можливість успішного навчання.

У світовій педагогічній теорії та практиці педагогічний такт розглядається як одна з ключових професійних компетентностей вчителя, що забезпечує успішне функціонування інклюзивного освітнього середовища. Незважаючи на те, що термін «педагогічний такт» не завжди вживається дослівно у зарубіжних дослідженнях, його сутнісні характеристики – чутливість до потреб учня, емпатія, увага до індивідуальних особливостей, гнучкість поведінки та етичність педагогічної взаємодії – чітко простежуються в сучасних міжнародних моделях інклюзивного навчання.

Країни з високим рівнем реалізації інклюзії, такі як Фінляндія, Канада, США, Нідерланди та Німеччина, демонструють різноманітні підходи до формування тактовної, підтримувальної та безпечної атмосфери в класі. В їхніх освітніх системах велика увага приділяється професійній підготовці педагогів, розвитку їх емоційної компетентності, навичок партнерської взаємодії, позитивної дисципліни та навичок організації диференційованого навчання.

Аналіз цих підходів дозволяє визначити загальні тенденції, які можуть бути корисними для удосконалення української практики інклюзивної освіти.

У Фінляндії велике значення надають ставленню вчителя до інклюзії, його готовності адаптувати навчальний процес і забезпечувати позитивне включення кожного учня. Дослідження показують, що педагоги з позитивними установками створюють підтримувальне середовище, враховують індивідуальні особливості, проявляють гнучкість та дотримуються етичних норм, що відповідає феноменологічній концепції освіти [10].

В англomовній літературі підкреслюється, що успішна інклюзія залежить від ставлення вчителя до учнів, готовності до індивідуалізації процесу навчання та партнерства з дитиною. У США та Канаді модель «позитивної дисципліни + партнерства» передбачає підтримку автономії та гідності дітей з різними освітніми потребами [6].

В Європі, зокрема у Нідерландах та Німеччині, ефективна інклюзія ґрунтується на адаптації навчання до потреб учня, диференціації, увазі до емоцій і потреб учнів, а також залученні кожного до активної участі у класі [7].

Порівнявши підходи до організації процесу навчання в різних країнах, можна виокремити кілька характерних рис тактової поведінки вчителя в контексті інклюзивної педагогіки:

- орієнтація на дитину як на повноправного учасника освітнього процесу, з увагою до її індивідуальності, потреб, темпу навчання, особливостей сприйняття навчального матеріалу;
- організація командної роботи, за якої вчителі, асистенти, фахівці, адміністрація – спільно створюють інклюзивне середовище;
- повага до гідності учня, підтримка позитивної самооцінки, емпатія, уникнення стигматизації і ярликів, акцент на можливостях, а не на дефіцитах та недоліках;
- мінімізація оцінювальних, стигматизуючих висловлювань як усередині класу, так і у ставленні до батьків, асистентів, команди супроводу;

– організація процесу навчання для всіх учнів, з урахуванням їх різноманіття – не «особливі класи», а спільний простір, де комфорт кожного важливий.

В Україні інклюзивна освіта закріплена нормативно-правовими актами, зокрема, через Закон України «Про освіту», Концепцію Нової української школи, Концепцію інклюзивної освіти та Порядок організації інклюзивного навчання, які встановлюють правові гарантії доступу до освіти для дітей з особливими освітніми потребами, регламентують оцінювання, підтримку та супровід у загальноосвітніх закладах. Ці документи спрямовані на створення умов для реалізації принципу рівних можливостей та забезпечення навчальної доступності для всіх учнів, включно з тими, хто має потребу у спеціальній підтримці.

Однак, проблеми прояву педагогічного такту вчителями помітні на практиці: значене перевантаження педагогів, недостатній рівень підготовки до роботи з учнями з ООП та існуючі упередження щодо інклюзії гальмують якісну взаємодію. За дослідженнями науковців, низька готовність педагогів до впровадження інклюзивних практик та обмежена кількість фахівців уповільнюють процес інклюзії й формування компетентностей, що сприяють тактовній педагогічній взаємодії [8].

Водночас останні роки позначені позитивними зрушеннями: поширюється практика роботи команд психолого-педагогічного супроводу, реалізуються курси підвищення кваліфікації щодо інклюзивної освіти, а реформи НУШ сприяють упровадженню сучасних підходів у роботі з різними учнями. Ще одним позитивним чинником є розвиток партнерства між учителем, асистентами, психологами та батьками, що підтримує вчителів у вирішенні складних педагогічних ситуацій [9].

Педагогічний такт є ключовою компетентністю вчителя для успішної інклюзії. Він забезпечує чутливу, етичну та адаптивну взаємодію з учнями, сприяє їх психологічному комфорту та ефективному навчанню. Поєднання українських реалій із зарубіжним досвідом показує, що розвиток такту вчителя

можливий через підготовку, супервізію, командну роботу та диференційоване навчання. Формування якостей особистості, які засвідчують оволодіння педагогічним тактом в учителів, сприятиме підвищенню ефективності інклюзивної освіти та створенню безпечного та підтримувального середовища для всіх учнів.

### Список використаних джерел:

1. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність: підручник. Київ, 2008. 371 с.
2. Любчак Л.В. Вибір оптимальної стратегії взаємодії майбутнього педагога з дітьми із особливими освітніми потребами. *Освіта дітей з особливими потребами : від інституалізації до інклюзії*. Зб. тез доп. / Редкол.: В.В.Засенко, А.А.Колупаєва, Н.І.Лазаренко, З.П.Ленів. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. 210-213.
3. Любчак Л.В. Педагогічний такт як форма реалізації педагогічної моралі в діяльності вчителя початкових класів. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті сучасних освітніх парадигм : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв* (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 5-6 квітня 2017 р.) / за ред. О. А. Голюк ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2017. Вип. 6. С.18-21.
4. Любчак Л.В., Демченко О.П., Комарівська Н.О. Партнерство учителя початкової школи з батьками в організації дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 64. С. 116-125.
5. Сак Т. В. Individualization of teaching students with special education needs in inclusive classes. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. 4 (69). 3-6. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9414> (Дата звернення: 09.12.2025)

6. Christopher Boyle, Joanna Anderson, Kelly-Ann Allen. The Importance of Teacher Attitudes to Inclusive Education. *Inclusive Education: Global Issues and Controversies*. URL : <https://surl.li/ucymcc> (Дата звернення: 09.12.2025)
7. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Inclusive Education and Effective Classroom Practice*. URL : <https://surl.lt/pqxrtk> (Дата звернення: 09.12.2025)
8. ResearchGate. *Inclusive Education in Ukraine: Conditions of Implementation and Challenges*. URL : <https://surl.li/jthwgf> (Дата звернення: 09.12.2025)
9. ResearchGate. *The Importance of Teacher Attitudes to Inclusive Education*. URL : <https://surl.li/zblgdt>
10. TheТема. *Інклюзивне навчання в Україні*. URL : <https://surl.li/twtbwb> (Дата звернення: 09.12.2025)

## **ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

*Мальов Сергій, доктор філософії (PhD)*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Особливе значення естетичне виховання має в цілісному освітньому процесі дітей молодшого шкільного віку, адже саме цей вік є сенситивним для естетичного розвитку дитини. Саме в цей період у дітей відбувається активне освоєння зовнішнього світу і спілкування з оточуючими людьми. В цьому віці закладаються основи емоційної чутливості. На етапі навчання дитини в початковій школі формується інтерес до мистецтва та художньо-творчої діяльності. У дітей молодшого шкільного віку формується цілісне світосприймання, розвиток естетичних смаків та ідеалів, особисте ставлення до культурних надбань суспільства, відбувається емоційно-чуттєве освоєння дитиною навколишнього світу.

Незважаючи на різноманітні позитивні зміни в системі інклюзивного навчання, постає актуальна потреба звернути увагу на деякі аспекти: мистецький розвиток дітей з особливими освітніми потребами та створення умов для естетичного виховання дітей, їх участь в різних видах мистецької діяльності: розумовій та духовно-емоційній; підготовку фахівців – кваліфікованих вчителів, які володітимуть методиками інклюзивного мистецького навчання та виховання. Актуальність нових підходів полягає також у проблемі «естетичного розвитку особистості молодшого школяра під час виховання, впровадження у освітній процес закладів вищої освіти ефективних шляхів у співробітництві всіх суб'єктів формування готовності майбутніх учителів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку» [4, с. 169].

Дослідженню розвитку дітей з особливими освітніми потребами щодо специфіки спілкування, ігрової діяльності, розвитку емоційної сфери присвячені роботи науковців, таких, як от Н. Белопольська, Т. Власова, Г. Жаренкова, В. Лебединський, К. Лебединська, Ю. Максименко, М. Певзнер, С. Шевченко та ін. Інші науковці розробляють різні підходи психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей, системи психокорекційних заходів з надання допомоги дітям із ЗПР в умовах їх інтеграції в освітній простір, які реалізують в системі освіти, а саме вчені Н. Борякова, С. Забрамна, О. Заширінська, М. Ільїна, І. Мамайчук, К. Слепович, О. Соколова та ін.

Метою статті є розкриття особливостей естетичного виховання дітей з особливими освітніми проблемами.

Відповідно поставленої мети нами визначено наступні завдання: дослідити роль естетичного виховання та інтегрованих художньо-педагогічних технологій стосовно загального розвитку та соціалізації дітей з особливими потребами.

У своїх дослідженнях А. Колупаєва доводить, що в Україні дітей із ЗПР нараховується 13,2 % від загальної кількості і тенденція до постійного зростання чисельності такої категорії дітей. Характеризуючи таких дітей, слід сказати, що вони мають несформовані психічні функції, що виявляється у слабкому розвитку пам'яті та уваги, недостатньому розвитку вербально-логічного мислення,

відхиленнях у поведінці, складнощах у навчанні, що веде до шкільної дезадаптації. Саме тому, що зміни у психічній діяльності не такі великі і піддаються впливу, зусилля педагогів перш за все повинні бути спрямовані на розробку адекватних і ефективних програм мистецького розвитку таких дітей. Це важливо ще й тому, що парціальні порушення розвитку можуть бути компенсовані в адекватних до стану дитини психолого-педагогічних умовах. Але варто зауважити, що розробка проблеми розвитку дітей із ЗПР (розумового та духовно-емоційного) у науковій літературі відбувалася залежно від професійної орієнтації дослідників – з педагогічної, психологічної, клінічної й музично-педагогічної точок зору [3, с. 6].

На сьогодні у Міжнародній класифікації хвороб ЗПР отримала назву «Специфічні розлади розвитку навчальних навичок» і розглядається тільки як навчальна проблема. Діти із ЗПР цих форм можуть мати первинне порушення темпу формування емоційно-вольової регуляції, а на цій основі – слабку працездатність, швидку втомлюваність, аритмію пам'яті, уваги. Доведено, що ці особливості психіки не впливають негативним чином на розвиток дітей. У галузі мистецької педагогіки теж є роботи, зорієнтовані на дітей та учнів із особливими потребами. Під терміном «затримка розвитку» розуміються синдроми тимчасового відставання розвитку психіки в цілому або окремих її функцій (моторних, сенсорних, мовленнєвих, емоційно-вольових). У той же час всі дослідження доводять, що діти із такими порушеннями мають достатній потенціал розвитку за умови створення сприятливих можливостей для його реалізації.

У педагогічних дослідженнях діти із ЗПР виокремлюються серед невстигаючих учнів шкіл і характеризуються як ті, що «повільно навчаються», «мають психофізичні вади», із «специфічними труднощами у навчанні», «ускладненнями в оволодінні шкільними навичками», «порушеннями розвитку». Сьогодні всі ці визначення поступаються новому – «діти, які потребують корекції духовно-емоційного та розумового розвитку». Таким чином, як зазначає А. Колупаєва, акцент зсувається від внутрішніх проблем дитини до системи

освіти, яка надає їй підтримку в навчанні, визнає її потенціал та задовольняє всі її індивідуальні потреби, надає особливу роль у розвитку психічних функцій та активізації творчих проявів дитини з порушенням розвитку різним видам мистецтва: музиці, живопису, художньому слову, театру [3]. У цьому зв'язку суттєвим є досвід зарубіжних країн, де створюється єдина освітня система, яка охоплює учнів різних категорій. Загальне бачення цього питання полягає в тому, що переважна більшість дітей, які потребують корекції розвитку, повинна мати можливість навчатися разом зі своїми однолітками у звичайних умовах. Отже, більшість науковців завданнями своїх досліджень визначають клініко-нейропсихологічні характеристики тих дефектів, що ускладнюють існування дитини у соціумі, вивчають особливості порушення таких функцій, як: пам'ять, увага, мова, мислення, зоровопросторове сприймання. У своїй більшості наукові роботи зорієнтовані на молодших школярів та підлітків.

Таким чином, сучасні дослідження об'єктивно підтверджують позитивний вплив мистецтва на дітей з різними відхиленнями у розвитку. У контексті вирішення проблеми мистецького розвитку таких дітей можна окреслити низку перспективних аспектів, зокрема, модернізація змісту мистецької освіти учнів із ЗПР [5]. Отже, «суттєвим фактором такої модернізації є впровадження національної парадигми до освітнього процесу є розробка принципів відбору навчального матеріалу з урахуванням потреб мистецького розвитку особистості у розмаїтті різновидів художньої діяльності; застосування нової методики, яка базується на художньо-образному засвоєнні світу; розробка та впровадження у практику психолого-педагогічних умов, що сприятимуть розумовому та духовно-емоційному розвитку дітей» [6, с. 69]. Важливим чинником є також «зорієнтованість на інноваційні підходи, моделі, технології, які мають забезпечити підготовку науково-педагогічних кадрів, а також розробку та дослідження інноваційних шляхів і методів до впровадження їх в традиційні форми виховання підростаючого покоління в сучасній школі, володіння методами розкриття творчого потенціалу учнів молодшого шкільного віку» [2, с. 555]. Розвиток естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку вчені

розглядають як один із стрижневих базових компонентів у структурі естетичного виховання, сформованість якого потребує розвитку естетичної свідомості естетичних потреб, естетичних емоцій і почуттів, естетичних ідеалів, естетичного ставлення до навколишнього світу, природи й мистецтва у майбутніх учителів сучасної початкової школи [1, с. 91].

Таким чином, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, але дає підстави для подальшого вивчення процесу естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, а інтеграція дітей, які потребують корекції духовно-емоційного та розумового розвитку, найкраще відбувається в школах, які приймають на навчання усіх дітей без будь-яких обмежень. Саме в таких умовах діти, які потребують корекції духовно-емоційного або розумового розвитку, можуть досягти найвищих результатів в освіті та соціальній інтеграції.

#### **Список використаних джерел:**

7. Барановська І.Г., Тодосієнко Н.Л., Граб О.Д. Інноваційні підходи як чинник формування художньо-аналітичних і комунікативних умінь майбутніх учителів мистецтва. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 14. (2025). С. 91-96. [https://doi.org/10.59694/ped\\_sciences.2025.14.091](https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.14.091)

8. Коваль Т.В. Українські народні традиції та звичаї як засіб національного виховання молодших школярів в умовах НУШ. *Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Історія», Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка»): журнал*. 2022. № 2(2) 2022. С. 546-555.

9. Колупаєва А. В. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. *Практика управління закладом освіти*. Київ: ТОВ «Міжнародний центр фінансово-економічного розвитку України», 2010. № 4. С. 8-12.

10. Мальов С.В. Практичні аспекти формування готовності майбутніх учителів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені*

*Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. Вінниця, 2025. Вип. 82. С. 169-176.*

11. Масол Л. М. *Методика навчання мистецтва у початковій школі / Упор. Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Харків : Ранок, 2006. 256 с.*

12. Тодосієнко Н.Л., Старовойт Л.В., Андрійців О.М. Роль інноваційних технологій в сучасній педагогіці мистецтва. *Збірник наукових праць «Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання». Том 2 № 5 (2025), С. 69-77.*

**РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ  
АДАПТОВАНOSTІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

*Нечитайло Марія, викладачка*

*КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж  
імені Михайла Грушевського» (Україна)*

У сучасному суспільстві відбувається переоцінка ставлення до осіб із порушеннями здоров'я, що виявляється у визнанні рівності їхніх прав, зокрема права на здобуття освіти, та усвідомленні соціальної відповідальності за створення рівних можливостей для їх повноцінної участі в усіх сферах суспільного життя.

Сучасні трансформації освітньої системи України зумовлюють переорієнтацію на гуманістичну парадигму освіти, у центрі якої перебуває особистість дитини, її потреби, можливості та право на якісну освіту. Особливого значення в цьому контексті набуває інклюзивна освіта, що забезпечує рівний доступ до навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та сприяє їх повноцінній участі в суспільному житті.

Початкова школа є ключовим етапом у процесі соціалізації дитини, оскільки саме в цей період закладаються основи соціальної поведінки,

формуються навички міжособистісної взаємодії, співпраці, прийняття соціальних норм і правил. Для дітей з ООП питання соціальної адаптованості є особливо актуальним, адже вони часто стикаються з труднощами у спілкуванні, самореалізації та включенні в дитячий колектив. У зв'язку з цим важливим є дослідження ролі інклюзивного освітнього середовища у формуванні соціальної адаптованості таких дітей.

Проблеми інклюзивної освіти та соціалізації дітей з ООП висвітлено у працях українських і зарубіжних науковців. Теоретико-методологічні засади інклюзивного навчання розкрито в дослідженнях В. Бондаря, А. Колупаєвої, Л. Савчук, Н. Софій. Питання соціальної адаптації та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами вивчали О. Безпалько, І. Іванова, С. Миронова, О. Столяренко.

Вітчизняна науковиця О. Позняк наголошує, що інклюзивне освітнє середовище слід розглядати як освітньо-корекційний простір закладу освіти, у межах якого здійснюється навчально-виховна інтерактивна взаємодія всіх учасників освітнього та корекційно-розвивального процесів в умовах інклюзивного навчання [2, с. 306]. Таке освітнє середовище становить комплекс взаємопов'язаних умов – нормативно-правових, навчально-методичних, кадрових, матеріально-технічних та інформаційних, – що є необхідними для ефективної реалізації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої та вищої освіти [2, с. 299].

Отже, спираючись на аналіз наукових джерел, авторка виокремлює структурні складники освітнього середовища, зокрема й інклюзивного, до яких, зокрема, зараховує такі компоненти:

- особистісний, що охоплює суб'єктів освітнього процесу на взаємини між ними;
- аксіологічний, який включає місію, візію, стратегію, цінності, традиції, символи тощо;
- просторово-предметний, що включає матеріально-технічну інфраструктуру, побутові умови тощо;

- організаційно-діяльнісний, що охоплює форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу тощо;
- інформаційно-комунікаційний, що включає освітні програми, проєкти тощо;
- компетентнісний [2, с. 302].

Початкову ланку повної загальної середньої освіти становить чотирирічна початкова школа. Створення в її межах інклюзивного освітнього середовища є одним із пріоритетних завдань, реалізація якого забезпечує умови для успішної соціалізації кожної дитини. Водночас, особливої значущості набуває раннє залучення дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного освітнього простору. Разом із тим вікові та психофізіологічні особливості молодших школярів зумовлюють специфіку організації й функціонування такого середовища [1, с. 64].

Оскільки для Нової української школи важливе облаштування внутрішнього простору та матеріально-технічна база, слід звернути увагу не лише на те, щоб навчальні осередки в класній кімнаті сприяли дослідницькій діяльності учнів, розвитку їхньої самостійності та організації роботи в парах, малих групах або індивідуально, а й забезпечували безперешкодний доступ усіх учнів, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби, до цих осередків і всієї шкільної інфраструктури.

Інклюзивне освітнє середовище розглядається як цілісна система умов, ресурсів і взаємодій, що забезпечують навчання, виховання та розвиток усіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Воно охоплює фізичну доступність освітнього простору, адаптовані освітні програми, позитивний соціально-психологічний клімат, а також готовність педагогів і учнів до співпраці та прийняття різноманітності.

У початковій школі інклюзивне середовище відіграє особливу роль, оскільки сприяє формуванню в дітей базових соціальних умінь, толерантності, емпатії та навичок конструктивної взаємодії.

Соціальна адаптованість дітей з ООП визначається як здатність дитини успішно функціонувати в соціальному середовищі, встановлювати міжособистісні контакти, дотримуватися соціальних норм, виконувати соціальні ролі та відчувати психологічний комфорт у колективі.

Для молодших школярів з особливими освітніми потребами процес соціальної адаптації ускладнюється через обмежені можливості спілкування, знижений рівень самостійності, труднощі у саморегуляції поведінки. Саме тому інклюзивне освітнє середовище має створювати умови для поступового й безпечного входження дитини в соціум.

Інклюзивне освітнє середовище сприяє соціальній адаптованості дітей з ООП через:

- організацію спільної навчальної та позанавчальної діяльності з однолітками;
- формування позитивного ставлення до різноманітності в дитячому колективі;
- розвиток комунікативних навичок і соціальної компетентності;
- індивідуалізацію навчання та підтримку особистісного розвитку дитини.

Важливу роль у цьому процесі відіграє педагог, який виступає модератором соціальних взаємодій, створює ситуації успіху та забезпечує емоційну підтримку учнів. Ефективність соціальної адаптації значно підвищується за умови командної взаємодії вчителя, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога та батьків.

Отже, інклюзивне освітнє середовище початкової школи є важливим чинником формування соціальної адаптованості дітей з особливими освітніми потребами. Воно забезпечує умови для розвитку соціальних навичок, позитивної самооцінки, почуття приналежності до колективу та успішної соціалізації. Ефективність цього процесу залежить від комплексного підходу до організації інклюзивного навчання, професійної готовності педагогів і злагодженої роботи команди психолого-педагогічного супроводу. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та апробації практичних моделей

формування соціальної адаптованості дітей з ООП в умовах інклюзивної початкової школи.

### **Список використаних джерел:**

1. Невмержицька О. Формування інклюзивного освітнього середовища початкової школи: проблеми і перспективи. *Молодь і ринок*. 2024. № 2 (222). С. 61-65.

2. Позняк О. Генеза поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 9. С. 293-308.

## **ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*Олійник Наталія, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Воюцька Софія, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Актуальність проблеми формування навичок здорового способу життя учнів початкових класів у сучасних умовах не викликає жодних сумнівів, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладаються основи фізичного, психічного та соціального благополуччя особистості. Початкова школа є важливим етапом у житті дитини, адже в цей період відбувається інтенсивний розвиток усіх систем організму, формуються базові життєві звички, поведінкові установки та ціннісні орієнтації. Здоров'я дитини, її спосіб життя, рівень рухової активності, ставлення до власного організму значною мірою визначаються як зовнішніми соціальними чинниками, так і внутрішніми особистісними ресурсами, серед яких провідну роль відіграє освітнє середовище.

У межах наукового вивчення проблеми формування здорового способу життя важливим є уточнення сутності базових понять, передусім поняття

«здоров'я», яке впродовж останніх десятиліть перебуває у центрі уваги філософів, медиків, психологів і педагогів. Проблема збереження та зміцнення здоров'я є однією з найактуальніших і водночас найбільш дискусійних, оскільки досі не існує єдиного загальноприйнятого визначення цього феномена та універсального способу його кількісного вимірювання. Здоров'я розглядається як найвища життєва цінність людини, що потребує постійної турботи, підтримки та свідомого ставлення. Воно являє собою складний комплекс фізичних, духовних і соціальних характеристик, які забезпечують довголіття, активну працездатність, можливість самореалізації, творчу активність, створення сім'ї та повноцінне виховання дітей [1, с. 56].

Здоров'я як багатовимірне явище має універсальний характер, що підтверджується наявністю відповідного терміна в усіх мовах світу. Його фізичний компонент забезпечує гарне самопочуття, бадьорість і силу; психічний компонент формує емоційну рівновагу, внутрішній спокій та позитивний настрій; соціальний компонент визначає рівень адаптації особистості до суспільства, успішність у навчальній та міжособистісній взаємодії. Досягнення гармонійного стану здоров'я можливе лише за умови системної, цілеспрямованої роботи над собою [2, с. 40].

В умовах сучасних соціальних викликів виховання здорового покоління визначається одним із пріоритетних напрямів розвитку освітньої сфери. Численні негативні чинники, зокрема екологічні проблеми, гіподинамія, інформаційні перевантаження, порушення режиму дня та незбалансоване харчування, істотно погіршують стан здоров'я дітей. Особливе занепокоєння викликає поширене недбале ставлення дорослих і самих дітей до власного здоров'я. Заклади загальної середньої освіти виступають ключовою ланкою соціалізації підростаючого покоління, головною метою виховання в школі є формування гармонійно розвиненої особистості, що неможливо без належного рівня фізичного, психічного та морального здоров'я.

Початок систематичного навчання пов'язаний із істотним підвищенням психофізичного навантаження на організм дитини, оскільки в цей період

відбувається інтенсивний розвиток опорно-рухового апарату, серцево-судинної, нервової та інших функціональних систем, змінюється характер рухової активності та режим дня. За даними наукових досліджень у сфері громадського здоров'я, у процесі навчання в закладі загальної середньої освіти спостерігається стійка тенденція до зниження рівня соматичного здоров'я дітей, зростання кількості функціональних порушень, перевтоми, порушень постави, зору та нервово-емоційного перенапруження. Фахівці наголошують, що значна частина молодших школярів має труднощі адаптації до навчального навантаження, що негативно позначається як на стані здоров'я, так і на якості засвоєння навчального матеріалу. У цьому контексті проблема формування здорового способу життя в умовах початкової школи набуває особливої актуальності та потребує системного педагогічного впливу [3, с. 16-18].

Саме тому формування здорового способу життя та зміцнення здоров'я учнів визначається пріоритетним напрямом розвитку системи освіти в контексті реалізації концепції Нової української школи. Провідною метою цієї освітньої реформи є виховання вільної, творчої, відповідальної особистості, здатної до інтелектуальної діяльності та моральної поведінки. Турбота про здоров'я дітей, поряд із розвитком інтелекту та формуванням моральних якостей, посідає одне з центральних місць у сучасній освітній політиці. Реалізація цих завдань можлива лише за умови створення здоров'язберезувального освітнього середовища, забезпечення психологічного комфорту для учнів і педагогів та системно організованої виховної роботи [5, с. 3].

Здоров'язберезувальне середовище в закладі освіти передбачає не лише наявність відповідних матеріально-гігієнічних умов, а й цілеспрямоване формування в усіх учасників освітнього процесу ціннісно-мотиваційного ставлення до власного здоров'я. Центральним компонентом цього процесу виступає усвідомлення значущості здоров'я, набуття знань, умінь і навичок щодо його збереження та зміцнення, а також формування стійкої потреби у веденні здорового способу життя [7, с. 37]. У сучасній шкільній практиці широко впроваджуються різноманітні освітньо-оздоровчі програми, спрямовані на

підвищення валеологічної грамотності учнів, розвиток рухової активності, формування раціонального харчування та профілактику шкідливих звичок.

У наукових дослідженнях виділяються основні компоненти здоров'я: духовний, фізичний, психічний і соціальний. За даними Т. Костюченко, духовний компонент визначає особистісний рівень здоров'я, що ґрунтується на системі життєвих цінностей, моральної орієнтації та відповідального ставлення до себе, природи і суспільства. Фізичний компонент охоплює рівень фізичного розвитку, функціональний стан органів і систем, резервні можливості організму. Психічний компонент пов'язаний із розвитком психічних процесів та емоційно-вольової сфери. Соціальний компонент визначається рівнем соціальної адаптації особистості та її активності в суспільстві. Таке розмежування є умовним, проте дозволяє комплексно охарактеризувати багатовимірність феномена здоров'я [4, с. 176].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити базові складові здорового способу життя: формування з раннього дитинства корисних звичок і навичок; позитивний вплив навколишнього середовища; профілактика шкідливих звичок; раціональне харчування; оптимальна фізична та рухова активність; дотримання гігієнічних норм; загартовування організму. У сучасних умовах реалізація цих складових повинна здійснюватися в освітньому середовищі через застосування здоров'язберезувальних технологій навчання, дотримання режиму рухової активності, поєднання розумового та фізичного навантаження, організацію збалансованого харчування, створення емоційно сприятливої атмосфери та формування культури здоров'я в учнів і батьків [4, с. 177-178].

Важливу роль у процесі формування здорового способу життя відіграє вчитель, який виступає не лише носієм знань, а й зразком здорової поведінки. Від життєрадісності, бадьорості та внутрішньої рівноваги дітей залежить їхній світогляд, розумовий розвиток, міцність знань і віра у власні можливості [5, с. 4]. Основними завданнями початкової школи в цьому напрямі є формування системи знань про здоров'я, виховання відповідального ставлення до нього,

оздоровлення дітей, профілактика захворювань, розвиток моральної культури, самопізнання та вміння застосовувати набуті знання у повсякденному житті.

Практична реалізація цих завдань вимагає систематичного впровадження оздоровчих заходів у навчальний процес. Важливе значення мають створення позитивного емоційного настрою, використання фізкультхвилинок і рухливих вправ, проведення пальчикової гімнастики, вправ для профілактики порушень зору [6, с. 50-51]. Такі заходи сприяють зниженню втоми, підвищенню працездатності, розвитку координації рухів та збереженню психічного здоров'я дітей.

Отже, формування навичок здорового способу життя учнів початкових класів є складним, багатокомпонентним і соціально значущим процесом, який потребує узгоджених дій педагогів, батьків і всієї системи освіти. Здоров'я значною мірою визначає якість життя людини, її здатність до продуктивної праці, творчості та самореалізації. Саме тому завдання формування основ здорового способу життя мають бути пріоритетними в діяльності початкової школи.

#### **Список використаних джерел:**

1. Апанасенко Г. Л. Вчення про індивідуальне здоров'я: деякі підсумки. *Acta medica Leopoliensia*, 2013. Т. 19, № 1. С. 56-60.
2. Гончаренко М. С., Новикова В. Є. Валеологічні аспекти формування здоров'я у сучасному освітянському процесі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 12. С. 39-43.
3. Желева О. І. Формування навичок здорового способу життя : метод. посіб. Золотоноша : б. в., 2014. 147 с.
4. Костюченко Т. М. Сутність та структура здоров'язберезувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2015. № 2 (291). Ч. 1. С. 174-181.
5. Погляди В. О. Сухомлинського на проблему формування здорового способу життя молодших школярів / С. О. Васильєва, Н. О. Агаркова,

Т. Є. Приходько, В. С. Резник. *Творча спадщина В. О. Сухомлинського у контексті викликів воєнного часу* : зб. тез Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю, присвяч. 105-й річниці від дня народж. В. О. Сухомлинського, Кропивницький, 27 верес. 2023 р. Кропивницький, 2023. С. 3-7.

6. Поташнюк І. Основи формування культури здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення*. 2010. С. 49-52.

7. Шукатка О. В., Олійник Н. А. Формування здорового способу життя молодших школярів. *Humanitarian Forum*. 2023. Т. 1, № 1. С. 35-39.

## **ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Подольська Крістіна, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

**Науковий керівник: Колосова О., кандидатка педагогічних наук доцентка**

*Вінницького державного педагогічного університету*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Формування національно-патріотичної свідомості дітей старшого дошкільного віку є актуальною проблемою сучасної педагогіки, оскільки цей період розвитку дитини характеризується активним становленням особистості, її когнітивних процесів та емоційно-ціннісної сфери. Старший дошкільний вік, що охоплює дітей від п'яти до семи років, є сензитивним для розвитку основ патріотизму, адже в цей час формується первинне розуміння соціальної ідентичності, культурної спадщини та громадянської приналежності. Національно-патріотична свідомість старшого дошкільника розуміється нами як інтегральна якість особистості, що включає знання про рідну країну, її історію, культуру, мову, символи, а також емоційне ставлення до Батьківщини, почуття гордості, відповідальності та готовності до активної участі в суспільному житті.

Цей процес не є спонтанним, а вимагає системного педагогічного впливу, враховуючи психофізіологічні особливості дітей, такі як домінування образно-емоційного сприйняття, ігрова діяльність як провідна форма пізнання та обмежене абстрактне мислення.

У формуванні національно-патріотичної свідомості ключову роль відіграє сімейне середовище, де дитина вперше знайомиться з національними традиціями, святами та сімейними історіями, що сприяють емоційному зв'язку з культурним спадком. Однак, у дошкільному закладі цей процес набуває організованого характеру через інтеграцію патріотичного виховання в освітню програму. Особливістю є використання ігрових методів, оскільки гра дозволяє моделювати ситуації, пов'язані з національною ідентичністю. Наприклад, рольові ігри на теми українських народних казок чи історичних подій, адаптованих до віку. Діти старшого дошкільного віку здатні сприймати прості наративи про героїв, символи держави, як-от прапор, герб чи гімн, через візуальні та аудіальні засоби, що посилює запам'ятовування та емоційне залучення. Важливо враховувати індивідуальні відмінності: для деяких дітей патріотизм формується через естетичне сприйняття, наприклад, народне мистецтво чи музику, тоді як для інших – через практичну діяльність, як створення малюнків на патріотичну тематику чи участь у групових проєктах [2, с. 179].

Психологічні дослідження, зокрема праці І. Беха та Ж. Піаже, підкреслюють, що в цьому віці свідомість розвивається через соціальну взаємодію, тому групові заняття, бесіди та екскурсії до музеїв чи пам'яток культури сприяють формуванню колективної патріотичної ідентичності. Особливістю є інтеграція з іншими аспектами розвитку: патріотичне виховання поєднується з моральним, естетичним та фізичним, наприклад, через фольклорні ігри, що розвивають координацію та соціальні навички. У сучасних умовах, з урахуванням глобалізації та цифровізації, важливо уникати стереотипів, акцентуючи увагу на толерантності та повазі до інших культур, щоб патріотизм не перетворювався на шовінізм. Емпіричні дані досліджень в українських

закладах дошкільної освіти свідчать, що систематичне використання мультимедійних засобів, як-от анімаційні фільми про Україну, підвищують рівень національно-патріотичної свідомості на 20-30% (за оцінками педагогічних тестів) [1, с. 89].

Методи формування національно-патріотичної свідомості старших дошкільників включають дидактичні ігри, художню літературу, музичні заняття та проєктну діяльність, адаптовану до вікових можливостей. Наприклад, читання творів Т. Шевченка в спрощеній формі чи вивчення народних пісень допомагає розвивати мовну компетенцію та емоційний зв'язок. Особливістю є врахування регіональних відмінностей: у сільській місцевості має бути акцент на використанні засобів природи та фольклору, у міській – на історичних пам'ятках. Педагог повинен бути моделлю патріотизму, демонструючи щире ставлення до країни, що ефективно впливає на дітей, адже вони наслідують поведінку значимих дорослих. Дослідження показують, що відсутність такого виховання в дошкільний період призводить до дефіциту громадянської свідомості в шкільному віці.

Формування національно-патріотичної свідомості дітей старшого дошкільного віку тісно пов'язане з розвитком морально-етичних уявлень, оскільки патріотизм передбачає не лише любов до Батьківщини, а й розуміння норм співжиття, поваги до інших народів та відповідальності за свої дії. У цьому віці діти починають усвідомлювати себе частиною більших спільнот – родини, групи в дитячому садку, народу, тому педагогічні заходи мають акцентувати на цінностях справедливості, доброти та толерантності в контексті національної культури. Наприклад, через казки та оповідання, де герої демонструють патріотичні вчинки, поєднані з моральними принципами, діти засвоюють ідею, що справжній патріотизм проявляється в повсякденних добрих справах.

Важливим аспектом є виховання поваги до державної символіки та традицій, але без нав'язування, з опорою на емоційне переживання: спільне виконання гімну, створення колективних панно з елементами національного

орнаменту чи участь у святкуванні державних дат сприяють формуванню почуття єдності та гордості.

Сучасні виклики, такі як війна та міграційні процеси в Україні, додають особливого значення патріотичному вихованню, адже діти старшого дошкільного віку, навіть опосередковано, сприймають суспільну атмосферу через розмови дорослих чи медіа. Педагоги мають делікатно вводити теми мужності, стійкості та єдності народу, адаптуючи їх до вікових можливостей, наприклад, через історії про захисників у казковій формі чи малювання на тему «Мій дім – Україна». Водночас важливо уникати травматичних тем, фокусуючись на позитивних аспектах – красі рідної землі, талановитих людях, досягненнях.

Співпраця з батьками набуває критичного значення: спільні заходи, як сімейні свята чи тематичні виставки дитячих робіт, посилюють ефект дошкільного виховання. Дослідження останніх років свідчать, що інтегрований підхід, який поєднує традиційні та інноваційні методи, зокрема використання інтерактивних додатків з українським контентом, значно підвищує рівень сформованості патріотичних почуттів і готовність дітей до шкільного етапу громадянського виховання [4, с. 38].

Отже, формування національно-патріотичної свідомості у дітей старшого дошкільного віку є комплексним процесом, що вимагає гармонійного поєднання емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів, з урахуванням вікових особливостей, сучасних реалій та соціокультурного контексту. Ефективність залежить від професійності педагогів, системної співпраці з сім'єю та використання різноманітних методик, що забезпечує міцну основу для розвитку свідомого громадянина-патріота в майбутньому.

#### **Список використаних джерел:**

1. Агалець Інна. Праці українських учених з патріотичного виховання молоді в науково-інформаційному супроводі діяльності закладів педагогічної освіти. *Молодь і ринок*. №6 (204). 2022. С.88-92

2. Базелюк Василь Григорович; Кучеренко Оксана Іванівна. Критерії і показники патріотичної вихованості дітей дошкільного віку. In: *The 14 th International scientific and practical conference «Science, innovations and education: problems and prospects»*(August 25-27, 2022) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2022. P. 178-186.

3. Бех І. Д. Концептуальні засади українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді : [програма, метод. рек.] / І. Д. Бех, К. І. Чорна ; Ін-т проблем виховання Нац. акад. пед. наук України. Київ : [б. в.], 2015. 28 с.

4. Дудник Ольга. Формування національно-патріотичної свідомості дошкільника як складової соціально-громадянської компетентності. *Нотатки сучасної науки: електронний мультидисциплінарний науковий часопис*. № 14. Харків. СГ НТМ «Новий курс». 2024. С. 37-39.

## **МЕДІА-АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОГНІТИВНОГО ТА ЕМОЦІОННОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

*Присташ Анна, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Перетяга Людмила, докторка педагогічних наук, професорка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

В умовах розвитку сучасної інклюзивної освіти пріоритетним завданням є пошук ефективних методів стимуляції інтелектуального та емоційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Традиційні педагогічні підходи часто потребують доповнення гнучкими, мультисенсорними методиками, що відповідають викликам цифрового суспільства. Одним із сучасних перспективних на думку О. Вознесенської є медіа-арт-терапія, що проявляє себе, як синтез класичної арт-терапії та сучасних цифрових технологій [1, с.13].

Однією з провідних українських дослідників у сфері арт-терапії та психолого-педагогічних інновацій є О. Вознесенська. Її роботи присвячені розвитку медіа-арт-терапії як інтеграційного напрямку, що поєднує традиційні художні методи з цифровими технологіями [2]. Вчена розкриває потенціал цифрової творчості для розвитку емоційної сфери та когнітивних процесів дітей з особливими освітніми потребами і відзначає, що активна творча діяльність у цифровому середовищі сприяє самовираженню, формуванню самооцінки й соціалізації дитини, що робить метод медіа-арт-терапії особливо цінним для інклюзивної освіти.

Медіа-арт-терапія охоплює роботу з цифровим зображенням, відеоартом, анімацією, фотографією та звуковим дизайном. Фундаментальна відмінність цього методу від пасивного споживання контексту полягає в активній позиції дитини, що проявляється у створенні власного творчого продукту, що є потужним стимулом для пізнавальних процесів [4 с. 40]. Це стає потужним стимулом для активізації пізнавальних процесів та переходу від рецептивної до креативної діяльності. Такий підхід дозволяє не лише візуалізувати свій внутрішній світ, а й опанувати сучасні інструменти взаємодії з реальністю.

Особливої актуальності сьогодні набуває інтеграція в арт-терапевтичний процес технологій штучного інтелекту (ШІ). Використання генеративних нейромереж для створення зображень за текстовим описом виконує важливу функцію. Це дозволяє дітям із порушеннями мовлення або моторики візуалізувати складні образи, які вони не в змозі намалювати власноруч, що знімає когнітивне навантаження, нівелює технічні бар'єри та фокусує увагу безпосередньо на творчому задумі.

Пізнавальна активність дітей з ООП часто характеризується зниженою мотивацією, фрагментарністю сприйняття та труднощами в концентрації уваги. Медіа-арт-терапія сприяє вирішенню зазначених проблем через низку корекційних механізмів, серед яких:

1. *Сенсорна стимуляція.* Поєднання візуальних ефектів та аудіосупроводу забезпечує полісенсорний вплив, що активізує різні ділянки кори головного мозку [1, с. 115].

2. *Розвиток дрібної моторики.* Взаємодія з гаджетами вимагає точності рухів, що пов'язано із розвитком мовлення [2].

3. *Когнітивне структурування.* Створення цифрових історій допомагає дитині утримувати логічний ланцюжок подій, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та фокусуватися на кінцевому результаті [5 с. 120].

4. *Корекція емоційної сфери.* Важливою перевагою цифрового мистецтва є оборотність дій, а саме: можливість «скасувати» помилку, що знижує страх невдачі та підвищує впевненість у власних силах [3 с. 125].

Для забезпечення ефективності роботи педагога застосовують методи цифрової пісочної терапії, створення анімаційних фільмів та технології доповненої реальності (AR). Можливість легкого виправлення «цифрової помилки» знімає психологічні бар'єри, які часто блокують пізнавальну активність дітей з ООП [2, с. 130; 4. с. 136].

Методика медіа-арт-терапії є адаптивною до різних нозологій: від розладів аутистичного спектра (РАС) до затримок розвитку та передбачає диференціацію завдань: від створення простих цифрових колажів до складних анімаційних проєктів. Успішне впровадження медіа-арт-терапії залежить від міждисциплінарної взаємодії команди супроводу (педагога, психолога, асистента вчителя) та батьків, які можуть підтримувати творчий процес вдома, поширюючи цифрові проєкти дитини..

Необхідно відзначити, що попри переваги медіа-арт-терапії, існують і певні виклики, пов'язані з технічним забезпеченням та підготовкою кадрів. Зростання доступності цифрових інструментів робить медіа-арт-терапію все більш реалістичним і необхідним компонентом інклюзивної освіти.

Медіа-арт-терапія трансформує дитину з пасивного спостерігача в активного творця, сприяючи розвитку критичного мислення та цифрової грамотності – ключових компетентностей для успішної соціалізації.

### **Список використаних джерел:**

1. Вознесенська О. Л. Медіа-арт-терапія: нові можливості інформаційної доби. *Простір арт-терапії: можливості інтеграції* : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : Золоті ворота, 2017. 198 с.
2. Вознесенська О. Л., Мова Л. В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. Київ : Шкільний світ, 2020. 130с.
3. Медіатворчість в сучасних реаліях : збірник наукових праць / кол. авторів. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2023. 125 с.
4. Назаревич В. В. Я АРТ. Посібник із саморегуляції методами арт-терапії. Рівне, 2021. 136 с.
5. Тараріна О. В. Практикум з арт-терапії в роботі з дітьми. Київ: Видавництво Ростислава Бурлаки, 2018. 120 с.

### **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

*Скирта Ольга, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Науковий керівник: Колосова О., кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницького державного педагогічного університету*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

У сучасному суспільстві розвиток творчих здібностей особистості набуває особливої значущості, оскільки саме творчість забезпечує здатність людини адаптуватися до швидких змін, нестандартно мислити, знаходити оригінальні рішення та самореалізовуватися в різних сферах життя. Творчі здібності сприяють формуванню гнучкого мислення, ініціативності, креативності та внутрішньої мотивації до пізнання й діяльності. Для дітей дошкільного віку розвиток творчих здібностей є важливою умовою гармонійного особистісного

становлення, оскільки в цей період закладаються основи уяви, фантазії, емоційно-ціннісного ставлення до світу та здатності до самовираження. Саме дошкільний вік є найбільш сприятливим для розвитку творчого потенціалу дитини, адже природна допитливість, ігрова діяльність і потреба в самостійному пізнанні створюють широкі можливості для формування творчої активності.

Проблема розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку є предметом ґрунтовних досліджень українських і зарубіжних науковців, які розглядають творчість як важливу умову гармонійного особистісного розвитку дитини. Так, Дж. Гілфорд підкреслював, що творчі здібності пов'язані зі здатністю до дивергентного мислення, яке формується саме в дошкільному віці за умови активної діяльності та свободи самовираження [6, с. 34-36]. Е. Торренс зазначав, що ранній розвиток творчості сприяє формуванню гнучкості мислення, оригінальності та здатності до розв'язання нестандартних завдань у подальшому навчанні [7, с. 58-60]. Українські дослідники (Н. Гавриш, В. Моляко, О. Пеклун, Т. Піроженко та інші) наголошують, що старший дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку творчих здібностей, оскільки в цей час інтенсивно розвиваються уява, фантазія та емоційно-ціннісне ставлення до творчої діяльності [1, с. 33-34]. Науковці підкреслюють, що ефективність розвитку творчих здібностей дошкільників значною мірою залежить від створення розвивального освітнього середовища та педагогічної підтримки дитячої ініціативи й самостійності [3, с. 4].

Ю. Котелянець відзначав, що роль творчості в психічному розвитку дитини є ключовою, оскільки вона сприяє утворенню гнучких форм мислення, самостійності пізнавальної діяльності та здатності до нестандартних рішень [2, с. 106-107]. У старшому дошкільному віці психологічно зростає здатність дітей до самостійного планування дії, формування мотивів власної діяльності та емоційного розуміння – саме ці компоненти є важливими складовими творчої активності. Таким чином, пізнавальні, мотиваційні та емоційні особливості дошкільників створюють органічну основу для розвитку творчих здібностей за умови відповідно організованого освітнього середовища.

Аналіз наукових підходів до визначення понять «творчість» і «творчі здібності» свідчить про їх багатовимірний і міждисциплінарний характер. У психологічних та педагогічних дослідженнях творчість розглядається як особливий вид діяльності, результатом якої є створення нового, оригінального та соціально значущого продукту. Так, Дж. Гілфорд трактує творчість як процес дивергентного мислення, що виявляється у здатності генерувати різноманітні ідеї, знаходити нестандартні способи розв'язання проблем і виходити за межі стереотипів мислення [6]. Е. Торренс визначає творчість як здатність особистості до чутливості щодо проблем, пошуку та висунення гіпотез, їх перевірки й удосконалення [7]. У свою чергу, поняття «творчі здібності» розглядається як сукупність індивідуально-психологічних властивостей особистості, що забезпечують успішність творчої діяльності. Українські науковці зазначають, що творчі здібності включають розвиток уяви, оригінальність мислення, гнучкість, емоційну відкритість та мотивацію до самовираження [4]. Таким чином, творчість постає як процес і результат діяльності, тоді як творчі здібності є внутрішнім потенціалом особистості, що забезпечує можливість і готовність до творчої діяльності та її розвитку, зокрема у старшому дошкільному віці.

У традиційній педагогічній практиці формування творчих здібностей дошкільників тривалий час здійснювалося в межах репродуктивної моделі навчання, орієнтованої на засвоєння зразків, алгоритмів і чітко регламентованих способів діяльності. Такий підхід передбачав домінування інструктивно-пояснювальних методів, стандартизованих завдань і жорсткого контролю результатів, що суттєво обмежувало прояви ініціативи, самостійності та індивідуального самовираження дитини. Творча діяльність часто зводилася до відтворення готових моделей або шаблонів, що не сприяло розвитку уяви, гнучкості мислення та здатності до пошуку оригінальних рішень. Унаслідок цього творчі здібності розглядалися як вроджена характеристика окремих дітей, а не як якості, що можуть цілеспрямовано формуватися в освітньому процесі.

Сучасна дошкільна освіта орієнтується на особистісно-орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи, у межах яких розвиток творчих

здібностей розглядається як результат активної, самостійної та емоційно насиченої діяльності дитини. Нові підходи передбачають використання ігрових, проблемно-пошукових, проєктних і дослідницьких методів, інтеграцію різних видів мистецької та пізнавальної діяльності, створення ситуацій вибору та творчого експериментування [5]. Значну роль відіграють сучасні засоби розвитку творчості, зокрема дидактичні ігри відкритого типу, арт-технології (кляксографія та монотипія, пісочна анімація, казкотерапія тощо), квест-технології (планування маршрутів, знаходження нестандартних рішень у застосуванні звичайних речей, щоб досягти мети), STEM-елементи (наприклад, будування міста майбутнього з LEGO або підручних матеріалів, поєднання інженерного мислення з архітектурним дизайном), ТРВЗ (ігри «Добре – погано», Чарівні перетворення» або «Метод фокальних об'єктів»), цифрові ресурси (прості графічні редактори, ігри на логіку, інтерактивні дошки тощо) та розвивальне предметно-просторове середовище [5]. Такий підхід забезпечує підтримку індивідуального творчого потенціалу кожної дитини, сприяє розвитку креативності, уяви та здатності до самовираження, що відповідає вимогам сучасної освіти та потребам дитини дошкільного віку.

Таким чином, творчість розвивається там, де є свобода вибору (дитина сама обирає матеріали, такі, як: фарби, пластилін, природний матеріал, тощо), відсутність критики (оцінюється не результат, а оригінальність ідеї), насичений простір (наявні центри художньо-естетичної діяльності, де всі потрібні матеріали знаходяться у вільному доступі) [3]. Адже творчість – це не лише кінцевий продукт, це, передусім, процес пізнання себе та світу.

Отже, розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку є одним із пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти, оскільки саме в цьому віці закладаються основи креативного мислення, уяви та здатності до самовираження. Аналіз наукових підходів засвідчує необхідність відмови від репродуктивних і шаблонних моделей навчання на користь особистісно-орієнтованих, діяльнісних і інтерактивних підходів, що враховують психологічні можливості та індивідуальні потреби дітей. Ефективність розвитку творчих

здібностей значною мірою залежить від доцільного добору сучасних методів, форм і засобів організації освітнього процесу, створення розвивального середовища та педагогічної підтримки дитячої ініціативи, що забезпечує умови для повноцінного розкриття творчого потенціалу кожної дитини.

#### **Список використаних джерел:**

1. Замелюк М. І. Від гри до творчого розвитку дитини. *Збірник наукових праць «Академічні студії». Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 3, ч. 2. С. 31-38.
2. Котелянець Ю. О. Розвиток творчості дошкільників засобами театралізованої діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Вип. 25. С. 106-110.
3. Моляко В. О. Чи можна навчити творчості. *Обдарована дитина*. 2018. № 2. С. 3-4.
4. Пеклун О. А. Вікові особливості розвитку творчих здібностей дітей. *Achievements and prospects of modern scientific research. Abstracts of the 1st International scientific and practical conference. Editorial EDULCP. Buenos Aires, Argentina*. 2020. С. 315-318.
5. Передерій О. Л. Засоби формування творчих здібностей дітей дошкільного віку у світлі сучасних освітніх реформ. *Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2019. Вип. 5. С. 162-165.
6. Guilford J. P. *The Nature of Human Intelligence*. New York : McGraw-Hill, 1967. 538 p.
7. Torrance E. P. *Creativity in the Classroom*. Washington : National Education Association, 1977. 162 p.

### **ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАСОБАМИ ЛІПЛЕННЯ**

*Старовойт Леся, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Древенчук Юлія, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується суттєвими трансформаціями, зумовленими впровадженням інклюзивного підходу, що орієнтований на забезпечення рівного доступу до освіти та створення умов для всебічного розвитку кожної дитини незалежно від її індивідуальних можливостей. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема добору педагогічних засобів, здатних поєднувати доступність освітнього процесу з розвитком творчого потенціалу дітей. Вагоме місце серед таких засобів посідає художньо-естетичний розвиток дітей старшого дошкільного віку, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне становлення художньо-образного мислення як основи творчої діяльності, емоційного пізнання навколишнього світу та особистісного самовираження.

У психолого-педагогічних дослідженнях українських учених художньо-образне мислення розглядається як важлива складова цілісного розвитку особистості дошкільника. Зокрема, О. Кононко, В. Луценко, С. Нечай зазначають, що формування образного мислення у дітей відбувається у тісному взаємозв'язку з розвитком емоційної сфери, уяви та творчої активності, а залучення до мистецької діяльності створює умови для переходу від безпосереднього чуттєвого сприймання до усвідомлення й узагальнення художнього образу [7].

Проблематика художньо-творчого розвитку дітей знайшла ґрунтовне відображення у працях Л. Масол, яка розглядає мистецтво як засіб формування цілісного художнього мислення, здатного інтегрувати емоційне переживання з усвідомленням образного змісту. Дослідниця наголошує, що художньо-образне мислення формується не шляхом відтворення готових зразків, а через особистісне осмислення та інтерпретацію художнього досвіду [2].

Формування художньо-образного мислення дітей старшого дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища значною мірою забезпечується засобами художнього конструювання. Залучення дошкільників до конструктивної діяльності сприяє розвитку вміння планувати послідовність власних дій, втілювати творчі задуми, а також активізує просторові уявлення та образне мислення, підтримуючи емоційну сферу й позитивну мотивацію до навчання [8].

Аналіз сучасних українських наукових публікацій свідчить про посилення інтересу до проблеми художньо-продуктивної діяльності дітей у контексті інклюзивної освіти. У дослідженнях І. Дубковецької, О. Будник, С. Сидоріва наголошується, що інклюзивне освітнє середовище потребує застосування таких педагогічних засобів, які забезпечують доступність діяльності для всіх дітей і водночас сприяють розвитку їхнього творчого потенціалу [1]. У цьому аспекті ліплення розглядається як універсальний вид художньої діяльності, доступний дітям з різними освітніми можливостями.

Ліплення як засіб формування художньо-образного мислення посідає особливе місце в системі дошкільної освіти. За результатами досліджень Л. Старовойт та Н. Тодосієнко, робота з пластичними матеріалами активізує сенсорний досвід дитини, сприяє розвитку дрібної моторики, просторових уявлень та уяви, що безпосередньо впливає на становлення образного мислення [5; 6]. У процесі ліплення дитина має можливість експериментувати з формою, змінювати первинний задум і надавати створюваному образу індивідуального емоційного забарвлення.

У сучасних наукових дослідженнях також підкреслюється корекційно-розвивальний потенціал ліплення в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Зокрема, А. Спека зазначає, що тактильна художня діяльність позитивно впливає на емоційний стан дітей з особливими освітніми потребами, сприяє зниженню рівня тривожності та формуванню позитивної самооцінки [3]. Важливою перевагою ліплення є його відносна незалежність від рівня

мовленнєвого розвитку, що робить цей вид діяльності доступним засобом самовираження для дітей з мовленнєвими та інтелектуальними труднощами.

Науковці звертають увагу на необхідність створення спеціальних педагогічних умов для формування художньо-образного мислення засобами ліплення в інклюзивному освітньому середовищі. До таких умов відносять забезпечення психологічно комфортної атмосфери, індивідуалізацію навчальних завдань, варіативність матеріалів і технік, а також інтеграцію ліплення з ігровою, мовленнєвою та пізнавальною діяльністю [4].

Таким чином, ліплення є педагогічно доцільним і науково обґрунтованим засобом формування художньо-образного мислення дітей старшого дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища. Воно сприяє розвитку уваги, емоційної чутливості, творчої активності та соціальної взаємодії, що має особливе значення в умовах спільного навчання дітей з різними освітніми можливостями. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення методичних моделей занять з ліплення, адаптованих до потреб інклюзивних груп закладів дошкільної освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дубковецька І., Будник О., Сидорів С. Впровадження інклюзивної освіти в Україні: проблеми та перспективи. *Вісник Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*. 3, 2016 р. С. 99-105.

2. Масол Л. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : Монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.

3. Спека А. Інклюзивна мистецька освіта в системі освітніх закладів України. *Збірник наукових праць «SCIENTIA»*. Сан-Франциско, США, 2025. С. 149-158.

4. Старовойт Л. В., Ліхницька Л. М. Розвиток художньо-творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами декоративно-ужиткового мистецтва. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 64. 2022. С.147-160.

5. Старовойт Л.В. Художньо-естетичне виховання дошкільників засобами ліплення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць.* Випуск 43. / Редкол.: В.І.Шахов (голова) та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. С. 131-13.

6. Тодосієнко Н. Розвиток творчого самовираження дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : зб. мат-лів VIII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції.* Вип.13, 2024. С. 395-396.

7. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навчально-методичний посібник / Авт. кол-в: Кононко О.Л., Луценко В.О., Нечай С.П., Плохій З.П., Сидельникова О.Д., Старченко В.А., Терещенко О.П., Шелестова Л.В., Якименко Л.Ю. К. : «Імекс-ЛТД», 2013. 260 с.

8. Starovoit, L. V. Khudozhnye konstruyuvannya z paperu ta kartonu [The artistic design of paper and paperboard]. Vinnytsya: FOP Korzyn D. Ju., 2015. 168 p.

## **ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАСОБАМИ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК МАЛЮВАННЯ**

*Старовойт Леся, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Доманська Ганна, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасні трансформації дошкільної освіти, зумовлені гуманізацією освітнього процесу та впровадженням інклюзивної моделі навчання, актуалізують проблему емоційно-естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Особливої значущості вона набуває в умовах інклюзивного

освітнього середовища, де важливо забезпечити не лише рівний доступ до освіти, а й повноцінний емоційний, чуттєвий і творчий розвиток кожної дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей, потреб та освітніх запитів.

Методологічні засади організації інклюзивного освітнього середовища ґрунтовно представлені у працях А. Колупасової та О. Таранченко, які розглядають інклюзію як систему цілеспрямованих педагогічних дій, спрямованих на створення умов для активної та рівноправної участі всіх дітей в освітньому процесі. Автори наголошують на доцільності використання гнучких і варіативних методів навчання й виховання, що сприяють емоційному благополуччю, самовираженню та соціальній взаємодії вихованців [1]. У цьому контексті мистецька діяльність, зокрема образотворча, розглядається як ефективний ресурс підтримки емоційного розвитку дитини в інклюзивному освітньому просторі.

Психологічні аспекти емоційного та особистісного розвитку дошкільників ґрунтовно висвітлено в дослідженнях Т. Піроженко, де емоційна сфера визначається як базовий компонент цілісного розвитку особистості дитини. Авторка підкреслює значення діяльнісного підходу, відповідно до якого художня діяльність виступає важливим засобом формування позитивних емоцій, розвитку чуттєвого досвіду, емоційної чутливості та естетичного сприймання навколишнього світу [2]. Такий підхід створює підґрунтя для використання художньо-творчої діяльності як інструменту гармонійного розвитку дитини в умовах інклюзії.

Проблема формування емоційно-ціннісної сфери дітей у процесі художньої діяльності також розглядається у працях Л. Старовойт та Ю. Якименко, де акцентується увага на значенні творчої свободи дитини, розвитку емоційної чутливості та естетичного ставлення до дійсності. Автори зазначають, що саме варіативні й нетрадиційні художні техніки створюють сприятливі умови для активного самовираження дітей, розкриття їхнього внутрішнього потенціалу та позитивного емоційного переживання творчого процесу [3].

Методичні аспекти організації образотворчої діяльності дошкільників детально розкрито у працях Г. Сухорукової, О. Дронової, Н. Голоти та Л. Янцур, де систематизовано традиційні й нетрадиційні техніки малювання як ефективний засіб розвитку уяви, емоційної сфери та творчих здібностей дітей [4]. Автори підкреслюють, що різноманіття художніх технік сприяє активізації пізнавальної та емоційної діяльності дошкільників, однак інклюзивний аспект їх застосування потребує подальшого наукового осмислення.

У дослідженні Н. Тодосієнко розкрито педагогічний потенціал зображувальної діяльності як засобу розвитку творчого самовираження дітей дошкільного віку. Авторка акцентує увагу на тому, що художня діяльність сприяє формуванню емоційної відкритості, розвитку уяви, самостійності та позитивного емоційного досвіду дитини. Особливо підкреслюється значення свободи вибору матеріалів і способів зображення, що є характерною ознакою нетрадиційних технік малювання [5].

Сучасні наукові дослідження також обґрунтовують значення художньої діяльності як універсального засобу розвитку креативності, емоційної чутливості та здатності до самовираження [6]. Образотворча діяльність створює сприятливі умови для формування емоційного комфорту дітей, активізації їхніх внутрішніх ресурсів і розвитку позитивної соціальної взаємодії, що є надзвичайно важливим для інклюзивного освітнього середовища.

Особливого значення в контексті емоційно-естетичного розвитку набуває використання нетрадиційних технік малювання, які розширюють художній досвід дитини та активізують її емоційну сферу. Застосування альтернативних способів нанесення фарби, незвичних матеріалів і різноманітних фактур сприяє формуванню чуттєвого досвіду, глибшому усвідомленню кольору, його відтінків і емоційно-образного змісту художнього образу. Такі техніки стимулюють інтерес до творчої діяльності, знижують страх помилки та створюють умови для вільного самовираження.

В умовах інклюзивного освітнього середовища нетрадиційні техніки малювання виступають ефективним засобом залучення до спільної художньо-

творчої діяльності дітей з різними освітніми потребами. Інклюзія передбачає створення таких педагогічних умов, у яких кожна дитина має можливість реалізувати власний творчий потенціал відповідно до індивідуальних можливостей і потреб. Художньо-творча діяльність у цьому контексті сприяє формуванню позитивного емоційного фону, розвитку емпатії, толерантності та взаєморозуміння між дітьми.

Нетрадиційні техніки малювання характеризуються широкими можливостями використання різноманітних матеріалів та інструментів, зокрема природних і штучних засобів (ниток, вати, листя, паличок, губок тощо), а також нестандартних способів роботи з фарбами (малювання пальцями, ватними паличками, трубочками, кульками, по шорстких поверхнях, у поєднанні з водою чи чорнилом тощо). Використання таких матеріалів збагачує тактильний досвід дітей, активізує сенсорне сприймання та сприяє розвитку дрібної моторики.

Практика використання нетрадиційних технік малювання засвідчує їх позитивний вплив на емоційний стан дітей старшого дошкільного віку: знижується рівень тривожності, зменшуються психологічні бар'єри у спілкуванні, формується впевненість у власних можливостях. Водночас активізується творче мислення, уява, здатність до експериментування та пошуку індивідуальних способів художнього самовираження.

Важлива роль у забезпеченні ефективності емоційно-естетичного розвитку належить педагогу, який організовує безпечне, доброзичливе й емоційно підтримувальне середовище в інклюзивній групі. Педагогічний супровід має ґрунтуватися на принципах індивідуального підходу, урахування особливостей розвитку кожної дитини та створення умов для її активної участі у спільній творчій діяльності. У процесі малювання діти не лише розвивають креативне мислення, а й збагачують мовлення, навчаються співпраці та ефективної взаємодії з однолітками.

Отже, використання нетрадиційних технік малювання в інклюзивному освітньому середовищі виступає дієвим засобом емоційно-естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Адаптація зазначених технік відповідно до

індивідуальних потреб вихованців створює умови для розкриття творчого потенціалу кожної дитини та забезпечує її право на самовираження засобами художньої діяльності.

### **Список використаних джерел:**

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.
2. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника : перспективи розвитку: Науково-методичний посібник. Тернопіль, 2010. 140 с.
3. Старовойт Л.В., Якименко Ю.І. Формування ціннісних орієнтацій дітей у процесі художньої діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип.71, 2024. С. 108-116.
4. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник. Київ, 2019. 376 с.
5. Тодосієнко Н. Розвиток творчого самовираження дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : зб. мат-лів VIII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції*. Вип.13, 2024. С. 395-396.
6. Liudmyla Brovchak, Lesia Starovoit, Larysa Likhitska, Nataliya Todosiyenko, Yuliya Yakymenko. Influence of art on the creative development of children. *Scientific Herald of Uzhhorod University*. Issue 55, 2024. P.529-535.

## **ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

*Старовойт Леся, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Черешньова Анна, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасний розвиток дошкільної освіти в Україні відбувається в умовах активного впровадження інклюзивної моделі, спрямованої на забезпечення рівного доступу кожної дитини до якісної освіти незалежно від її індивідуальних можливостей та освітніх потреб. Відповідно до положень Базового компонента дошкільної освіти, одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти є створення умов для всебічного розвитку особистості дитини, зокрема її творчого та естетичного становлення [1]. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування художньо-продуктивної компетентності дітей старшого дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У працях А. Богуш наголошується, що художньо-естетичний розвиток дитини є важливою складовою її загальної культури та підґрунтям формування творчої особистості [3]. Художньо-продуктивна компетентність розглядається як інтегративне утворення, що поєднує знання про види та засоби мистецтва, сформовані практичні вміння й навички у різних видах продуктивної діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання), емоційно-ціннісне ставлення до творчості та здатність до самовираження.

На думку Л. Вороніної, художньо-естетичний розвиток дітей старшого дошкільного віку відбувається найбільш ефективно за умови активного залучення їх до різноманітних видів художньо-продуктивної діяльності, що сприяє розвитку уяви, образного мислення, емоційної сфери та дрібної моторики [4]. Старший дошкільний вік є сензитивним періодом для формування художньо-продуктивної компетентності, оскільки саме в цей час діти виявляють стійкий інтерес до творчої діяльності, прагнуть експериментувати з художніми матеріалами та способами образного вираження.

Важливе теоретичне значення мають наукові погляди Л. Старовойт, яка розглядає художньо-продуктивну діяльність як ефективний засіб розвитку

пізнавальної, емоційної та моторної сфер дитини [8]. Дослідниця підкреслює, що аплікація як вид художньо-продуктивної діяльності сприяє розвитку образного мислення, уяви, естетичного сприймання та дрібної моторики, а також формує здатність дитини до самостійного вибору способів художнього вираження.

У контексті інклюзивної освіти положення Л. Старовойт набувають особливої актуальності, оскільки аплікація, завдяки доступності матеріалів, варіативності технік і можливості поетапного виконання завдань, створює сприятливі умови для залучення до творчої діяльності дітей з різними освітніми потребами. Орієнтація на процес виконання аплікації, а не лише на кінцевий результат, дозволяє педагогу забезпечити ситуацію успіху для кожної дитини, підтримати її емоційний комфорт і позитивну самооцінку, що є одним із ключових принципів інклюзивного освітнього середовища.

Зазначений підхід узгоджується з позиціями сучасних науковців, які підкреслюють доцільність інтеграції художньо-продуктивної діяльності з ігровою, мовленнєвою, музичною та руховою активністю. Така інтеграція сприяє цілісному розвитку особистості дошкільника, активізації його пізнавальної та емоційної сфер, а також створює додаткові можливості для включення дітей з особливими освітніми потребами у спільну творчу діяльність [2].

З огляду на зазначене, особливої ваги набуває створення таких педагогічних умов, які забезпечують активну участь кожної дитини в освітньому процесі. Як зазначають А. Колупаєва та Л. Савчук, інклюзивне навчання передбачає створення такого освітнього середовища, у якому кожна дитина, зокрема з особливими освітніми потребами, має можливість реалізувати власний потенціал і бути активним учасником освітнього процесу [5]. У цьому аспекті художньо-продуктивна діяльність виступає ефективним засобом розвитку емоційно-вольової сфери, соціальної адаптації та комунікативних умінь дітей з ООП.

Розвиток художньо-продуктивної компетентності дітей старшого дошкільного віку, за твердженням В. Кузьменко, значною мірою залежить від педагогічних умов, зокрема від використання різноманітних форм і методів

творчої діяльності, орієнтованих на індивідуальні можливості кожної дитини [6]. У контексті інклюзивної освіти такими умовами є диференційований та індивідуальний підходи, адаптація завдань і художніх матеріалів, організація роботи в малих підгрупах, а також створення емоційно безпечного та підтримувального освітнього середовища.

Провідна роль у формуванні художньо-продуктивної компетентності належить педагогу, який у процесі організації образотворчої діяльності має враховувати особливості розвитку, інтереси та освітні потреби дітей. А. Міненок зазначає, що ефективність цього процесу зростає за умови використання інтегрованих, ігрових і нетрадиційних художніх технік, які стимулюють творчу активність, самостійність та ініціативність дітей [7]. Важливим чинником успішної реалізації інклюзивного підходу є також взаємодія всіх учасників освітнього процесу – вихователя, асистента вихователя, фахівців інклюзивно-ресурсного центру та батьків, що забезпечує цілісність і наступність педагогічного впливу.

Отже, формування художньо-продуктивної компетентності дітей старшого дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти є багатокомпонентним і цілеспрямованим процесом, що сприяє гармонійному розвитку особистості дитини, розкриттю її творчого потенціалу та ефективній реалізації принципів інклюзії в закладах дошкільної освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти : Державний стандарт дошкільної освіти України / наук. кер. А. М. Богущ. Київ : Освіта, 2021. 37 с.
2. Бровчак Л., Ліхницька Л., Старовойт Л. Особливості пізнання простору й часу в дошкільному віці як передумова успішного навчання дитини у школі. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2019. С.110-116
3. Богущ А. М. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 408 с.
4. Вороніна Л. М. Художньо-естетичний розвиток дітей дошкільного віку

: метод. посіб. Київ : Генеза, 2019. 176 с.

5. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2016. 152 с.

6. Кузьменко В. У. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку : монографія. Херсон : РПО, 2017. 220 с.

7. Міненок А. О. Формування художньо-продуктивної компетентності дошкільників у процесі образотворчої діяльності. *Дошкільна освіта*. 2020. № 3. С. 12-16.

8. Старовойт Л.В. Аплікація як засіб всебічного та гармонійного розвитку дошкільників. *Zbiór raportów naukowych. Pedagogika. Nauka wczoraj, dzis, jutro* (30.05.2015 – 31.05.2015). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. P.9-11

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З КОМІКСАМИ**

*Стахова Інна, докторка філософії (Phd), доцентка  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Бабенко Анастасія, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

В умовах сучасної освітньої парадигми ключовим викликом для вчителя стає адаптація навчального матеріалу до когнітивних особливостей здобувачів освіти. Молодші школярі, які зростають в епоху цифрових технологій, характеризуються так званим «кліповим мисленням»: вони краще сприймають інформацію, що подається фрагментарно, динамічно та візуально. У цьому контексті комікс перестає бути суто розважальним жанром і трансформується у

лінгводидактичний інструмент, здатний оптимізувати процес формування англomовної лексичної компетентності учнів.

Дослідження О. Бондаренко, Л. Гринько, Н. Савіної транслюють процес вивчення іноземної мови у початковій школі; праці Н. Дмитренко, І. Стахової, Н. Франчук розкривають зміст англomовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти. Теоретико-методологічне підґрунтя використання коміксів та візуальних опор у освітньому процесі представлене у наукових доробках таких дослідників, як: Н. Вострякова, Є. Даниленко, Н. Кириленко, М. Лавренова та ін.

Важливою складовою успішного вивчення англійської мови є формування лексичної компетентності. І. Холод зазначає, що «лексична компетентність – здатність правильно висловлюватися відповідно до контексту та розуміння мовлення інших, що базується на взаємодії навичок, знань, а також на лексичній усвідомленості. Успішність формування лексичної компетентності залежить від рівня сформованості лексичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про лексику мови та мовлення й взаємодії цих складових на основі загальної мовної лексичної усвідомленості» [3, с. 54]. Науковці Н. Дмитренко, І. Стахова, Н. Франчук стверджують, що засвоєння освітнього матеріалу з англійської мови потребує творчого комунікативного середовища, що дозволить без натиску, а природнім шляхом опановувати нові слова, вивчати їхню звуковимову, максимально скорочуючи використання української мови [2, с. 11]. Дослідниці наголошують на важливій ролі театралізованої діяльності, гейміфікації та коміксів. Популярний жанр коміксу визначається, як серія графічних зображень, що створюють логічну і завершену історію. Завдяки синтезу малюнка та тексту, цей розповідний формат традиційно використовується для відтворення динамічних сюжетів, переважно пригодницького характеру [5, с. 37].

У наукових напрацюваннях Л. Неживої та Є. Топахіної визначено, що «традиційне заучування нових слів часто викликає в учнів початкової школи труднощі через абстрактність понять та відсутність емоційної прив'язки. Натомість інтеграція коміксів у процес навчання англійської мови базується на

принципі подвійного кодування інформації. Поєднання вербального коду та невербального дозволяє дитині миттєво семантизувати незнайоме слово без необхідності прямого перекладу рідною мовою». Системне поєднання зазначених функцій дозволяє створити цілісне комунікативно-ігрове середовище, у якому засвоєння англомовної лексики відбуватиметься природно та ефективно [4, с. 76]. Використання коміксів у навчанні молодших школярів є методично виправданим, оскільки цей формат дозволяє поєднати процес вивчення нових слів із живою наочністю, що значно полегшує розуміння значень без перекладу на рідну мову. Завдяки тому, що кожне нове слово в коміксі підкріплене малюнком, у дитини виникає прямий зв'язок між предметом та його назвою, що сприяє швидшому та міцнішому запам'ятовуванню англомовної лексики [4, с. 77].

Науково-методичний аналіз дозволяє визначити, що формування лексичної компетентності за допомогою коміксів реалізується через низку специфічних функцій:

1. *Мотивуюча функція* – завдяки привабливому та розважальному формату, а також динамічності сюжетів, комікси стимулюють внутрішній інтерес учнів до вивчення англійської мови.

2. *Візуальна функція* – створення чіткої зорової опори, щоб швидше ідентифікувати значення нових слів, забезпечуючи перехід від конкретних образів до абстрактних лінгвістичних понять.

3. *Контекстуальна функція* – комікси слугують ілюстрацією вживання лексичних одиниць у реальних ситуаціях спілкування.

4. *Розвиваюча функція* – робота з послідовними кадрами активізує логічне мислення, пам'ять та здатність учнів аналізувати причинно-наслідкові зв'язки в межах заданої історії.

5. *Оптимізуюча функція* – використання ілюстрацій разом із короткими текстами значно пришвидшує процес передачі інформації та полегшує її сприйняття дітьми з різним рівнем підготовки.

6. *Творча функція* – залучення учнів до аналізу та інтерпретації графічних сюжетів розвиває їхні креативні здібності та спонукає до самостійного продукування мовлення.

Специфіка використання коміксів полягає в тому, що учні засвоюють не просто окремі слова, а готові фрази та моделі спілкування, які вони бачать у репліках персонажів, що допомагає подолати страх перед говорінням. Емоційне залучення до сюжету історії стимулює активну увагу школярів, перетворюючи процес вивчення мови на цікаву гру, де лексика стає зрозумілим інструментом для розуміння пригод героїв. Лексичні одиниці в коміксі завжди є частиною комунікативної ситуації. Учень не лише бачить чи чує слово, наприклад «happy» (щасливий), а зчитує його значення через міміку персонажа, розділові знаки (наприклад, знак оклику) та реакцію інших героїв. Завдяки наочності формуються мовні та соціокультурні навички, адже здобувачі початкової освіти засвоюють моделі поведінки та відповідні їм мовленнєві кліше, такі як привітання, вибачення, вираження згоди тощо [5, с. 38].

Особливої уваги заслуговує роль педагога як дизайнера освітнього контенту. Завдяки сучасним цифровим платформам, таким як Canva, Pixton, TooDoо учитель має змогу самостійно створювати дидактичні комікси, адаптовані до конкретної теми уроку та рівня підготовки класу. Педагог може використовувати необхідну лексику, моделюючи діалоги персонажів, а учні при цьому залучаються до активної роботи через посильні завдання: вставити пропущене слово у репліку героя, відновити логічний порядок кадрів історії або розіграти представлений діалог у ролях. Такий вид діяльності знімає психологічний бар'єр перед говорінням, знижує рівень тривожності та перетворює складний процес навчання на гру [3, с. 81].

Отже, використання коміксів у процесі навчання англійської мови в початковій школі є методично обґрунтованим і відповідає когнітивним та психологічним особливостям сучасних здобувачів початкової освіти. Комікс, як синтетичний жанр, поєднує візуальний і вербальний компоненти, що забезпечують ефективне подвійне кодування інформації та полегшують

семантизацію лексичних одиниць без опори на рідну мову. Застосування коміксів сприяє формуванню англомовної лексичної компетентності, що перетворює засвоєння лексики на усвідомлений і мотиваційно насичений процес.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гарна С., Козієва В. Комікс-адаптація як засіб мотивації учнів до читання. Літературна освіта: теорія, методика, практика. 2025. № 4. С. 18-20. URL: <https://doi.org/10.33989/3083-6387.2025.4.340475>

2. Дмітренко Н., Стахова І., Франчук Н. Європейський досвід розвитку англомовної компетентності в говорінні майбутніх учителів початкової школи засобами театралізованої діяльності. *Освітньо-науковий простір*, №9 (2) 2025. С. 9-19.

3. Методика викладання англійської мови: навч.-метод. посіб. для студ. ВНЗ / уклад. Холод І. В. Умань : Візаві, 2018. 165 с.

4. Нежива Л., Топіха Є. Підготовка вчителів початкових класів до застосування коміксів на уроках читання засобами instagram сторінки. *Молодий вчений*. 2023. № 11 (123). С. 76-80. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-11-123-29>

5. Budnyk O., Fomin K., Hainus A. Дидактичні комікси в початковій школі: методика їх створення та використання. *Освітні обрії*. 2022. Т. 54, № 1. С. 37-48. URL: <https://doi.org/10.15330/obrii.54.1.37-48>

## **ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

*Тодосієнко Наталія, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

У сучасній системі освіти створюється рівний доступ до якісного отримання знань, стає можливим здійснення вибору навчального закладу та навчальної програми відповідно до особливостей дитини, звертається увага на

психічний та фізичний стан здоров'я учнів, усунення перевантажень, стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності, забезпечення їх соціально-педагогічного захисту.

Актуальною у сучасному світі є потреба задоволення освітніх потреб особливих дітей. Такі діти вимагають особливого соціального захисту, спеціальних методів виховання і навчання. Однією з особливостей дітей з особливими потребами є недостатня здатність адекватного емоційного відгуку на явища дійсності. Скоригувати цей недолік у розвитку можливо за допомогою цілеспрямованого та спеціально організованого процесу естетичного виховання.

Так, «особливості процесу естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку, а саме: завдання, зміст, форми, засоби обумовлені їх віковими відмінностями і потребують створення умов для естетичного виховання дітей, їх участь в різних видах мистецької діяльності: розумовій та духовно-емоційній; підготовку кваліфікованих вчителів, які володітимуть методиками інклюзивного мистецького навчання та виховання» [2, с. 176]. Естетична свідомість, естетичні почуття знаходяться ще в стадії формування. Таким чином, естетична діяльність в інклюзивній групі дітей молодшого шкільного віку більшою мірою орієнтована на процес, а не на результат та спрямована на певну корекцію недоліків у розвитку та соціалізації дитини [3].

За даними джерел досвід багатьох країн свідчить про те, що інтеграція дітей, які потребують корекції духовно-емоційного та розумового розвитку, найкраще відбувається в школах, які приймають на навчання усіх дітей певного району чи громади без будь-яких обмежень. Саме в таких умовах діти, які потребують корекції духовно-емоційного або розумового розвитку, можуть досягти найвищих результатів в освіті та соціальній інтеграції. Отже, суттєвим засобом духовного та емоційного розвитку дітей із особливими потребами є мистецтво, яке формує їхній внутрішній світ, мислення й сприймання, емоції та почуття, визначає систему цінностей, на що вказують роботи Т. Добровольської, Л. Комісарової, І. Левченко, О. Медведєвої, Л. Назарової, Е. Сурно. На важливу роль мистецтва у роботі з дітьми, що мають відхилення у розвитку, вказували

представники зарубіжної спеціальної педагогіки, а також відомі психологи і лікарі: Ж. Демор, Е. Сегін, В. Кащенко.

Метою статті є розкриття особливостей естетичного розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Відповідно поставленої мети нами визначено наступні завдання: проаналізувати наукові роботи в галузі визначеної проблеми; охарактеризувати перспективні аспекти досліджуваної проблеми та висвітлити використання методів активізації естетичного розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти, пов'язаних з мистецькою діяльністю.

Естетичне виховання особистості є предметом дослідження багатьох діячів педагогічної науки. Результати аналізу відповідних літературних джерел, ознайомлення з практикою роботи показують, що питання естетичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами у світлі сучасних концепцій ще не знайшло належного розв'язання.

Можна стверджувати, що становлення естетичних цінностей особистості дитини з особливими освітніми потребами формується саме в молодшому шкільному віці, де закладаються основи виховання. Використання мистецтва в процесі естетичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами стимулює розвиток пізнавальних, креативних здібностей, здатність до творчого самовираження, потреб у художньо-творчій самореалізації [5].

Перш ніж визначати особливості естетичного виховання дітей з особливими потребами, необхідно визначити особливості естетичного виховання у порівнянні з іншими видами виховання. «Естетичне виховання є тривалим процесом, у ході якого проходить встановлення і формування естетичного сприймання, естетичних ідеалів, цінностей, смаку, воно пов'язано з освоєнням поняття прекрасного і потворного і здійснюється різноманітними шляхами та методами і у різних формах» [1, с. 546]. На наш погляд, «зміст естетичного виховання у дітей з особливими потребами необхідно змінювати відповідно до патології дитини: порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату та розумового розвитку» [6, с. 106]. Необхідно додати, що при будь-якій

формі порушення розвитку дитини відбувається формування естетичного сприймання, накопичення певних етичних уявлень та образів, так чи інакше формуються естетичні вищі почуття, розвивається естетичний смак, оцінка та судження, створюються різні види естетичної діяльності: художня, музична, ліплення, проходить розвиток естетичних здібностей дитини.

У дітей з особливими потребами естетичне виховання здійснюється за дотримання декількох умов. По-перше, необхідне створення спеціальних зон самостійної образотворчої діяльності, де для дитини потрібно розташувати необхідні матеріали, які вона зможе використовувати для вільної творчої діяльності. По-друге, дитині необхідно надати приклади мистецтва: художню літературу або картини, або казки та малюнки в книгах. Необхідно створити естетичне середовище, для чого використовують твори різних видів і жанрів: іграшки, літературу тощо. З точки зору завдань естетичного виховання дітей з порушенням слуху, воно не відрізняється від естетичного виховання здорових дітей. Відмінність полягає лише в особливостях процесу виховання.

У молодшому шкільному віці у дітей починають формуватися передумови естетичного ставлення до навколишнього світу. Особливе значення при цьому відіграє емоційна сфера. В основі поданих концептуальних положень лежить культурно-історична теорія, основою якої є усвідомлення соціальної детермінованості психічного розвитку дитини з особливими потребами значущості корекційно-педагогічного впливу на формування особистості. Естетичне виховання дітей з особливими потребами – це спеціально організований корекційно-педагогічний процес, мета якого – формування естетичної культури як поєднання якостей естетичної свідомості, діяльності, відносин; подолання первинних порушень, тісно пов'язаних між собою, і профілактика виникнення вторинних відхилень соціального характеру [3, с. 87].

У цьому зв'язку суттєвим є судження Г. Падалки про інтегративний процес мистецького розвитку дітей, що включає як розумовий, так і емоційно-духовний компоненти [4]. Про необхідність проведення наукових досліджень з впливу мистецтва на розвиток дітей з особливими потребами свідчить той факт, що

порушення темпу психічного розвитку є достатньо масовою формою відхилень розумового та духовно-емоційного розвитку.

Визначальною проблемою в галузі мистецької освіти, на що вказують праці Г. Падалки [4, с. 4], є проблема мистецького розвитку особистості школярів в інтеграції розумової та духовно-емоційної діяльності. У процесі занять музикою, співом у дітей активізується мислення, формується цілеспрямована діяльність, стала увага. Заняття мистецтвом сприяють сенсорному розвитку дітей, диференціації сприймання, повільної уваги, комунікації, мови. «У практиці реабілітації дітей з порушеннями розвитку та поведінки широко застосовують спеціальні види допомоги, насамперед арт-терапію (терапію мистецтвом), основними видами якої є терапія малюнком, музикотерапія (інструментальна та вокальна), танцювальна терапія, фольклоротерапія, казкотерапія, лялькотерапія» [7, с. 69].

Так, спрямована мистецька педагогічна діяльність засобом організованого процесу формування естетичного і художнього відображення у свідомості дітей предметів і явищ мистецтва, природи, навколишнього середовища, які впливають на органи почуттів і ставлення до прекрасного в матеріальному та духовному світі, вона корегує світосприймання та засвоєння естетичних цінностей в особистісні естетичні цінності дитини та перетворення на регулятиви її поведінки у пізнанні прекрасного.

Таким чином, нами визначено педагогічний потенціал застосування мистецької діяльності у естетичному розвитку дітей, який спрямований на формування естетичного, музичного та художнього сприймання дітей; формування соціальної орієнтації дітей з особливими освітніми потребами, на що спрямовані розповіді про мистецтво, естетичні бесіди, обговорення мистецької творчості; стимулювання мотивації навчальної діяльності, а саме створення ситуації успіху; пріоритет художньо-творчої діяльності, цілеспрямоване стимулювання та активізація художньо-творчої діяльності дітей, які потребують корекції духовно-емоційного та розумового розвитку.

### Список використаних джерел:

1. Коваль Т.В. Українські народні традиції та звичаї як засіб національного виховання молодших школярів в умовах НУШ. *Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Історія», Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка»)*. 2022. № 2(2) 2022. С. 546-555.
2. Мальов С.В. Практичні аспекти формування готовності майбутніх учителів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2025. Вип. 82. С. 169-176.
3. Олексюк О. М. Педагогіка духовного розвитку особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. Київ: Знання України, 2004. 264 с.
4. Падалка Г. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: Освіта України, 2010. 274 с.
5. Рудницька О. П., Миропольська Н. Е. Критерії музично-естетичного розвитку дітей. *Початкова школа*. 1985. № 3. С. 38-43.
6. Тодосієнко Н. Л. Особливості формування естетичного сприймання у молодших школярів з особливими потребами засобами мистецтва. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. Хмельницький, 2019. С.106-110.
7. Тодосієнко Н.Л., Старовойт Л.В., Андрійців О.М. Роль інноваційних технологій в сучасній педагогіці мистецтва. *Збірник наукових праць «Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання»*. Том 2 №5 (2025), с.69-77.

### РОЛЬ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОДОЛАННІ

### МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ

*Тодосійчук Алла, асистентка вихователя КЗ «ДНЗ № 15 ВМР»*

*Колеснік Катерина, докторка філософії (PhD), доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Мовлення є однією з ключових складових розвитку дитини. Для дошкільників воно є не лише засобом комунікації, а й основою формування мислення, уяви та соціальної взаємодії. Проте значна частина дітей дошкільного віку має різні порушення мовлення, що можуть проявлятися у фонетико-фонематичних дефектах, лексико-граматичній недорозвиненості, затримках розвитку усного мовлення. Вчасна корекційна робота є надзвичайно важливою, оскільки несформоване мовлення в майбутньому може ускладнити навчання та соціальну адаптацію дитини.

Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку детально досліджується як у теоретичному, так і в практичному аспектах такими науковцями як А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Іщенко, Л. Калмиковою, Г. Калмиковим, К. Колеснік, Н. Комарівською, І. Лапшиною, Т. Піроженко та ін. Значну увагу впливу гри на освітній процес дітей приділено в працях Л. Артемової, В. Захарченко, Н. Луцан, Л. Любчак та інших дослідників. Вони підкреслюють необхідність цілеспрямованого розвитку мовлення дошкільників не лише під час занять, а й у повсякденному житті.

Фізіологічною основою мовлення є діяльність другої сигнальної системи, подразником якої виступають не самі предмети чи їхні властивості, а слова. У мовному процесі задіяні численні функціональні структури кори великих півкуль мозку, проте окремі її ділянки відіграють ключову роль у виконанні цієї функції та називаються мовними аналізаторами або центрами мови. У задніх відділах нижньої лобової звивини розташований центр артикуляції та мови. Мовлення виконує роль засобу вираження думки, оскільки воно позначає конкретні предмети, явища, дії та їхні ознаки.

Особлива роль у цьому процесі належить дорослим. Вихователі та батьки повинні створювати умови, що сприяють мовленнєвому розвитку, активно взаємодіяти з дітьми, заохочувати їх до висловлювання думок і обговорень, а також слугувати прикладом правильної та багатогранної мовної практики. Завдяки систематичній та послідовній роботі над розвитком мовлення, дошкільники

зможуть впевнено адаптуватися до нового середовища та успішно засвоювати нові навчальні та комунікативні ситуації.

Вихователь у своїй роботі повинен вміти застосовувати різноманітні методи впливу на розвиток дітей. Особливе значення в розвитку мовлення мають ігрові технології взаємодії з дитиною. На думку К. Колеснік і Л. Любчак, гра є незамінним джерелом всебічного розвитку дітей і займає ключове місце у системі мовленнєвого розвитку дошкільників. У процесі дитячих ігор проявляється тісний зв'язок між національною культурою та мовою народу, а також взаємозв'язок пізнавальної діяльності, спілкування та активної діяльності дитини, що формує основу мовленнєво-ігрової діяльності [4]. Гра для дитини є природним способом навчання, адже вона мотивує, зацікавлює та створює емоційно позитивне середовище для засвоєння нових знань і навичок.

Ігрові технології є надзвичайно ефективним засобом подолання мовленнєвих порушень у дошкільників. Вони забезпечують комплексний підхід до розвитку мовлення: від формування фонетичних навичок до розвитку комунікативної компетентності та впевненості в спілкуванні. Використання ігор дозволяє створити позитивне емоційне середовище та мотивує дітей до активної участі в корекційній роботі.

Через ігри діти мають можливість збагачувати словниковий запас, будувати граматичні конструкції, виховувати правильну звуковимову та розвивати зв'язне мовлення в природному й безпечному для них середовищі. Крім того, систематичне використання ігрових методик дозволяє педагогам адаптувати заняття під індивідуальні потреби кожної дитини, поступово ускладнювати завдання та відстежувати прогрес у розвитку мовлення. Окрім цього, ігрові технології стимулюють активну комунікацію між дітьми, що сприяє розвитку діалогічного мовлення, вмінню висловлювати свої думки та почуття, аргументувати власну позицію.

Узаємодія в ігровому процесі формує соціальні навички, такі як вміння слухати інших, домовлятися та співпрацювати. Завдяки поєднанню мовленнєвих ігор із педагогічним керівництвом вихователя, діти отримують комплексний

досвід мовленнєвої діяльності, який сприяє не лише корекції порушень мовлення, а й всебічному розвитку мовної компетентності та впевненості в спілкуванні. Серед ігор особливе місце займають сюжетно-рольові, дидактичні, рухливі та асоціативні, що забезпечують комплексний розвиток мовлення.

Сюжетно-рольові ігри передбачають відтворення дітьми життєвих ситуацій. Наприклад, «Магазин», «Лікарня», «Сім'я», «Дитячий садок», «Зоопарк» та ін. сприяють розвитку активного словникового запасу, формуванню граматично правильних речень та розвитку здатності висловлювати власні думки в контексті реальних комунікативних ситуацій.

Дидактичні ігри включають використання карток із зображеннями, пазлів, римованих слів або логопедичних завдань. Такі ігри сприяють розвитку фонетичних навичок, тренуванню уваги та пам'яті, відпрацюванню правильної вимови та формуванню зв'язного мовлення.

Рухливі ігри з мовним компонентом, наприклад, «Скажи і зроби», «Звукова естафета», «Повтори за ведучим», поєднують фізичну активність з мовною практикою. Це сприяє кращому засвоєнню матеріалу, розвитку артикуляційного апарату та формуванню моторно-мовних навичок.

Асоціативні ігри передбачають використання історій, карток із зображеннями та завдань на запам'ятовування. Вони стимулюють розвиток пам'яті, уваги, словникового запасу та зв'язного мовлення, одночасно активізуючи когнітивні процеси та сприяючи засвоєнню мовленнєвих навичок у контексті освітньої діяльності.

Інтеграція різних видів ігрових технологій у корекційно-розвивальну роботу з дошкільниками забезпечує комплексний розвиток мовленнєвої компетентності, сприяє формуванню комунікативних навичок і створює позитивне емоційне середовище для навчання.

Отже, ігрові технології є ефективним засобом корекції та розвитку мовлення дошкільників, оскільки поєднують навчання з природною активністю та емоційним задоволенням. Вони дозволяють систематично формувати фонетичні, лексико-граматичні та комунікативні навички, враховувати

індивідуальні особливості дітей та створювати позитивне емоційне середовище для навчання. Завдяки ігровій діяльності діти не лише покращують мовлення, а й розвивають впевненість у спілкуванні, соціальні навички та здатність до співпраці, що сприяє успішній адаптації в шкільному середовищі та подальшому всебічному розвитку.

### **Список використаних джерел:**

1. Використання дидактичних ігор у роботі з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення: методичні рекомендації / Укл. Беспалько Г.М., Смірнова Л.М., Турос Г.А. Чернівці: [б.в.], 2025. 98 с.
2. Колеснік К., Іщенко Л., Карук І. Формування граматичної правильності мовлення в дітей старшого дошкільного віку засобами гейміфікації. *Науковий журнал «Інновації в дошкільній і початковій освіті»*. Вінницький держ. пед. ун-т. № 2, 2024. С. 36-46.
3. Колеснік К., Похила С., Карук І., Комарівська Н. Гра як засіб гармонійного розвитку дитини старшого дошкільного й молодшого шкільного віку. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*. Вінниця. 2025. Вип. 5. Том 1. С. 145-150.
4. Любчак Л. В., Колеснік К. А. Методика організації ігрової діяльності: практикум. Вінниця: ЦОП «Документ Принт», 2017. 196 с.
5. Kolesnik K., Komarivska N. Children's speech development in the process of collective creative activity. *Sustainable Development: Modern Theories and Best Practices: Materials of the Monthly International Scientific and Practical Conference (March 31 – April 1, 2022)* / Gen. Edit. Olha Prokopenko, Aleksander Sapiński, Tallinn: Teadmus OÜ, 2022, P. 136-139.

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Федоренко Дар'я**, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Науковий керівник: Колосова О., кандидатка педагогічних наук, доцентка  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

У сучасному світі, що характеризується високою динамічністю соціальних процесів, цифровізацією та зростанням міжособистісних взаємодій, розвиток емоційного інтелекту набуває особливої значущості. Здатність усвідомлювати, розпізнавати та регулювати власні емоції, а також розуміти емоційні стани інших людей, є важливою передумовою ефективної комунікації, соціальної адаптації та психологічного благополуччя особистості. Сформований емоційний інтелект сприяє розвитку емпатії, відповідального прийняття рішень, стресостійкості та конструктивної взаємодії в професійному й особистісному середовищі, що визначає його провідну роль у підготовці людини до життя та діяльності в умовах сучасного суспільства.

Наслідком дефіциту розвитку емоційного інтелекту особистості стає формування так званої «емоційної глухоти» – стану, що характеризується нездатністю дитини до емпатії та ігноруванням емоційних станів оточуючих. У закладах дошкільної освіти це проявляється через зростання індіферентності дітей до проявів агресії чи приниження, що в довгостроковій перспективі загрожує деструктивними змінами в суспільній структурі. [2]

Особливої гостроти проблема набуває в контексті воєнних дій на території України. Для дошкільників, чия психіка є надзвичайно вразливою, війна стала чинником перманентної травматизації. У цих умовах емоційний інтелект трансформується з додаткової навички у життєво необхідний ресурс резильєнтності. Саме здатність розпізнавати, вербалізувати та регулювати власні страхи й тривоги дозволяє дитині адаптуватися до кризових умов і запобігає розвитку глибоких психологічних травм. Це корелюється з положеннями Базового компонента дошкільної освіти, який визначає зміцнення емоційного благополуччя та формування емоційно-моральної чуйності як пріоритетні завдання Державного стандарту [2]. Отже, науковий пошук ефективних шляхів

розвитку емоційного інтелекту у старших дошкільників є стратегічно важливим для збереження ментального здоров'я майбутнього покоління.

Розгляд особливостей розвитку емоційного інтелекту потребує передусім уточнення понятійно-категоріального апарату. У сучасній психологічній науці емоційний інтелект трактується як когнітивно-емоційне утворення, що забезпечує здатність особистості усвідомлювати власні почуття, ідентифікувати їх та ефективно керувати ними у процесі міжособистісної взаємодії. Як зазначає В. Купчишина, цей феномен не є лінійним, а включає як позитивні, так і негативні аспекти соціальної комунікації, виступаючи важливим чинником психологічної стійкості [3]. На основі аналізу теоретичних підходів доцільно виокремити ключові різновиди емоційного інтелекту, що мають безпосередній вплив на становлення дитини:

1. Внутрішньоособистісний емоційний інтелект (спрямований на самосприйняття, здатність розпізнавати власні емоційні стани та розуміти причини їх виникнення).

2. Міжособистісний емоційний інтелект (фокусується на соціальній чутливості, здатності до емпатії та вмінні вибудовувати конструктивні взаємини з оточуючими) [3, с. 71].

Для старшого дошкільника ці різновиди перебувають у стані активного формування, створюючи цілісну структуру емоційної компетентності. Спираючись на дослідження В. Купчишиної, можна виділити такі структурні компоненти емоційного інтелекту, що підлягають розвитку в цей період: *самосвідомість* (усвідомлення своїх почуттів у момент їх виникнення); *саморегуляція* (здатність контролювати деструктивні імпульси та справлятися з тривогою); *мотивація* (використання емоцій для досягнення поставлених цілей); *соціальні навички* (майстерність у спілкуванні та керуванні емоціями інших людей) [3, с. 71].

Таке багатогранне розуміння структури емоційного інтелекту дозволяє стверджувати, що його розвиток у 5-6 років не обмежується лише знаннями про

назви емоцій («радість», «сум»), а охоплює глибинні механізми адаптації дитини до соціальної реальності [3].

Аналіз наукових джерел також дозволяє стверджувати, що емоційний інтелект не є статичним утворенням, а зазнає суттєвих трансформацій протягом усього дошкільного дитинства [4].

Як зазначають К. Борисенко та С. Бадер, саме в цей період дитина починає орієнтуватися у розмаїтті емоційних станів людей, що сприяє накопиченню фундаментального емоційного досвіду [1, с. 49]. Серед провідних психолого-педагогічних особливостей розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників слід виокремити такі аспекти: у дітей 5-6 років значно збільшується спектр емоцій, які вони здатні розпізнавати та ідентифікувати. Важливим новоутворенням стає здатність до вербалізації – вміння адекватно виразити свій внутрішній стан за допомогою мовлення. Це дозволяє дитині перейти від безпосереднього емоційного реагування до осмисленого вияву почуттів [1, с. 50]. Старший дошкільник поступово долає егоцентризм, набуваючи здатності сприймати ситуацію з позиції іншої людини. Це створює підґрунтя для розвитку емпатії та розуміння того, що оточуючі можуть мати власні, відмінні від дитячих, переживання та мотиви. У старших дошкільників активно починають формуватися елементи вольового контролю, внаслідок чого дитина вчиться стримувати імпульсивні прояви та підпорядковувати свої емоційні реакції правилам поведінки або вимогам соціального середовища [1, с. 50]. З'являється здатність дитини передбачати майбутній емоційний стан (як власний, так і оточуючих) як результат певної дії. Це інтелектуалізує емоційну сферу, перетворюючи емоцію з простого наслідку на регулятор діяльності.

Розвиток емоційного інтелекту у старших дошкільників має реалізовуватись з використанням різноманітних засобів, форм, методів і прийомів, які відповідають віковим особливостям дітей та забезпечують їх активну участь в освітньому процесі. Ефективними засобами є художня література, ілюстрації, дидактичні матеріали, картки емоцій, музика, театралізовані атрибути, які допомагають дітям розпізнавати та називати

емоційні стани. Серед форм роботи доцільно застосовувати ігрову діяльність, заняття з елементами тренінгу, сюжетно-рольові та театралізовані ігри, колективні обговорення ситуацій. Методи розвитку емоційного інтелекту включають бесіди, розігрування проблемних ситуацій, казкотерапію, ігрове моделювання, арттерапевтичні техніки, а також вправи на розвиток емпатії та саморегуляції. Зокрема, у процесі сюжетно-рольових ігор («У лікарні», «У сім'ї») діти вчаться розуміти емоції інших, у вправах з використанням «карток настрою» – усвідомлювати власні переживання, а під час малювання чи музично-рухових імпровізацій – виражати емоції в соціально прийнятний спосіб, що сприяє цілісному розвитку емоційної сфери дошкільників.

Отже, емоційний інтелект дітей старшого дошкільного віку є фундаментальним ресурсом соціальної адаптації та психологічної резильєнтності. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від доцільного добору педагогічного інструментарію, який відповідає віковим та індивідуальним особливостям дітей і забезпечує цілеспрямоване формування емоційної обізнаності, емпатії та навичок саморегуляції. Своєчасний розвиток емоційного інтелекту дозволяє дітям старшого дошкільного віку забезпечує її успішну інтеграцію у сучасний соціокультурний простір.

#### **Список використаних джерел:**

1. Борисенко К., Бадер С. Особливості розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. Вип. 1 (48). URL : <https://surl.li/tukuce> (дата звернення: 17. 12.2025)
2. Клевака Л.П. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Технології розвитку інтелекту*. 2022. Т. 6, №1 (31). URL : <https://surl.li/vwxdro> (дата звернення: 17.12.2025).
3. Купчишина В. Ч. Теоретичні аспекти дослідження емоційного інтелекту в дітей дошкільного віку. *Габітус*. 2024. Вип. 60. С. 69-75.
4. Смолік О. С. Емоційний інтелект і партнерська взаємодія у дошкільному навчальному закладі. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі*.

Полтава. 2017. Вип. 1. С. 167-174. URL : <https://surl.li/tvxahy> (дата звернення: 17.12.2025).

5. Ткачук Н. П. Особливості розвитку і корекції емоційного розвитку та вольової саморегуляції дітей з інтелектуальною недостатністю. URL : <https://surl.li/njhhyx> (дата звернення: 17.12.2025).

## **РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*Франчук Наталія, кандидатка педагогічних наук, доцентка  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Діброва Оксана, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Молодший шкільний вік є сенситивним етапом розвитку спеціальних здібностей. Психологічні дослідження засвідчують, що дітям цього віку властиві конкретність мислення, яскраво виражена образність, емоційність у сприйнятті навколишньої дійсності та активне ставлення до неї.

Провідним компонентом структури літературних здібностей особистості виступає розвинена уява. Її ключова роль полягає в здатності передбачати результати діяльності ще до початку її здійснення, що забезпечує орієнтацію людини в процесі діяльності. Наукові праці Г. Костюка, О. Савченко, педагогічний досвід В. Сухомлинського та інших переконливо доводять, що цілеспрямоване стимулювання дитячої фантазії істотно активізує процеси художньої словотворчості.

Завдяки здатності до фантазування людина може вільно трансформувати уявлені предмети й явища відповідно до власного задуму та потреб. «Допитлива дитина, – пише О. Савченко, – живе в ситуації постійного дефіциту інформації, однак у неї переважають позитивні емоції, радісний настрій. Багато

в чому це зумовлене здатністю її психіки фантазувати, компенсувати недостатність точних і повних знань» [4, с. 230-231]. Дієвим засобом розвитку уяви є підтримка дитячої творчості та систематичне залучення учнів до різних видів творчих завдань на уроках, що дає змогу формувати власний досвід фантазування. У такому разі дитина вчиться помічати надлишкові або відсутні елементи предметів і явищ, уявляти їх у взаємодії з іншими об'єктами, змінювати їх під впливом різних чинників. У сфері фантазії об'єкт пізнання ніби оживає, розкриваючи свою внутрішню сутність.

Повноцінне формування літературного розвитку неможливе без глибокого осмислення художнього твору в процесі навчання молодших школярів читання. Літературний текст є унікальним результатом творчості автора. Під час сприймання художнього твору дитина духовно збагачується, занурюється у світ задумів іншої особистості, яка за допомогою мовних засобів утілює суспільно значущі ідеї та цінності. Г. Геруля в статті «Шляхи літературного розвитку молодших школярів» підкреслює, що опрацювання літературно-художнього твору на уроках читання повинно ґрунтуватися на низці принципів:

- повноцінне сприймання тексту в процесі навчання читання слід починати з уважного ставлення до кожного слова;
- під час читання авторського твору недопустимо щось вилучати чи замінювати;
- цілісність і самодостатність художнього тексту зобов'язує читача вже з першого читання передбачати можливий зміст і характер майбутнього читання-спілкування з твором і його автором, а в подальшому – у процесі читання – своєчасно виокремлювати й запам'ятовувати всі образи та деталі, втілені автором засобами художнього мовлення [2, с. 49].

О. Савченко підкреслює значущість ретельного добору художніх текстів, що створюють умови для цілеспрямованого розвитку літературних здібностей школярів. Дорослий повинен акцентувати увагу дітей на творчій спостережливості, заохочувати їх до вміння помічати незвичайне в навколишньому світі. У низці художніх творів у доступній для дітей формі

представлено складники творчого процесу та здійснюється ознайомлення з окремими способами «творення» («Я хочу сказати своє слово» В. Сухомлинського, «Дивна звичка» А. Костецького, «Як я став письменником» А. Камінчука та ін.). На особливу увагу заслуговують і твори, зміст і художня форма яких спонукають дітей до творчої активності засобами образотворчого мистецтва, музики та літератури, а також тексти, що сприяють утвердженню віри у власні здібності й творчий потенціал. Вагомим чинником посилення мотивації до літературної творчості є також вірші та казки, створені ровесниками дітей [3, с. 196].

Заохочення молодших школярів до словесної творчості має здійснюватися вчителем системно й цілеспрямовано з використанням різноманітних методичних прийомів. Одним із результативних способів активізації дитячої творчості в узагальненій, символічній формі є складання загадок. Так, Дж. Родарі у праці «Грамматика фантазії» пропонує застосовувати такі творчі операції, як відсторонення, асоціативне порівняння та метафоричне означення. Наприклад, під час створення загадки про олівець спершу виокремлюються його істотні ознаки: це дерев'яний предмет циліндричної форми з гострим кінцем, який, торкаючись світлої поверхні, залишає слід; світла поверхня асоціюється зі стіною чи засніженим полем; у підсумку формується образ того, хто на білому тлі залишає чорну лінію. Відтак загадка постає в такому вигляді: «Він на білім полі залишає чорний слід».

Не менш ефективними є й інші види творчої роботи: складання віршів, мініатюр (за опорними словами й словосполученнями), творів-описів на основі узагальнення власних вражень і спостережень за природою. Особливу зацікавленість у молодших школярів викликає казка, адже діти добре відчують її умовність. Тому завдання вчителя – підтримувати інтерес учнів до цього жанру, залучаючи їх до таких видів діяльності, як створення казок із подібними персонажами, написання казки за запропонованим заголовком, перенесення подій твору, уведення нового героя, складання казки за ілюстрацією, інсценізація тощо. За умови захопленої та активної роботи над казкою формуються

сприятливі передумови для усвідомлення специфіки цього виду народної творчості й розвитку літературних здібностей дітей. Більшість зазначених завдань є доступними вже для першокласників, хоча виконуються вони з різним рівнем самостійності та повноти.

Використання літературних ігор на уроках читання створює широкі можливості для розвитку наслідувальної уяви молодших школярів засобами художнього слова. Наслідувальна уява має відтворювальний характер і ґрунтується на словесних описах, умовних образах та зображеннях. Так, доступними й результативними для формування уяви дітей молодшого шкільного віку є ігри «Чи таке буває?», «Закінчи розповідь», «Відгадай», «Запитай», «Буріме» та інші. Образи наслідувальної уяви також формуються в процесі комбінування й варіативного поєднання елементів уже набутого досвіду.

Отже, організація літературної творчої діяльності на уроках читання в початковій школі має виняткове значення, оскільки виступає дієвим засобом розвитку мовленнєвих, комунікативних і творчих здібностей учнів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дабіжа Л., Комарівська Н., Любчак Л. Інтегровані уроки читання та мистецтва як засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія: Збірник наукових праць.* Вип. 66. 2021. С. 7-12.

2. Геруля Г. Шляхи літературного розвитку молодших школярів. *Початкова освіта.* 2008. № 5. С. 48-51.

3. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. Київ. 2009. 226 с.

4. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ : «Магістр». 1997. 256 с.

5. Комарівська Н., Колеснік К., Франчук Н., Стахова І. Літературознавчі основи вивчення творів різних жанрів дітьми старшого дошкільного й молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у*

вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип.98, С. 26-31,

6. Комарівська Н. Творчий розвиток молодших школярів на уроках літературного читання. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. Вип. 5. С. 168-172.

7. Лапшина І., Комарівська Н., Франчук Н. Літературна освіта дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в контексті естетичного виховання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Педагогіка і психологія : Збірник наукових праць. Вип. 59 / Редкол. : В.І.Шахов (голова) та ін. Вінниця : ТОВ Нілан ЛТД, 2020. С. 83-88.

8. Технології творчого розвитку молодших школярів на уроках галузі «Мови та літератури» : Інформаційне видання для здобувачів рівня вищої освіти магістра. / Укл. – І.М.Лапшина, Н.Ю.Родюк. Вінниця : ВДПУ, 2018. 68 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ**

### **У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Шикиринська Олександра, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Блажко Олена, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Розвиток критичного мислення є одним із найважливіших напрямів завдань дошкільної освіти, оскільки саме мислення забезпечує пізнання навколишнього світу, формування уявлень про предмети й явища, встановлення зв'язків між ними та оволодіння новими способами діяльності. Особливого

значення розвиток критичного мислення набуває у старшому дошкільному віці, який вважається перехідним етапом між дошкільним дитинством і шкільним навчанням. У цей період відбуваються суттєві якісні зміни у структурі та функціонуванні пізнавальних процесів, що зумовлює формування психологічної готовності дитини до систематичного навчання.

У старшому дошкільному віці формується наочно-образне мислення, у якому закладаються передумови розвитку критичного мислення. Воно дозволяє дитині уявляти предмети, події та ситуації, комбінувати образи, змінювати їх і прогнозувати результати власних дій. Завдяки цьому діти можуть розв'язувати пізнавальні завдання подумки, орієнтуватися в умові завдання та знаходити шляхи його вирішення. Разом із тим мислення залишається конкретним і образним, що зумовлює труднощі у сприйнятті дітьми абстрактних понять і логічних конструкцій.

Розвиток критичного мислення проявляється у здатності дітей класифікувати. Адже класифікація предметів і явищ сприяє розвитку критичного мислення дітей. Та діти старшого дошкільного віку здатні групувати предмети за родовими ознаками, виокремлювати категорії та підкатегорії, наприклад, розподіляти іграшки, посуд, одяг або тварин за певними критеріями. Проте, такі класифікації ще можуть бути нестійкими й змінюватися залежно від умов завдання або формулювання запитання дорослого.

Значну роль у розвитку критичного мислення відіграє мовлення, яке у старшому дошкільному віці набуває нових функцій. Воно поступово стає засобом планування, регуляції та контролю власної діяльності. Діти починають використовувати мовлення не лише для спілкування з оточенням, а й для осмислення власних дій, пояснення ходу міркувань та аргументації відповідей. Розширення словникового запасу та засвоєння граматичних конструкцій сприяють формуванню більш точних понять і логічних суджень [2, с. 144].

Характерною особливістю критичного мислення дітей старшого дошкільного віку є поєднання логічних елементів із фантазією. Дитячі міркування можуть бути образними, емоційно забарвленими та інколи

суперечливими. Це зумовлено недостатнім життєвим досвідом і переважанням уяви над логікою. Водночас саме уява є важливим чинником творчого мислення, яке активно формується у цьому віці.

Особливе значення для розвитку критичного мислення має провідна діяльність – гра. У сюжетно-рольовій грі діти навчаються планувати свої дії, дотримуватися правил, приймати різні соціальні ролі та діяти відповідно до них. Гра стимулює розвиток уяви, мовлення, логічного мислення та саморегуляції. Окрім гри, важливу роль відіграють конструктивна діяльність, образотворча діяльність, елементарна навчальна діяльність і спільна діяльність з дорослими [3, с. 4].

Суттєвою віковою зміною є зростання довільності мислення. Діти старшого дошкільного віку поступово навчаються зосереджувати увагу на завданні, дотримуватися інструкцій, контролювати хід розв'язання проблеми та оцінювати результат. Це є важливою передумовою для переходу до шкільного навчання, де від дитини вимагається організованість, самостійність і відповідальність [3, с. 195].

Разом із позитивними змінами у розвитку критичного мислення існують і певні труднощі, характерні для цього віку. Діти можуть робити помилки в узагальненнях, неправильно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки або переносити власний суб'єктивний досвід на об'єктивні явища. Такі особливості є закономірними і потребують педагогічного супроводу з боку дорослих.

Роль дорослого у розвитку мислення старших дошкільників полягає у створенні сприятливих умов для пізнавальної діяльності, організації проблемних ситуацій, підтримці дитячої ініціативи та заохоченні до самостійних міркувань. Правильно організоване освітнє середовище сприяє розвитку логічного, творчого та критичного мислення дитини [1, с. 178].

Підсумовуючи, можна зазначити, що старший дошкільний вік є надзвичайно важливим етапом у розвитку критичного мислення дитини. Саме в цей період відбувається перехід від наочно-дійових форм пізнання до більш узагальнених і усвідомлених способів мислення. Сформованість мисленнєвих

процесів у старшому дошкільному віці створює необхідні психологічні передумови для успішного навчання у школі, соціальної адаптації та подальшого інтелектуального розвитку особистості.

#### **Список використаних джерел:**

1. Запорожець О. В. Психологія дошкільника. Київ : Освіта, 2016. 304 с.
2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2018. 408 с.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Школа, 2016. 320 с.
4. Шикиринська О., Петришина Т. Особливості науково-методичного забезпечення у закладах дошкільної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. 2023.* Вінниця : ТОВ «Друк плюс». Випуск 69. С. 100-107.

### **МУЛЬТИСЕНСОРНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Шикиринська Олександра, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Коваль Сніжана, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасний дошкільний вік характеризується інтенсивним розвитком усіх психічних процесів, що створює унікальні можливості для формування пізнавальної сфери особистості. Діти 5-6 років перебувають на етапі, коли їхній мозок найбільш сприйнятливий до засвоєння нової інформації через різноманітні сенсорні канали. Мультисенсорний підхід передбачає одночасне залучення

декількох органів чуття під час навчального процесу, що значно підвищує ефективність засвоєння матеріалу [4, с. 103]. Дитина бачить, чує, торкається та маніпулює об'єктами одночасно, у її мозку формуються множинні нейронні зв'язки, які забезпечують міцне запам'ятовування та глибоке розуміння понять [2, с. 411].

Пізнавальна активність дошкільників виявляється через їхнє прагнення досліджувати навколишній світ, ставити запитання та самостійно шукати відповіді на них. Саме в цьому віці діти переходять від пасивного сприйняття інформації до активного конструювання знань. Мультисенсорне навчання створює оптимальні умови для розвитку активності, оскільки воно відповідає природним особливостям дитячого пізнання. Дошкільнята природно прагнуть використовувати всі свої відчуття для дослідження предметів та явищ. Педагог організовує діяльність, що включає зорові, слухові, тактильні, нюхові та смакові стимули, він створює багате розвивальне середовище, яке стимулює дитячу допитливість [3, с. 470].

Практична реалізація мультисенсорного підходу в роботі зі дошкільниками враховує специфіку їхньої пізнавальної діяльності. Експериментування з різноманітними матеріалами дозволяє дітям встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та формувати первинні наукові уявлення. Під час знайомства з властивостями води діти можуть спостерігати за нею, чути звук течії, відчувати температуру та вологість, бачити, як розчиняються різні речовини. Комплексний сенсорний досвід закладає основи для формування цілісної картини світу. Інтеграція сенсорних вражень сприяє розвитку аналітичного мислення, оскільки діти вчаться виділяти окремі ознаки предметів і синтезувати їх у єдине ціле [4, с.190].

Розвиток пізнавальних процесів через мультисенсорну стимуляцію має особливе значення для формування готовності до шкільного навчання. Сприйняття, увага, пам'ять та мислення розвиваються найефективніше тоді, коли дитина обробляє інформацію через різні сенсорні модальності. Діти, які регулярно беруть участь у мультисенсорних активностях, демонструють вищий

рівень концентрації уваги та здатності до тривалої цілеспрямованої діяльності. Вони краще запам'ятовують інформацію, оскільки та закодована у їхній пам'яті через множинні асоціативні зв'язки. Дошкільники виявляють більшу гнучкість мислення та творчий підхід до вирішення проблемних ситуацій.

Створення розвивального середовища з використанням мультисенсорного підходу передбачає наявність різноманітних дидактичних матеріалів, що активізують роботу різних аналізаторів. Природні матеріали, конструктори, музичні інструменти, предмети різної текстури та ваги можуть використовуватися у повсякденній роботі з дошкільниками. Створення сенсорних зон у груповому приміщенні забезпечує дітям можливість самостійно обирати діяльність з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та інтересів.

Педагог виступає як фасилітатор, який створює умови для експериментування та підтримує дитячі ініціативи. Проблемно-пошукові методи набувають особливої актуальності, адже дітям пропонуються завдання, що вимагають дослідження, порівняння, класифікації об'єктів з використанням різних сенсорних стратегій. Ефективність мультисенсорного підходу підтверджується результатами педагогічних спостережень, які демонструють якісні зміни у пізнавальній активності дошкільників. Діти стають більш самостійними у дослідницькій діяльності, проявляють ініціативу у постановці запитань та пошуку відповідей [3, с. 465].

Збільшується тривалість їхньої зацікавленості пізнавальними завданнями, розширюється словниковий запас, покращуються комунікативні навички. Мультисенсорне навчання сприяє також розвитку емоційної сфери, оскільки дітям подобається різноманітна та захоплююча діяльність. Позитивні емоції, які вони переживують під час сенсорного дослідження, формують стійку мотивацію до пізнання та закладають основи для успішного навчання впродовж усього життя.

Інтеграція мультисенсорного підходу у повсякденну практику дошкільних закладів потребує відповідної підготовки педагогічних кадрів. Вихователі мають

володіти знаннями про особливості роботи різних сенсорних систем дитини та вміти підбирати адекватні методи стимуляції. Програми підвищення кваліфікації включають вивчення нейрофізіологічних основ сенсорного розвитку, опанування техніки створення багатоканальних навчальних ситуацій, розробку власних дидактичних матеріалів. Педагоги вчаться спостерігати за індивідуальними сенсорними перевагами дітей та адаптувати завдання відповідно до домінантних каналів сприйняття кожної дитини.

Батьківська участь у реалізації мультисенсорного підходу значно посилює його розвивальний ефект. Сім'я може продовжувати сенсорні активності вдома, створюючи єдиний освітній простір для дитини. Спільне приготування їжі дає змогу досліджувати текстури, запахи, смаки продуктів, прогулянки на природі стають можливістю для збору матеріалів різного походження, домашні експерименти з водою, піском, світлом розвивають спостережливість. Батьки отримують від педагогів рекомендації щодо організації сенсорно насиченого середовища вдома та способів включення освітніх елементів у буденні ситуації. Співпраця між закладом дошкільної освіти та сім'єю забезпечує цілісний і послідовний розвиток пізнавальної активності дитини.

Використання мультисенсорного підходу у роботі зі старшими дошкільниками є ефективним засобом розвитку їхньої пізнавальної активності. Він відповідає віковим особливостям дітей, забезпечує природність та цікавість навчального процесу, створює міцну базу для формування ключових компетентностей. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою конкретних методик мультисенсорного навчання для різних освітніх ліній дошкільної освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Шикиринська О., Петришина Т. Особливості науково-методичного забезпечення у закладах дошкільної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. 2023. Вінниця : ТОВ «Друк плюс». Випуск 69. С. 100-107.

2. Shams L., Seitz A. R. Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*. 2008. С. 411-417.

3. Lewkowicz D. J., Ghazanfar A. A. The emergence of multisensory systems through perceptual narrowing. *Trends in Cognitive Sciences*. 2009. С. 465-478.

4. Bahrick L. E., Lickliter R. Intersensory redundancy guides attentional selectivity and perceptual learning in infancy. *Developmental Psychology*. 2000. С. 190-201.

**РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА  
У РОЗВИТКУ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ НОРМОТИПОВИХ  
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Олександра Шикиринська, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Кошляк Альона, вихователька КЗДО «Веселка»*

*Лука-Мелешківської сільської ради,*

*здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

Сучасна українська освіта трансформується, впроваджуючи інклюзивний підхід, який передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних потреб та особливостей. Інклюзивна освіта, де відбувається безпосередня взаємодія між дітьми з різними можливостями, розглядається не лише як механізм підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП), а й як потужний ресурс розвитку навичок спілкування нормотипових дітей, формування в них соціальних, моральних і громадянських якостей.

Метою статті є теоретичний аналіз ролі інклюзивного освітнього середовища у розвитку навичок спілкування нормотипових дітей дошкільного віку.

Особливої актуальності проблема інклюзії набуває в закладах дошкільної освіти, адже саме в дошкільному віці закладаються основи соціальної поведінки, емпатії, толерантності, здатності до співпраці та прийняття різноманітності. Інклюзивне освітнє середовище створює умови для природного засвоєння дітьми соціальних норм і цінностей через безпосередню взаємодію з однолітками, які мають різні можливості та потреби. Воно змінює філософію освіти, орієнтуючи не на «вирівнювання», а на створення умов для спільного розвитку в різноманітному соціумі.

Інклюзивне освітнє середовище в сучасній педагогіці трактується як система умов, у межах яких забезпечується повноцінний розвиток, навчання та виховання кожної дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей і потреб. Згідно з концепцією інклюзивної освіти, середовище має бути гнучким, безбар'єрним, безпечним та психологічно комфортним для всіх учасників освітнього процесу [1, с. 18-20].

Науковці наголошують, що інклюзія змінює філософію освіти, орієнтуючи педагогів не на «вирівнювання» дітей, а на створення умов для спільного розвитку у різноманітному соціальному просторі [2, с. 42]. У цьому контексті нормотипові діти стають активними учасниками інклюзивного процесу, а не лише його спостерігачами.

Інклюзивне середовище в закладі дошкільної освіти охоплює:

- адаптоване предметно-просторове середовище;
- толерантний психологічний клімат;
- партнерську взаємодію педагогів, батьків і фахівців команди супроводу;
- спільну діяльність дітей з різними освітніми потребами.

Розглянемо ключові педагогічні умови розвитку навичок спілкування в інклюзивному середовищі:

1. Створення ситуацій спілкування та співпраці (використання ігор на командну взаємодію, спільних проєктів, що вимагають узгоджених дій, обговорення та пошуку компромісів).

2. Моделювання комунікативних ситуацій (формування позитивного ставлення до різних ситуацій у житті через казки, бесіди, розігрування ситуацій морального вибору, що стимулює діалог та висловлення власної думки).

3. Заохочення дітей до надання допомоги та підтримки одноліткам, що розвиває здатність до співпереживання та ефективної допоміжної комунікації.

4. Створення атмосфери, де кожна дитина відчуває свою значущість і прийняття, що є основою для вільного та безбар'єрного спілкування.

5. Продуктивна співпраця з батьками для узгодження підходів до розвитку комунікативних навичок у різних соціальних контекстах.

Перебування нормотипових дітей в інклюзивному освітньому середовищі позитивно впливає на формування їхньої соціальної компетентності. У процесі щоденної взаємодії з дітьми з ООП дошкільники навчаються співпереживанню, взаємодопомозі, терпимості та прийняттю індивідуальних відмінностей [3, с. 14-15].

Дослідження свідчать, що діти, які виховуються в умовах інклюзії, демонструють вищий рівень емоційного інтелекту, здатність до співпраці та ефективної комунікації [4, с. 67-69]. Такі діти швидше засвоюють соціальні ролі, вчаться розуміти невербальні сигнали, адаптувати стиль спілкування до потреб співрозмовника, проявляють відповідальність та доброзичливість, виявляють ініціативу у спільній діяльності.

Важливим фактором для нормотипових дітей є формування толерантного ставлення до людей з інвалідністю, що в подальшому сприяє зниженню рівня соціальної стигматизації та дискримінації в суспільстві. Таким чином, інклюзивна освіта виконує не лише освітню, а й важливу соціально-виховну функцію.

Ключова роль у формуванні ефективного інклюзивного середовища та розвитку навичок спілкування значною мірою залежить від професійної позиції

вихователя як моделі толерантної поведінки та організатора комунікативного середовища.

Саме педагог є моделлю толерантної поведінки, посередником у взаємодії між дітьми та організатором спільної діяльності. Вихователь має створювати умови, за яких кожна дитина відчуває свою значущість та прийняття в колективі [5, с. 33].

Європейський досвід інклюзивної освіти свідчить про ефективність раннього залучення дітей до інклюзивного середовища. У країнах ЄС акцент робиться на вихованні культури різноманіття та соціальної згуртованості з дошкільного віку [6, с. 21-23].

В Україні інклюзивна освіта активно розвивається, але потребує подальшого методичного забезпечення та підготовки педагогічних кадрів. Водночас практика закладів дошкільної освіти демонструє позитивні результати впровадження інклюзивного підходу, зокрема у сфері розвитку спілкування нормотипових дітей.

Інклюзивне освітнє середовище є важливим чинником гармонійного розвитку спілкування нормотипових дітей дошкільного віку. Воно сприяє формуванню соціальної компетентності, толерантності, емпатії та готовності до життя в різноманітному суспільстві. Успішність інклюзивного розвитку значною мірою залежить від професійної позиції педагога та системної підтримки з боку освітнього середовища.

Перспективами подальших досліджень є вивчення ефективних педагогічних технологій розвитку соціальних навичок та розвитку спілкування дітей дошкільного віку у контексті інклюзивної дошкільної освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2019. 272 с.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 2018. 288 с.
3. Шевченко С. В. Соціалізація дітей дошкільного віку в умовах

інклюзивної освіти. *Дошкільна освіта*. 2020. № 3. С. 12-17.

4. Литовченко О. В. Професійна компетентність вихователя в умовах інклюзивного навчання. Харків : Основа, 2021. 160 с.

5 Шикиринська О., Петришина Т. Особливості науково-методичного забезпечення у закладах дошкільної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. 2023. Вінниця : ТОВ «Друк плюс». Випуск 69. С. 100-107.

6. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive Early Childhood Education. Brussels, 2019. 96 p.

**ВИХОВНИЙ І СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ  
МУЛЬТФІЛЬМІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ SOFA SKILLS ДІТЕЙ  
СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Шикиринська Олександра, кандидатка педагогічних наук, доцентка  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Кучер Альона, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Мультфільми є важливим інструментом для формування особистості дитини середнього дошкільного віку. Вони не лише розважають, але й можуть стати потужним засобом виховання та розвитку соціально-емоційних навичок. У цей період діти активно пізнають світ, формують уявлення про взаємодію з іншими людьми, навчаються розуміти свої емоції та керувати ними. Саме тому мультфільми, які містять позитивні цінності, моральні уроки та приклади вирішення конфліктів, здатні сприяти розвитку так званих soft skills – «м'яких навичок», які є ключовими для успішного майбутнього [1].

У статті буде розглянуто, як мультфільми можуть впливати на здатність дітей співпереживати, працювати в команді, вирішувати проблеми та ефективно спілкуватися. Окрему увагу буде приділено аналізу виховного потенціалу мультфільмів, які сприяють розвитку емоційного інтелекту та формуванню моральних цінностей. Важливо також врахувати роль батьків і вихователів у процесі перегляду мультфільмів, адже їхнє активне залучення допомагає дітям краще засвоювати отримані знання та навички. Дослідження цієї теми є актуальним і важливим для педагогів, психологів та батьків, які прагнуть створити сприятливе середовище для гармонійного розвитку дітей.

Дошкільний вік є одним із найважливіших періодів у житті кожної людини. Саме в цей час закладаються основи, які впливатимуть на подальший розвиток особистості. Дитина вперше знайомиться зі світом, вчиться розуміти себе та інших, формує перші уявлення про добро і зло, а також засвоює базові соціальні навички. Це час, коли дитина починає усвідомлювати себе як окрему особистість, розвиває уявлення про свої можливості, потреби та роль у соціальному середовищі. Діти дошкільного віку активно досліджують світ, проявляють цікавість до нього. Саме тому важливо створити сприятливе середовище для їх розвитку – як інтелектуального, так і емоційного.

Одним із найважливіших аспектів розвитку дитини є її емоційний стан. У дошкільному віці діти починають активно виражати свої емоції, вчать розуміти почуття інших людей та реагувати на них. Емоційний розвиток тісно пов'язаний із соціальним середовищем, у якому перебуває дитина. Наприклад, позитивна атмосфера у сім'ї сприяє формуванню довіри до світу, а підтримка та розуміння з боку дорослих допомагають дитині навчитися контролювати свої емоції. Саме в цей період діти засвоюють базові моделі поведінки, які впливають на їхнє майбутнє спілкування з оточуючими [2].

Дошкільний вік – це період активного формування особистості. У цей час діти вчать розрізняти емоції, будувати стосунки з однолітками, розуміти моральні норми та вирішувати конфлікти. Мультфільми, завдяки своїй

доступності, яскравості й сюжетам, легко привертають увагу дитини та стають ефективним інструментом для навчання.

Мультфільми вже давно стали невід'ємною частиною дитячого світу. Вони не лише розважають, але й виконують важливу виховну функцію. Особливо це стосується розвитку так званих «м'яких навичок» (soft skills), які є ключовими для соціальної адаптації та емоційного інтелекту дитини. У цій статті ми розглянемо, як українські та зарубіжні мультфільми можуть сприяти формуванню цих навичок у дітей середнього дошкільного віку.

Soft skills – це набір соціальних, емоційних та комунікативних умінь, які дозволяють людині ефективно взаємодіяти з іншими, вирішувати конфлікти, працювати в команді та адаптуватися до змін [3]. Для дітей дошкільного віку ці навички охоплюють вміння ділитися, співчувати, слухати інших, висловлювати свої емоції та розуміти почуття оточуючих.

Дослідження показують, що розвиток soft skills у ранньому віці впливає на майбутній успіх у навчанні, кар'єрі та особистому житті. І саме мультфільми можуть стати ефективним інструментом для формування цих навичок завдяки своїй доступності, емоційній насиченості та здатності привертати увагу дітей.

Одним з яскравих прикладом є мультфільм «Микита Кожум'яка». Головний герой демонструє сміливість, наполегливість і співчуття до інших. Через його пригоди діти вчаться долати страхи, бути відповідальними за свої дії та підтримувати друзів. Українські мультфільми часто базуються на народних казках і легендах, що додає їм додаткового виховного ефекту. Вони допомагають дітям зрозуміти важливість моральних цінностей, таких як чесність, доброта і справедливість.

Зарубіжні мультфільми також мають великий вплив на розвиток дітей. Наприклад, серії студії Pixar («Вперед», «Думками навиворіт») акцентують увагу на емоціях і їхньому впливі на поведінку людини. У «Думками навиворіт» діти дізнаються про різні емоції – радість, страх, сум, гнів – і вчаться розуміти їхню роль у житті [4].

Мультфільми є одним із кращих засобів виховання. Вони здатні допомогти дітям розібратися, що таке «добро», а що таке «зло», як проявляти емпатію та підтримувати інших. Наприклад, у мультфільмі «Щенячий патруль» кожен герой має свою унікальну роль у команді, що вчить дітей цінувати різноманітність і працювати разом для досягнення спільної мети.

Окремо слід звернути увагу на розвиток емоційного інтелекту у дітей. Мультфільми можуть стати інструментом для того, щоб навчити дитину розпізнавати свої емоції та емоції інших людей. Наприклад, герої часто переживають різноманітні ситуації – від радості до смутку чи страху – і діти разом із ними проживають ці почуття [5]. Дивлячись на реакції персонажів, дитина вчиться аналізувати причини їхньої поведінки і робити висновки про те, як краще діяти в подібних ситуаціях. Це сприяє розвитку емпатії – здатності співпереживати іншим.

Мультфільми важливим інструментом для розвитку soft skills у дітей середнього дошкільного віку. Завдяки яскравим візуальним образам, цікавим сюжетам і доступному способу подачі інформації, вони сприяють формуванню таких важливих навичок, як емоційний інтелект, комунікація, співпереживання, вирішення конфліктів та креативність [7].

Соціально-емоційний потенціал мультфільмів проявляється у можливості навчати дітей розпізнавати та висловлювати емоції, розуміти почуття інших, а також будувати здорові взаємини. Через поведінку персонажів діти можуть вчитися аналізувати ситуації, робити висновки та приймати рішення. Крім того, мультфільми допомагають розвивати уяву, стимулюють допитливість і заохочують до творчого підходу у вирішенні завдань [6, с. 103].

Підсумовуючи, зазначимо, що для дорослих (вихователя та батьків) надзвичайно важливим є відповідальне ставлення до вибору контенту, враховуючи вікові особливості дітей та якість матеріалу. Мультфільми повинні бути не лише розважальними, але й мати виховну спрямованість, демонструвати позитивні моделі поведінки та пропагувати цінності, які сприяють гармонійному розвитку дитини.

### **Список використаних джерел:**

1. Зубалій М. Д. Роль мультфільмів у формуванні емоційного інтелекту дітей. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія*, 2019. №9. С. 45-52.
2. Іванова, О. В. Soft skills як складова дошкільної освіти. *Педагогічний альманах*, 2017. №34. С. 120-124.
3. Кравченко Л. І., Петренко А. В. Мультфільми як засіб формування соціально-емоційної компетентності дошкільників. *Вісник психології та педагогіки*, 2020. 3(15). С. 89-94.
4. Чепуренко О. В., Коваленко Т. С. Вплив анімаційного контенту на розвиток soft skills у дітей. *Освіта і розвиток*. 2015. 2 (10). С. 56-61.
5. Шевченко Л. М., Гончарова, Ю. В. Соціально-емоційний розвиток дошкільників у контексті сучасних освітніх технологій. *Психологія і педагогіка: науковий журнал*, 2021. №5(28). С. 33-39.
6. Шикиринська О., Петришина Т. Особливості науково-методичного забезпечення у закладах дошкільної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. 2023. Вінниця : ТОВ «Друк плюс». Випуск 69. С. 100-107.
7. Яременко Т. П., Сидорова, Н. М. Психолого-педагогічні аспекти використання мультфільмів у дошкільній освіті. *Вісник сучасної педагогіки*, 2018. 1(12). С. 77-82.

### **ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА АРТ- ТЕРАПІЯ ЯК ЕФЕКТИВНІ ІНСТРУМЕНТИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ООП**

***Яременко Людмила***, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

***Перетяга Людмила***, докторка педагогічних наук, професорка

*Вінницький державний педагогічний університет*

Сучасна система освіти орієнтована на створення інклюзивного середовища, де кожна дитина має право на розвиток та навчання відповідно до своїх можливостей. Діти з особливими освітніми потребами (ООП) потребують індивідуалізованого підходу, що включає розвиток емоційної сфери, комунікації, моторики та соціальних навичок. Найефективнішими інструментами такої підтримки є поєднання ігрових технологій та арт-терапії.

Арт-терапія – це діяльність, спрямована на гармонізацію психологічних процесів через творче самовираження, що дозволяє дитині виразити себе за допомогою кольору, форми, пластики, звуку [1, с. 18]. Вона є безпечним методом, що практично немає протипоказань і дозволяє розкрити внутрішні сили людини, сприяючи підвищенню самооцінки. Цей метод вчить розслаблятися і позбуватися негативних емоцій та думок, а при груповій роботі розвиває в людині важливі соціальні навички [1, с. 23].

У роботі з дітьми з ООП арт-терапія комплексно вирішує низку важливих завдань:

- корекція тривожності, агресивності та страхів;
- подолання комунікативних бар'єрів;
- розвиток дрібної моторики та сенсорної інтеграції;
- підвищення самооцінки та формування позитивного «образу Я» тощо.

Арт-терапія може застосовуватися як в індивідуальній, так і груповій роботі, де є доповненням до інших методів і напрямів психотерапії, що використовуються в освіті, вихованні та оздоровленні [1, с. 30-36].

У роботі з дітьми вчені виділяють такі види арт-терапії: ізотерапія (малювання), пісочна терапія, казкотерапія, музикотерапія. Арт-терапія дає можливість дитині самостійно вибирати засоби творчості та формує почуття впевненості у власних силах.

Ігрові технології, у свою чергу, використовують природну потребу дитини у грі як формі пізнання світу. У педагогічній практиці гра не лише мотивує, а й

допомагає дитині долати труднощі, пов'язані з емоційним напруженням та особливостями розвитку. Завдяки грі у дітей розвиваються довільна увага, пам'ять, мислення, мовлення [2, с. 22].

Успішність розвитку дитини з ООП значною мірою залежить від інтеграції цих двох підходів. Комплексне використання гри та творчості дозволяє створити середовище, де дитина відчувається успішною [3, с. 289].

Ефективними підходами до впровадження цих технологій є:

1. *Створення адаптивного середовища* – зонування простору (сенсорна, творча, релаксаційна зони).

2. *Чітка структура заняття* – наявність ритуалів привітання та завершення, що дає дитині відчуття безпеки.

3. *Комбіновані вправи* – поєднання сенсорики з творчістю (малювання пальцями, музичний супровід ігор та інші).

4. *Поступове ускладнення завдань* – перехід від простих маніпуляцій з матеріалами до сюжетних ігор [3, с. 292-293]

Систематичне впровадження ігрових та арт-терапевтичних методів підвищує ефективність роботи, робить освітній процес більш доступним та результативним. Завдяки цьому діти з ООП легше адаптуються до соціуму, краще взаємодіють із дорослими та однолітками, виявляють більше ініціативи [3, с. 298], а також стимулюють увагу, мислення, комунікацію та допомагають долати емоційні труднощі через інтерактивні вправи та рольові ігри.

Партнерська взаємодія педагогів, батьків і фахівців ІРЦ є запорукою успішної реалізації цих технологій у практиці.

#### **Список використаних джерел:**

1. Горбунова В. А. Арт-терапевтичні техніки в освітньому процесі: метод. рекомендації. Львів : Світ, 2018. 98 с.

2. Кисельова О. М. Ігрові технології у розвитку дітей з особливими освітніми потребами : метод. посібник. Київ : Світич, 2020. 112 с.

3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: основи та принципи. Київ: Літера ЛТД, 2019. 304 с.

### Секція 3

## ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ В РІЗНОМАНІТНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД

### ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТ-ПЕДАГОГІКИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*Барановська Ірина, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Мельник Наталія, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Проблема забезпечення повноцінної життєдіяльності осіб з особливостями психофізичного розвитку та подолання бар'єрів їх соціальної залученості потребує комплексного наукового осмислення й системного вирішення на державному рівні. Провідним завданням педагогічної діяльності є інтеграція осіб з інвалідністю в суспільство та відновлення їх соціальних зв'язків. Вітчизняний і зарубіжний досвід засвідчує ефективність використання арт-педагогіки у соціальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

В Україні проблематику використання засобів і можливостей арт-педагогіки в професійній діяльності педагогів і психологів досліджують П. Кузенко, О. Кузенко, Л. Мацук, О. Пинчук, Т. Яценко та інші науковці. Питання застосування арт-педагогічних і арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку висвітлено у працях С. Антонової, Л. Бондар, Т. Гориславець, І. Клімової, Л. Борисової, К. Тичини, Г. Супрун. Зокрема, С. Антонова зосереджує увагу на розвитку уяви дошкільників засобами артпедагогіки, тоді як І. Клімова досліджує можливості розвитку мовлення старших дошкільників із затримкою психічного розвитку за допомогою

артпедагогічних методів. Зазначені підходи сприяють подоланню соціальної дезадаптації, розвитку практичних навичок і розширенню соціального та професійного вибору, що є важливою умовою активної життєдіяльності осіб з різними видами нозологій.

Артпедагогіка є одним з найбільш ефективних засобів корекції емоційної нестабільності, зниження психічної напруги та формування емоційної врівноваженості у дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку. Використання артпедагогічних методів у процесі корекційно-розвиткових занять, у поєднанні з класичними підходами, створює умови для візуалізації та вербалізації внутрішніх почуттів, переживань і сумнівів дитини, сприяє конструктивному розв'язанню внутрішніх і міжособистісних конфліктів та емоційно прийнятному проживанню значущих подій. Ефективність такого впливу забезпечується за умови реалізації особистісно орієнтованого підходу з урахуванням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку та актуального психоемоційного стану кожної дитини, що відкриває можливості впровадження інноваційних корекційно-педагогічних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Сутність артпедагогіки полягає у сприянні гармонізації особистісного розвитку дитини дошкільного віку, формуванні її здібностей, самовираження та самопізнання, а також у створенні психологічно комфортного освітнього середовища засобами мистецтва та художньо-творчої діяльності. Позитивне сприйняття результатів творчої діяльності дитини з боку дорослих і однолітків сприяє підвищенню рівня самооцінки, самоприйняття та усвідомлення власної цінності. Визначальним принципом арт-педагогіки є безумовне прийняття та схвалення будь-яких продуктів дитячої творчості незалежно від їх змісту, форми чи рівня виконання. На відміну від традиційних педагогічних підходів, орієнтованих переважно на вербальні засоби взаємодії, артпедагогіка спирається на мову візуальної та пластичної експресії, що є особливо ефективним у роботі з дітьми дошкільного віку, зокрема з особливими освітніми потребами, які зазнають труднощів у вербальному вираженні власного емоційного стану.

Сучасний процес реабілітації дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами значною мірою зумовлений професійною компетентністю фахівця у доборі та застосуванні доцільних арт-педагогічних методів і технологій. Оскільки мистецтво є природною складовою дитячого розвитку, залучення дошкільників до художньо-творчої діяльності (малювання, музики, руху, танцю тощо) створює умови для активної взаємодії з навколишнім світом незалежно від наявності порушень моторики, когнітивної сфери чи емоційно-вольових труднощів. Перевагою арт-педагогічних технологій є їхня орієнтація на невербальні засоби самовираження, що дає змогу дітям передавати власні почуття та емоційні стани через різні види мистецтва. Це має особливу цінність у роботі з дітьми дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями або тими, які внаслідок психотравматичного досвіду чи когнітивних обмежень зазнають труднощів у словесному вираженні власних переживань.

Поділяємо наукову позицію Н. Кальки та З. Ковальчук, які зазначають, що артпедагогіка спрямована насамперед на внутрішній світ дитини, водночас створюючи сприятливі умови для формування атмосфери довіри й емоційної безпеки у взаємодії між педагогом і дитиною. Особливої актуальності це набуває у роботі з дітьми дошкільного віку, для яких характерна підвищена емоційна чутливість і потреба в підтримці. Науковці підкреслюють, що відсутність яскраво виражених здібностей у дитини часто зумовлена не браком таланту, а недостатнім рівнем їх розвитку, що може бути наслідком педагогічних прорахунків, педагогічної занедбаності або обмеженого батьківського впливу. У цьому контексті засоби артпедагогіки орієнтують дошкільників на доступні, емоційно привабливі види творчої діяльності, які здатні тривало утримувати інтерес дитини, сприяти врівноваженню процесів збудження і гальмування та підвищувати ефективність реабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [2, с. 37].

Вагомим аспектом у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами, на думку науковців, є обґрунтований добір методів і прийомів арт-педагогіки, який має здійснюватися з урахуванням вікових та

індивідуальних особливостей і можливостей дітей; їхніх інтересів, нахилів і здібностей; характеру та ступеня проявів порушень психофізичного розвитку; цілей і завдань корекційно-розвиткової роботи; специфіки впливу окремих видів мистецтва; форм організації художньо-творчої діяльності; обсягу й якості художньої інформації, а також рівня професійної майстерності педагога у володінні сучасними педагогічними та художньо-розвитковими технологіями. О. Мороз рекомендує у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами використовувати такі види арт-педагогічної діяльності, як художнє слово, образотворча діяльність, ліплення, музика, рухова активність, танець, ігрова діяльність та інші доступні для більшості категорій дітей з нозологіями форми творчого самовираження [4, с. 208].

Педагогам, які здійснюють професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти, необхідно враховувати, що арт-педагогічні техніки містять значний освітньо-виховний потенціал, сприяють формуванню активної життєвої позиції дитини та позитивно впливають на її діяльність, узгоджуючи індивідуальні можливості з вимогами соціального середовища. Водночас освітні потреби дітей з особливими освітніми потребами дають змогу виявити недоліки окремих навчально-виховних програм і слугують підґрунтям для їх подальшого вдосконалення, оновлення та інтеграції в сучасну освітню практику [1; 3; 5; 6].

Арт-педагогіка є ефективним засобом розвитку, самовираження та соціалізації дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, сприяючи корекції емоційних і поведінкових труднощів. Використання індивідуально адаптованих методів та творчих технологій дозволяє підвищувати якість освітньо-виховного процесу та забезпечує умови для інтеграції дітей у соціальне середовище.

#### **Список використаних джерел:**

1. Антонюк М. В., Левик І. М. Розвиток художньо-творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційних технік малювання. *Пріоритетні напрями розвитку науки, освіти, технологій та інноваційної*

діяльності в Україні: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Полтава, 12 квітня 2024 р.). Полтава : ЦФЕНД, 2024. С. 13-15.

2. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів: ЛьВДУВС, 2020. 232 с.

3. Лазаренко. Н., Олійник Н. Арттерапія як засіб формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. (2(57)). С. 101-105.

4. Мороз О. І. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами кольоротерапії. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*, 2025. № 3. С. 207-212.

5. Тодосієнко, Н., Коваль, Т., Граб, О. Арт-педагогіка в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: перспективи та творчий потенціал. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2023. Вип. 76. С. 19-27.

6. Baranovska I., Dobrovolska R., Yakymenko Y. Методологічні засади формування культурної компетентності майбутніх учителів мистецтва за просвітницько-мотиваційним критерієм. *Educological discourse*. 2024. Т. 45. №.2. С. 79-88

## **ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА УКРАЇНСЬКІ ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ**

*Волохата Катерина, кандидатка педагогічних наук, старша викладачка  
КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж  
імені Михайла Грушевського» (Україна)*

Інклюзивна освіта посідає вагоме місце в процесі розвитку освітніх систем багатьох держав, зокрема України. Вона орієнтована на забезпечення рівного

доступу до освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей і можливостей. Ефективне впровадження інклюзивного навчання зумовлює потребу у висококваліфікованих педагогічних кадрах, які володіють знаннями та вміннями роботи з різними категоріями здобувачів освіти. Інклюзивна освіта є педагогічною інновацією, що супроводжується низкою викликів у практичній діяльності вчителя.

У світовому освітньому дискурсі триває обговорення доцільності застосування підходів «інтеграції» або «інклюзії» дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі. При цьому «інтеграція» орієнтована на пристосування дитини до вимог чинної освітньої системи, тоді як «інклюзія» передбачає трансформацію системи освіти відповідно до індивідуальних потреб дитини. Інтеграція розглядається як процес залучення дітей з особливими освітніми потребами до вже функціонуючих закладів загальної середньої освіти за умови їхньої здатності адаптуватися до уніфікованих вимог цих установ. Натомість інклюзія трактується як комплексний процес системних перетворень, що передбачає модифікацію й адаптацію змісту освіти, методів навчання, педагогічних підходів, організаційних структур і освітніх стратегій відповідно до індивідуальних потреб учня [2].

Соціальна адаптація – це процес включення дітей з ООП до соціального та освітнього середовища, що сприяє їхньому повноцінному функціонуванню у суспільстві. У контексті інклюзивної освіти ця адаптація визначає рівень участі дитини у взаємодії з однолітками, педагогами та соціумом в цілому. У багатьох європейських країнах навчальні заклади впроваджують комплексні моделі підтримки, що включають міждисциплінарний супровід і залучення спеціалістів різних профілів.

Аналіз українського досвіду свідчить про активне впровадження інклюзивних практик на національному рівні, що включають педагогічну, психологічну та соціально-педагогічну підтримку учнів з ООП у початковій школі. На сучасному етапі особливої значущості набуває усвідомлення педагогом реальних освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами,

оскільки саме це дає змогу створити сприятливе освітнє середовище та підвищити результативність навчального процесу [1].

Багато держав світу активно реалізують інклюзивне навчання, яке передбачає спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків у межах одного класу. Розглянемо окремі приклади міжнародного досвіду впровадження інклюзивної освіти. Зокрема, Фінляндія, Норвегія, Швеція та Данія визнаються провідними країнами у цій галузі, оскільки гарантують рівний доступ до якісної освіти для всіх здобувачів незалежно від рівня їхніх можливостей і освітніх потреб.

У Фінляндії учні з особливими потребами здобувають освіту разом зі своїми ровесниками у загальноосвітніх класах, а педагоги проходять спеціальну професійну підготовку, що забезпечує ефективну роботу з дітьми, які потребують додаткової підтримки. У Швеції інклюзивна освіта також широко впроваджена: за даними Міністерства освіти та досліджень Швеції, інклюзивний підхід створює рівні можливості для всіх дітей і молоді завдяки гнучким та індивідуалізованим умовам організації навчального процесу.

Канада належить до числа провідних держав у галузі інклюзивної освіти. У країні діє система федеральних і провінційних нормативно-правових актів, що гарантують рівний доступ до навчання для всіх дітей, зокрема для здобувачів освіти з особливими потребами. Держава реалізує різноманітні програми та надає ресурси, спрямовані на підтримку учнів з різними формами обмежень.

Австралія також активно розвиває інклюзивну освіту, пропонуючи спеціалізовані програми й ресурси для учнів із широким спектром освітніх потреб, а також забезпечуючи методичну й професійну підтримку педагогів з метою глибшого розуміння індивідуальних потреб учнів. У Японії утверджується підхід, відповідно до якого діти з особливими потребами здатні успішно навчатися разом з іншими школярами та повноцінно розвивати власні здібності. Освітня політика країни орієнтована на максимальну інклюзивність навчального процесу та запобігання соціальній ізоляції учнів.

Загалом інклюзивна освіта сприяє розширенню доступу до якісного навчання для всіх дітей і молоді, зокрема для учнів з високими освітніми потребами та здібностями. Вона дає змогу уникнути сегрегації таких дітей, забезпечує їхню участь у спільному освітньому просторі, створює умови для всебічного розвитку та залучення до колективної діяльності й спільних проєктів.

Отже, соціальна адаптація молодших школярів з ООП є комплексним процесом, що потребує взаємодії педагогічної, психологічної та соціальної підтримки. Європейський досвід демонструє цінність міждисциплінарних підходів та залучення фахівців різних галузей, тоді як українські практики активно розвиваються в контексті національної інклюзивної політики. Синергія цих підходів може значно підвищити якість адаптації та освітніх можливостей для дітей з ООП.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дригач Т. Г., Непочатова О. О., Нерсисян Д. А. *Підготовка майбутніх учителів НУШ для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Inclusion and Diversity*, 2023. С. 18-22. URL : <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/175/160>

2. Слозанська Г. Особливості підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання у закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки ТНПУ. Серія: педагогіка*. 2021 № 2. С. 49-58.

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»**

*Казьмірчук Наталя, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Кизима Марина, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Євроінтеграційний курс України зумовлює трансформацію суспільних світоглядних орієнтирів та актуалізує потребу у формуванні емпатійного, відповідального ставлення українців до навколишнього середовища.

У сучасних умовах особливо гостро постає питання розвитку природничо-екологічної компетентності підростаючого покоління, адже значна частина екологічних загроз, що постали перед людством, є наслідком недбалого ставлення людини до природи [1, с. 123]. До цього ще й додався екологічний колапс в Україні, через повномасштабну російсько-українську війну, яка назавжди зруйнувала великі екологічні системи, які уже ніколи не вдасться відновити. Відтак одним із першочергових завдань сьогодення є розвиток та виховання підростаючого покоління, яке здатне усвідомлено взаємодіяти з природним довкіллям, підтримувати його цілісність та відновлювати ресурси, забезпечуючи гармонію у системі «людина – природа» [1, с. 13].

У цьому контексті особлива роль належить учителю початкових класів, адже саме він впливає на становлення світоглядних основ молодших школярів.

Дуже цінним для нас є вивчення та адаптація європейського досвіду природничо-екологічного виховання молоді. Проаналізувавши наявну науково-педагогічну літературу з проблеми дослідження у країнах Західної Європи, можемо зробити висновок про те, що усі європейські країни приділяють питанню природничої та екологічної освіти значну увагу, у більшості європейських країн це питання стоїть під прицільною увагою держави. Виокремлюють три моделі реалізації природничо-екологічної просвіти в європейських країнах, проте всі вони мають спільні підходи, яких дотримуються, це:

– *вивчати природу можна лише безпосередньо контактуючи з нею*, тобто серед природи. Ознайомлення з природним довкіллям в кабінеті є неідеальним, знижує мотивацію, перетворюється на теоретичний процес засвоєння матеріалу, на противагу тому, коли дитина безпосередньо сприймає, аналізує, вивчає за допомогою різних органів чуття природні об'єкти, маніпулює ними, бачить на власні очі результати власної діяльності у природі;

– *глобальна екологічна свідомість* – важливо допомогти дітям зрозуміти, що екологічні проблеми не обмежуються їхнім місцевим середовищем, ми є частиною глобальної екосистеми і повинні вчитися захищати її;

– *концепція «дитини як екологічного стюарда»*. Однією з центральних ідей європейців є те, що діти мають сприймати себе як «екологічних стюардів» – осіб, відповідальних за збереження і захист природи. На заняттях учні мають вчитися розуміти, як їхні дії впливають на довкілля, і наполегливо приймати рішення, спрямовані на його збереження. Такий підхід допомагає формувати почуття відповідальності та активну позицію щодо охорони природи вже з раннього віку;

– *розробка освітніх програм*. У Європі постійно займаються розробкою та створенням інтерактивних програм для шкіл, що включають вивчення глобальних екосистем, біорізноманіття та вразливості планети перед людською діяльністю. Ці програми допомагають дітям зрозуміти важливість захисту природних ресурсів і показують, як вони можуть зробити внесок у збереження довкілля;

– *використання інтерактивних методик*. Освітні програми активно залучають учнів до практичної діяльності, яка сприяє глибшому розумінню екологічних проблем. Це включає проекти з посадки дерев, догляду за шкільними садами, дослідження природних місцевостей і вивчення глобальних екологічних питань, таких як зміна клімату та збереження водних ресурсів [4, с. 23].

На основі проведеного теоретичного аналізу європейського та вітчизняного досвіду нами було виокремлено й обґрунтовано педагогічні умови формування природничо-екологічної компетентності молодших школярів у межах інтегрованого курсу ЯДС, це зокрема:

– *паритетна інтеграція природничої, громадянської та історичної, соціальної і здоров'язбережувальної освітніх галузей в межах єдиного курсу «Я досліджую світ», що передбачає інтегративне поєднання підходів до формування природничо-екологічної компетентності молодших школярів.*

На жаль, результати діагностичних зрізів реалізації концепції НУШ у початковій школі показав значне зниження рівня компетентності з природничої освітньої галузі, адже не завжди вчителям початкових класів вдається проводити дійсно інтегрований урок, а не «перетягування» змісту тієї чи іншої освітньої галузі.

*– оновлення традиційних технологій, методів і прийомів формування природничо-екологічної компетентності молодших школярів, таких як навчальні екскурсії, дидактичні ігри, пошуково-дослідницька, творча і проєктна діяльність учнів тощо, які повністю відповідають європейським цінностям, що презентовані у європейських освітніх програмах;*

*– впровадження інноваційних освітніх технологій у процес формування природничо-екологічної компетентності молодших школярів в умовах сучасної початкової школи [3, с. 323].*

Для набуття учнями досвіду емоційно-чуттєвих переживань, а також збагачення естетичних вражень й емоційно-оцінних реакцій на об'єкти і явища природи ми використовували метод художньої репрезентації природних об'єктів, метод суб'єктифікації, метод екологічної емпатії. Облаштування в класній кімнаті НУШ осередку природознавства передбачає активізацію творчих проявів у молодших школярів на природничо-екологічну тематику. Там представлені створені учнями композиції із природних матеріалів, виготовлені лепбуки, «ленд-арт». Діяльнісний напрям природничо-екологічного виховання можна реалізувати завдяки технологіям, в основу яких покладено практичні та поведінкові компоненти. До таких, зокрема, можна віднести *проєктну технологію, експресивно-творчі технології (екологічний члендждобрих справ, екологічні квести, екологічні акції), трудові справи, різноманітну виховну діяльність, що носить природоохоронний характер [6, с. 80].*

Дозволять вивести дітей на глибинний рівень осмислення природних процесів і явищ, сформувані цілісне бачення «картини світу» *евристичні та експресивно-творчі технології, технології досягнення рівноваги між особистістю дитини і соціоприродним середовищем засобами ботмерівської*

гімнастики, експериментально-дослідницькі та ігрові технології тощо [5, с. 490].

Таким чином, інтегративне поєднання підходів до формування природничо-екологічної компетентності молодших школярів на уроках курсу «Я досліджую світ» полягає в педагогічно виваженому й розумному керівництві зазначених підходів, кожен із яких покликаний реалізувати певну природничо-екологічну функцію.

### **Список використаних джерел:**

1. Баюрко Н. В. Підготовка майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи : дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. Вінниця, 2016. 256 с.

2. Баюрко Н. В., Казьмірчук Н. С. Екологічна освіта – рушійна сила сталого розвитку : європейський досвід. ніка сьогодні (Серії «Педагогіка», «Право», «Економіка», «Техніка», «Фізико-математичні науки»): журнал. № 3 (31) 2024. С. 783-790.

3. Васютіна Т. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту освітніх галузей «Природничка» і «Громадянська та історична»: *монографія*. Хмельницький: ФОП Бідюк Є. І., 2022, 448 с.

4. Екологічна освіта дітей: синергія українсько-європейських відносин : монографія / За ред. групи проекту Erasmus + Jean Monnet Module Project: 101085524 — EcoEdEU — ERASMUS-JMO-2022-HEITCH-RSCH «Ecological education of preschool and primary school children: a European approach» : І. Стахової, Н. Казьмірчук, І. Карук, Н. Баюрко. Вінниця, ТВОРИ, 2024. 219 с.

5. Казьмірчук Н.С., Стахова І.А. Педагогіка емпайерменту у процесі формування екологічної культури молодших школярів. «Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»), 2024. № 13(41) 2024. С.486-499.

6. Стахова І. А. Підготовка майбутніх учителів до екологічного виховання учнів (на основі проекту програми ERASMUS + JEAN MONNET MODULE ECOEDEU-101085524). *Актуальні питання географічних, біологічних та*

*хімічних наук: основні наукові проблеми та перспективи дослідження. Збірник наукових праць ВДПУ; [відп. ред. С.В. Поливаний]. Вінниця, 2022. Вип. 20 (24). С. 80-82.*

## **ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*Казьмірчук Наталя, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Пастух Вікторія, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

У контексті стратегій сталого розвитку та глобальних екологічних викликів формування природничо-екологічної компетентності молодших школярів є одним із пріоритетних завдань сучасної початкової освіти [1, с. 78]. Це не просто засвоєння учнями знань про природу, а комплексний процес, що включає розвиток свідомого ставлення до довкілля, формування практичних навичок та цінностей, необхідних для природничо-екологічно відповідальної поведінки.

Природничо-екологічна компетентність молодших школярів є багатогранним феноменом, що інтегрує знання, вміння, ставлення та досвід взаємодії з природним середовищем. У вітчизняній педагогіці її розглядають як здатність дитини усвідомлювати себе частиною природи, взаємодіяти з нею на засадах поваги та відповідальності, розуміти причинно-наслідкові зв'язки у природному світі та бути вмотивованим до пізнання природи і готовим до збереження довкілля [1, с.104].

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активною цифровізацією навчального процесу, що зумовлює потребу в оновленні традиційних педагогічних підходів та впровадженні новітніх освітніх технологій.

В ході дослідження ми переконалися в тому, що *вивчати природу можна лише безпосередньо контактуючи з нею*, тобто організувати навчання дітей потрібно саме серед природи. Ознайомлення з природою в класі є недовірливим методом, який знижує мотивацію учнів до пізнання природи, адже перетворюється на теоретичний процес засвоєння матеріалу, на протилежність тому, коли дитина самостійно безпосередньо сприймає, аналізує, вивчає, досліджує за допомогою різних органів чуття природні об'єкти, маніпулює ними, бачить на власні очі результати власної діяльності у природі [2, с. 485].

У ході дослідження ми проаналізували наявну науково-методичну літературу з проблеми дослідження. Це дало нам право виокремити і теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування природничо-екологічної компетентності молодших школярів, зокрема:

- широкого використання мобільних додатків в освітньому процесі школи І ступеня;
- застосування діяльнісно-орієнтованих форм і методів роботи;
- формування цифрової та екологічної культури молодших школярів у процесі використання мобільних технологій;
- готовності вчителя до ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій;
- забезпечення партнерської взаємодії учасників освітнього процесу;
- організація моніторингу та оцінювання результатів природничо-екологічної діяльності молодших школярів [3, с. 80].

У зв'язку з пандемією COVID-19 та повномасштабним вторгненням російського агресора на територію нашої держави, коли відсутня можливість безпосереднього спілкування вчителів з учнями, значно зросла потреба нагального запровадження дистанційної форми навчання в Україні. Саме цим зумовлена доцільність оволодіння майбутніми учителями інтегрованими педагогічними технологіями, коли використовуються традиційні для неекстремальних умов навчання методи, прийоми, засоби і ті, що є прийнятними для дистанційного навчання (різні технології із використанням комп'ютерних

платформ, засобів, пристроїв) [4, с. 68].

У процесі природничо-екологічної освіти молодших школярів за умов дистанційної і змішаної форм навчання педагоги проводять уроки переважно на платформах Zoom, Moodle, Google Classroom, Google Meet, Skype, Messenger та інших спеціалізованих платформах. Як і в Європі, українські вчителі та учні часто користуються декількома платформами одночасно, залежно від потреб конкретних занять та технічних можливостей. Це дозволяє зробити навчальний процес більш гнучким та ефективним.

Ключовим компонентом інтеграції новітніх технологій у навчальний процес з природничих дисциплін є електронні освітні ресурси, оскільки саме вони є основним інструментом, що забезпечують інноваційний підхід до викладання. Їх використання сприяє розвитку критичного мислення, просторової уяви та аналітичних навичок здобувачів освіти, підвищує мотивацію до навчання [5, с. 112].

У дослідженні ми виокремили серію цифрових освітніх технологій, пізнали їх особливості застосування під час роботи з молодшими школярами, дослідили їх цінність, адже такий цифровий інструмент допомагає формувати дослідницькі уміння, екологічну свідомість, відповідальність за природу, стимулює мотивацію через цікавість, «гру», самостійність, експеримент. Для вчителів початкових класів ці додатки розширюють методичні можливості: планувати проєкти, створювати міжпредметні завдання, організувати екскурсії, польові заняття, дослідження, інтегрувати ІТ у природничу освіту.

У ході дослідження ми розглянули декілька груп інформаційно-комунікаційних технологій, які може використовувати вчитель початкових класів, зокрема:

1. Технології баз даних, які спрямовані для збору, систематизації та обробки навчальної інформації (проєкт «Розумники», SMART Kids).

2. Мультимедіа-технології, які забезпечують використання в освітньому процесі електронних енциклопедій, словників, електронних підручників, онлайн-перекладачів, електронних навчальних та розвивальних комп'ютерних

програм, наприклад гра «Веселі тваринки».

3. Мережеві технології, які забезпечують пошук та опрацювання інформації, розміщення її в інтернеті на освітніх сайтах чи платформах, використання засобів під час організації змішаного чи дистанційного навчання (наприклад, «Аудіокнижки українською онлайн»).

4. Технології комп'ютерного моделювання, що передбачають використання готових комп'ютерних моделей для проведення навчальних експериментів, дослідження певних процесів і явищ, власне створення комп'ютерних моделей (чат-боти зі ШІ, Chat GPT, чат «На урок»), Canva, Padlet)

5. Технології комп'ютерного експерименту, зокрема використання можливостей власного комп'ютера/ноутбука/телефона для фіксації даних, які отримано в ході експериментального дослідження, дистанційне управління електронними засобами навчання (конструктор діаграм Canva), програми Plant Identifier AI, яку можна завантажити на власний телефон і зробити фото невідомої для вас рослини, і прикріпити в даний мобільний додаток, який одразу вас направить на сторінку Вікіпедії де буде подано всю інформацію про дану рослину.

6. Технології комп'ютерного контролю, які передбачають перевірку та контроль знань учнів засобами комп'ютерних технологій Plickers, Kahoot!

7. Геоінформаційні технології, які передбачають використання в освітньому процесі інтерактивних карт різної тематики (Google Maps, карти приватного підприємства «Картографія» [7, с. 80].

Отже, вчитель початкових класів має велику палітру інноваційних технологій, які допомагають, розширюють та роблять навчання цікавішим та результативнішим. Варто лише пізнавати, вивчати і впроваджувати їх у власну педагогічну діяльність.

#### **Список використаних джерел:**

1. Баюрко Н. В. Підготовка майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи : дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. Вінниця, 2016. 256 с.

2. Баюрко Н. В., Казьмірчук Н. С. Екологічна освіта – рушійна сила сталого розвитку: європейський досвід. Наука і техніка сьогодні (Серії «Педагогіка», «Право», «Економіка», «Техніка», «Фізико-математичні науки») : журнал. № 3(31) 2024. С. 783-790.

3. Васютіна Т. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту освітніх галузей «Природнича» і «Громадянська та історична»: *монографія*. Хмельницький : ФОП Бідюк Є. І., 2022, 448 с.

4. Васютіна, Т. Цифрові освітні технології у роботі вчителя початкової школи : *навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта»*. Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. 68 с.

5. Екологічна освіта дітей: синергія українсько-європейських відносин : монографія / За ред. групи проекту Erasmus + Jean Monnet Module Project: 101085524 – EcoEdEU – ERASMUS-JMO-2022-HEITCH-RSCH «Ecological education of preschool and primary school children: a European approach» : І. Стахової, Н. Казьмірчук, І. Карук, Н. Баюрко. Вінниця, ТВОРИ, 2024. 219 с.

6. Казьмірчук Н.С., Стахова І.А. Педагогіка емпauerменту у процесі формування екологічної культури молодших школярів. «Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»), 2024. № 13(41) 2024. С.486-499.

7. Стахова І. А. Підготовка майбутніх учителів до екологічного виховання учнів (на основі проекту програми ERASMUS + JEAN MONNET MODULE ECOEDEU-101085524). *Актуальні питання географічних, біологічних та хімічних наук: основні наукові проблеми та перспективи дослідження. Збірник наукових праць ВДПУ*. Вінниця, 2022. Вип. 20 (24). С. 80-82.

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ**

*Казьмірчук Наталя, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Шевцова Ольга, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

У період становлення України як суверенної держави, оновлений підхід до громадянської компетентності підрастаючого покоління набуває особливої актуальності. Сьогодні перед школою стоїть складне і відповідальне завдання – виховати справжнього громадянина своєї держави, який усвідомлює належність до українського народу, знає та дотримується законів України, обізнаний у державних і народних символах, традиціях, ремеслах своєї Батьківщини, досконало володіє українською мовою та використовує її у спілкуванні, має внутрішню потребу й проявляє готовність відстоювати та захищати державні інтереси, реалізовувати свій особистісний потенціал на благо зміцнення української держави.

У дорослих, зокрема педагогів та батьків, й досі виникає дискусія стосовно питання, чи варто молодшим школярам розповідати про війну? Ми переконані в тому, що необхідно розповідати про війну, яка впливає на кожного українця, про високу ціну миру та незалежності нашої Батьківщини. Розмови про війну – складні для дорослих і дітей, але необхідні. Вчитель повинен підходити до них усвідомлено, бути підготовленим, використовувати ефективні стратегії підтримки дітей, адже головне – зберегти їхнє емоційне благополуччя.

Громадянська компетентність формується на усіх уроках у початковій школі, проте найбільш сприятливим є зміст інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Найважливішим виховним спрямуванням цього курсу є формування у молодших школярів найбільш значущих для українського народу цінностей: патріотизму, соціальної справедливості, первинності духовного у порівнянні з матеріальним, гуманізму, працелюбства, взаємоповаги; вихованню у дитини власного «Я», віри у свої сили, таланти, здібності; виховання творчої, соціально активної особистості, здатної бережливо ставитися до природи, світу, речей, самої себе, інших людей; усвідомлювати значення життя як найвищої цінності.

Україна, її державотворчі цінності, патріотичне виховання, формування громадянина, засвоєння «неписаних» поведінкових еталонів – ці елементи змісту інтегрованого курсу ЯДС є першочерговими, що задають мету реалізації програми.

Видатні постаті, герої України, успішні люди, які вміють переборювати життєві труднощі та цілеспрямовано йдуть до власної мети, стають зразком для формування в учнів власних життєвих позицій. Тому завдання вчителя передбачає організацію знайомства учнів з такими людьми. Найкраще сприймаються молодшими школярами діти-герої, які своїми вчинками надихають усіх інших на боротьбу з ворогом заради незалежності нашої країни.

На уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» учні знайомляться з невичерпним джерелом українського музичного та образотворчого мистецтва, вивчають особливості та унікальність музичної народної творчості, акцентуючи увагу на національній своєрідності музичного мистецтва, аналізують фольклорні жанри українців. Вчитель початкових класів має поновлювати власний контент сучасними творами музичного та образотворчого мистецтва, знайомити учнів, пізнавати все про історію створення того чи іншого твору, змінювати шкільний репертуар, наповнюючи його сучасним патріотичним мистецтвом.

З метою формування громадянської компетентності пропонуємо проводити конкурси дитячої творчості на тему «Слава захисникам України», «У світі немає кращої країни, ніж Україна» та ін., які включають роботи молодших школярів з різних видів мистецтва: образотворчого, музичного, літературного і рукотворного.

Навчання з використанням краєзнавчого матеріалу значно полегшує засвоєння учнями наукових понять і закономірностей, є могутнім джерелом знань і чудовим засобом виховання. Тому краєзнавство є основою для формування громадянської компетентності учня, і дозволяє школяреві співвіднести своє життя з життям своїх земляків, а через них – з життям свого народу, країни. Участь школярів в краєзнавчій діяльності, їх знайомство з

минулим, сьогоднім малої батьківщини, пробуджує почуття причетності до долі свого народу, породжує відчуття подяки до старшого покоління.

Нова українська школа має виховати дитину, яка володіє якостями, притаманними громадянам демократичного суспільства, готова робити свідомий вибір та нести відповідальність за нього.

Велику роль у формуванні громадянської позиції у підростаючого покоління відіграє не лише вчитель, не лише сім'я та родина, а також засоби масової інформації та соціальні мережі. Ми переконані в тому, що необхідно створювати нові сучасні мультфільми й дитячі фільми для дітей від 6 до 11 років, герої яких би мотивували до патріотизму, спонукали б до емпатії, демонстрували здорову позицію громадян-захисників своєї Батьківщини. Проте, якщо фільм чи мультфільм справа досить тривала від написання до її трансляції, то соціальні мережі є потужним каналом для швидкого поширення інформації та обговорення суспільно важливих питань, але водночас вони створюють ризики дезінформації і маніпуляцій, впливаючи на сприйняття через алгоритми та індивідуальні фільтри користувачів, що робить критичне мислення та медіаграмотність надзвичайно важливими. Тобто і тут бачимо свої позитивні та негативні сторони.

Радимо вчителям знайомити молодших школярів із сучасною художньою літературою, яка віддзеркалює реалії сьогоднішнього дня. Звісно і сам вчитель має бути ознайомлений з новинками художньої дитячої літератури. Хотіли б запропонувати, наприклад, творчість сучасної письменниці Олени Скуловатової, яка є авторкою таких творів, як: «Щоденник моєї мами», «Як заробити на канікулах», «Як заробити на дрон» для дітей від 8 до 12 років. Ці твори є сучасними, динамічними, цікавими, повчальними. Повість «Як заробити на дрон» це захоплива розповідь про друзів, які змушені були на початку війни у зв'язку з війною, блекаутами переїхати у село на Вінниччині. Вони хвилюються за своїх рідних, які захищають нашу землю від ворога. Діти роблять усе, щоб допомогти військовим. Вони дивують своєю наполегливістю і креативністю, а також дружать, розчаровуються, знаходять нових друзів, живуть цікавим,

насиченим подіями життям. Усі події є знайомими для учнів, реальними, ніби з власного життя.

Дуже важливим для учнів є також можливість познайомитися та поспілкуватися з автором такої книги. Якщо раніше, особливо для людей старшого покоління було характерним таке, що автор книги це людина, якої нема на цьому світі, або уже досить похилого віку. На сьогодні ж історія зовсім інша, адже автори є реальними молодими людьми, які переживають ті ж труднощі, що й усі, ходять тими ж вуличками, дивляться ті ж передачі, і саме головне, з ними можна поспілкуватися, запитати та отримати відповідь.

Отже, формування громадянської компетентності молодших школярів залежить від вчителя, який передусім має бути і сам справжнім патріотом своєї держави.

#### **Список використаних джерел:**

1. Brovchak L. S., Likhitska, L. M., Starovoit, L. V., Todosiyenko N. L. Pedagogical Potential of the Arts Complex in the Process of Formation of Aesthetic Perception of Junior Pupils. *Rezeknes Tehnologiji Akademijska*. Rezekne, Latvijas Republika, 2020. С. 98-108.

### **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП ЯК ЧИННИК ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД У МЕЖАХ ПРОЄКТУ «ІНТЕЛЕКТ УКРАЇНИ»**

*Кім Галина, кандидатка педагогічних наук, доцентка  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Гоменюк Тетяна, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасна початкова освіта в Україні розвивається в умовах активного впровадження інклюзивного підходу, що природно висуває на перший план

питання соціальної адаптації дітей із особливими освітніми потребами. Саме початкова школа є критичним етапом у формуванні соціальних ролей, навичок взаємодії та основ для подальшої соціалізації дитини, що підкреслює необхідність особливої уваги до організації навчального середовища для дітей з ООП, зокрема в аспекті ефективної навчальної взаємодії.

Наукові дослідження підкреслюють, що інклюзивна освіта не обмежується лише включенням дітей з різними освітніми потребами до загального навчального процесу. Так, А. Єфременко, Г. Луканська та Я. Багно акцентують увагу на тому, що інклюзивна освіта є системою створення умов для повноцінної участі кожної дитини у навчально-виховному процесі незалежно від її психофізичних особливостей [1, с. 25]. В цьому контексті соціальна адаптація дітей з ООП сприяє формуванню позитивного сприйняття себе, розвитку комунікативних умінь, навичок співпраці та засвоєнню соціальних норм шкільного середовища.

Одним із дієвих способів сприяння соціальній адаптації учнів з особливими освітніми потребами є творча діяльність. Ми вважаємо, що творчість відіграє ключову роль у створенні безпечного простору для дитини, адже вона сприяє розкриттю емоційного, розумового і соціального потенціалу. Вона знижує емоційну напругу, створює умови для взаємодії з однолітками та формує ситуацію успіху, забезпечуючи набуття дітьми позитивного соціального досвіду. Відповідно до В. Звєкової, творчі форми діяльності сприяють «розвитку соціальної активності, комунікативних умінь та формуванню відчуття приналежності дитини до групи» [2, с. 70].

В умовах інклюзивної освіти творча діяльність виконує низку взаємопов'язаних функцій, що забезпечують всебічний вплив на процес соціалізації дитини:

- комунікативну – сприяє організації спільної діяльності та обміну ідеями;
- емоційно-ціннісну – допомагає знижувати тривожність і налаштовувати позитивний емоційний фон;

– інтеграційну – дає змогу дитині відчувати себе частиною колективу, набуваючи досвіду співпраці;

– компенсаційну – допомагає виявити сильні сторони незалежно від наявних труднощів у навчанні.

В освітній практиці це реалізується за допомогою колективних творчих завдань, складання казок, рольових ігор, театральних постановок та виконання міні-проектів. Такі види діяльності позитивно впливають на сприйняття дитини однолітками та підвищують її впевненість у собі [2; 3].

Створення інклюзивного освітнього середовища є однією з ключових умов для успішної соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Варто зазначити, що результативна інклюзія можлива лише за умови формування «емоційно безпечного, підтримувального середовища, яке враховує індивідуальні освітні потреби кожної дитини», на чому наголошують А. Колупаєва та О. Таранченко [4, с. 42]. В умовах такого освітнього середовища особлива роль належить творчій діяльності, адже вона, відповідно спостережень Ю. Підвальної, полегшує адаптацію дитини до шкільних вимог і сприяє формуванню позитивного досвіду взаємодії з однолітками [6, с. 82-83]. Таким чином, творчість у контексті інклюзивного навчання розглядається не лише як допоміжний елемент, а як важливий педагогічний інструмент соціалізації та розвитку особистості.

Розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку, які мають особливі освітні потреби, доцільно розглядати як інтегрований компонент загальної освітньої програми, що забезпечує можливість прояву ініціативи, відчуття власної цінності і поступове подолання труднощів у спілкуванні з ровесниками. Саме через творчу складову формуються умови для плавного включення дитини в шкільний колектив і прийняття себе як повноправного учасника освітнього середовища.

У сучасному українському освітньому просторі важливу роль відіграє науково-педагогічний проєкт «Інтелект України», який пропонує цілісну систему навчання з акцентом на розвитку інтелектуальних і творчих здібностей

учнів початкової школи [5]. Програма спеціально не орієнтована на дітей з ООП, однак її структура та методика забезпечують сприятливе середовище для їх навчання. Розвиток творчого потенціалу школярів у межах проєкту здійснюється послідовно та інтегровано в різні навчальні заняття, через використання інтелект-карт, візуально-асоціативних схем і творчих графічних завдань, що допомагають організувати інформацію та водночас заохочують до розвитку уяви й образного мислення.

Додатково програма передбачає активне впровадження мовленнєвих творчих вправ. Це включає створення історій за зображеннями, вигадкування альтернативного завершення сюжетів та продовження історій. На нашу думку, особливого значення такі завдання набувають для дітей з ООП, адже сприяють розвитку зв'язного мовлення, формуванню впевненості у вираженні власних думок, аргументуванні їх і пошуку нестандартних підходів до вирішення проблем.

Також значну увагу приділено інтерактивним і рольовим методам навчання. Серед них: міні-дискусії, театралізовані вистави, моделювання життєвих ситуацій і навчальні ігри, що спрямовані на вдосконалення соціальних компетенцій, розвиток емоційної чутливості та формування впевненості у власних силах. У сучасних наукових дослідженнях також акцентується важливість упровадження інноваційних та цифрових технологій в інклюзивній освіті. Зокрема, А. Василюк та Г. Кіт зазначають, що використання сучасних технологій у цьому контексті робить освітній процес більш гнучким, дозволяє індивідуалізувати завдання та активно залучати учнів до колективної роботи [7, с. 275-276].

Окрім того, важливе місце займає проєктна діяльність невеликого масштабу: створення групових робіт, виконання дослідницьких завдань і формування спільних творчих продуктів. Така діяльність у системі інклюзивної освіти є однією з ключових практик, оскільки вона враховує індивідуальні особливості кожного учня, забезпечує позитивний досвід колективної роботи та сприяє досягненню учнями успіху. Даний підхід відповідає принципам

організації інклюзивного освітнього середовища, представленим у сучасних українських наукових дослідженнях [3, с. 98-100].

Ще однією суттєвою складовою організації навчальної діяльності у процесі реалізації програми «Інтелект України» в умовах інклюзивного навчання є застосування принципу варіативності та права вибору. Учні пропонуються виконувати завдання різного рівня складності та обирати альтернативні способи їх реалізації. Це дозволяє дітям працювати у комфортному для себе темпі, уникати стресу від непосильних вимог та змагального середовища, сприяючи розвитку творчого потенціалу навіть тих учнів, які потребують особливої уваги.

Ключову роль у соціальній адаптації відіграє створення емоційно комфортного й підтримуючого середовища. У межах цього проєкту використовуються такі форми роботи, як ранкові кола, вправи для взаємної підтримки чи короткі творчі хвилини. Вони допомагають школярам долати напруження й почуватися частиною шкільної спільноти.

Особлива увага приділяється використанню зорових матеріалів: інтелект-карт, схем і структурованих шаблонів. Важливим також є надання дітям можливості вибору складності завдань відповідно до їхніх індивідуальних можливостей, що полегшує роботу у власному темпі та підтримує віру у свій успіх.

Український досвід свідчить про те, що систематичне залучення дітей з особливими освітніми потребами до творчої діяльності значно сприяє зростанню їхньої соціальної активності, розвитку комунікативних навичок, формуванню позитивного самосприйняття, зниженню рівня шкільної тривожності, а також полегшує інтеграцію в колективи однолітків. У цьому контексті проєкт «Інтелект України» можна розглядати як зразок інклюзивного освітнього середовища, у якому творчість постає цілісним педагогічним інструментом соціальної адаптації учнів молодшого шкільного віку. Перспективним напрямком подальших наукових досліджень є глибше вивчення впливу окремих творчих методик на різні категорії дітей з ООП, а також розробка практичних

рекомендацій для педагогів щодо ефективної реалізації таких методик в умовах інклюзивної освіти.

### **Список використаних джерел:**

1. Єфременко А.Г., Луканська Г.А., Багно Я.В. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні: виклики, стратегії та перспективи розвитку. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2024. № 3. С. 23-35.

2. Звєкова В.К. Розвиток творчої активності дітей з особливими освітніми потребами під час гурткової роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. № 2 (106). С. 68-76.

3. Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики: тези доповідей XIX Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 20-21 листопада 2019 р.). У 3-х частинах. Ч.1. Київ : Університет «Україна», 2019. 504 с.

4. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. *Серія: Інклюзивна освіта*. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 149 с.

5. Науково-педагогічний проєкт «Інтелект України»: офіційний сайт. URL: <https://intellect-ukraine.org/> (дата звернення: 17.12.2025).

6. Підвальна Ю. Процес адаптації дітей з особливими освітніми потребами у контексті інклюзивної освіти. *Věda a perspektivy*. 2024. С. 76-87.

7. Wasyluk A., Kit H. O współczesnych technologiach nauczania inkluzyjnego. *Pedagogika Społeczna. WSNS Pedagogium*. Warszawa, 2021. Nr 1-2. S. 273-283.

## **ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ У ВДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З ООП ДО СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

*Кім Галина, кандидатка педагогічних наук, доцентка  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Шендрик Анатолій, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в сучасному суспільстві набуває особливої ваги як складова гуманістичної освіти. Українські науковці-дефектологи заклали методологічні основи корекційної педагогіки, сприяючи розробці освітніх стратегій для соціальної адаптації та участі дітей з ООП у житті суспільства. Їхній досвід дозволяє адаптувати міжнародні моделі інклюзивної освіти до локальних соціокультурних умов. Праці вчених стали основою розвитку інклюзивної освіти та залишаються актуальними в контексті європейських тенденцій, реформи Нової української школи та глобалізації. У цій роботі зроблено короткий огляд внеску вітчизняних педагогів-дефектологів.

Рудольф Генріхович Краєвський (1897-1980) один із тих науковців, які суттєво вплинули на становлення вітчизняної дефектології. Поєднав медичну й педагогічну підготовку, що дозволило йому вивчати порушення розвитку комплексно: з позицій фізіології, психіатрії, корекційної педагогіки. Надважливою стала робота в евакуаційних госпіталях під час Другої світової війни, де він досліджував порушення слуху й мовлення у людей, які отримали вибухові травми. Він одним із перших детально описав процес комплексного обстеження таких пацієнтів – логопедичного, психіатричного та отоларингологічного, розробив зміст корекційної роботи. Ці напрацювання особливо актуальні сьогодні, коли війна в Україні знову поставила перед фахівцями проблему реабілітації військових і цивільних із ушкодженнями слуху й мовлення внаслідок вибухів. Значним досягненням став і посібник «Порушення мови та їх усунення» (1960), перше в Україні видання для студентів-дефектологів і логопедів-практиків. Значним внеском в українську сурдопедагогіку став посібник «Мова жестів глухих» (1964), де автор першим серед українських науковців систематизував, а також ґрунтовно описав міміко-жестове мовлення [4, с. 192].

Заслуговує на увагу й науково-практичний доробок Клавдії Михайлівни Турчинської (1924-1976) – авторки підручників для учнів спецшкіл, які перевидавали кілька десятирічь поспіль. Дослідниця ініціювала відкриття в педінститутах нової спеціальності – 21.11 «Дефектологія. Олігофренопедагогіка і праця», що забезпечила підготовку фахівців з кваліфікацією «вчитель професійно-трудового навчання в допоміжній школі, методист з виховної роботи». Особливе місце серед її праць посідає «Читанка» для 6-го класу допоміжної школи, перевидавана п'ять разів, що свідчить про практичну цінність її методичних підходів. Науковиця докладала багато зусиль для поширення серед педагогів і батьків дітей з інтелектуальними порушеннями знань про актуальні проблеми їх освіти. Вона брала активну участь у всесоюзних та республіканських педагогічних читаннях, конференціях, курсах підвищення кваліфікації. У 1976 році за матеріалами її наукового дослідження була видана монографія, де висвітлено питання профорієнтації дітей з ООП, що стало важливим внеском у практику підготовки та адаптації таких учнів до навчання [4, с. 279].

Наукову традицію продовжила її донька – Валентина Євгенівна Турчинська (1947), авторка підручників і посібників з української мови для спецшкіл. Однією з її ключових праць стала монографія «Готовність розумово відсталих дітей до навчання в школі» (1981, співавтор І. Г. Єременко), у якій представлено результати багаторічного дослідження процесу адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями до середовища школи. Значення цієї роботи полягає в тому, що її висновки є і теоретичною, і практичною основою для підготовки дітей з ООП до інклюзивного навчання, вдосконалення підходів до формування психологічної готовності до школи, розвитку методів діагностики та корекції [2, с. 224].

Заслуговує згадки й батько Клавдії Турчинської, дід Валентини Євгенівни – Михайло Олександрович Ємельяненко (1893-1947). Почав педагогічну діяльність у Кременчуці як учитель, працював логопедом у допоміжній школі, а згодом був методистом-консультантом та директором допоміжної школи.

Педагог уперше в історії української дефектології створив «Буквар» для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. У 1948 році його видання було визнане найкращим, а підручник перевидавали щонайменше чотири рази [3, с. 130].

Вагомий внесок у розробку проблем підготовки дітей з ООП належить Людмилі Сергіївні Вавіній (1936-2022) – фахівцю в галузі спеціальної педагогіки та методики навчання рідної мови дітей з інтелектуальними вадами, авторки підручників і посібників для спецшкіл, серед яких особливе місце посідають букварі, що відіграли важливу роль у формуванні початкової мовленнєвої компетентності учнів з ООП. Її багаторічна професійна діяльність була відзначена медаллю «Ветеран праці» (1985) та знаком «Відмінник освіти України» (2001). Вавіна активно долучалася до розроблення нормативно-правових документів для спецшкіл, брала участь у виконанні державних програм «Діти України» та «Здоров'я нації», а також у створенні концепцій, освітніх стандартів і науково-методичного забезпечення для шкіл, що працюють з дітьми з порушеннями зору. Її діяльність сприяла модернізації спеціальної освіти, підвищенню якості навчально-методичного забезпечення для дітей з різними категоріями ООП [1, с. 57].

Хоружа Марія Наумівна (1921–1983) – авторка підручників для допоміжних шкіл, серед яких особливо відзначається підручник з української мови для 7 класу, що перевидавали шість разів, учасниця Другої світової війни. Вона поєднувала наукову діяльність із практикою: працювала старшим науковим співробітником Інституту дефектології та Інституту педагогіки, потім завучем у допоміжній школі, а згодом – викладачем Київського державного педінституту. Її наукові інтереси були зосереджені на проблемах освіти дітей з інтелектуальною недостатністю, активізації мовленнєвої діяльності та особливостях виховання в спеціальних школах. Постать Хоружої надихає поєднанням наукового підходу та безпосередньої педагогічної практики [2, с. 232].

Ульянова Тетяна Костянтинівна (1929-2006) є авторкою підручника з української мови для 3 класу допоміжної школи, який перевидавали щонайменше п'ять разів. Вона надавала методичну підтримку вчителям спецшкіл, виступала з лекціями та доповідями, брала участь у роботі курсів підвищення кваліфікації та спецсеінарів для педагогів [1, с. 158].

Мерсіянова Галина Миколаївна (1929-2013) понад 40 років працювала викладачем і доцентом кафедри олігофренопедагогіки, є авторкою понад 100 наукових праць, включно з підручниками та посібниками з української мови, трудового навчання та швейної праці. Вона поєднувала дослідження мовленнєвих і практичних навичок, що сприяло комплексному розвитку дітей з ООП [1, с. 158].

Стадненко Надія Михайлівна (1926-2010) – вчена-дефектолог. За результатами дисертаційного дослідження видала книгу «Використання сюжетних картин у допоміжній школі» (1962). У 1967 році видано «Нариси з психології розумово відсталого дитини» – перший український навчальний посібник з олігофренопсихології, який перевидали у 2002 році. Результатом багаторічного педагогічного досвіду та наукових напрацювань вченої стала також книга, яка отримала кілька перевидань – «Читанка» для учнів 5 класу спецшколи, яку використовували для формування мовленнєвих навичок дітей з ООП [4, с. 300].

Кравець Ніна Павлівна (1952) під час роботи в лабораторії займалася науково-дослідною експериментальною діяльністю, вивчаючи реформу шкільної спеціальної освіти та оновлення змісту навчання української мови та читання для дітей з розумовими порушеннями. Вона є співавторкою Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку (2004), що стало важливим внеском у модернізацію спеціальної освіти в Україні [1, с. 80].

Вивчення внеску українських педагогів-дефектологів є надзвичайно важливим для розуміння розвитку спеціальної освіти та корекційних методик у нашій країні. У рамках підготовки цієї роботи було створено серію статей у

Вікіпедії про всіх згаданих вчених, а також про Козленка М. П., Моргуліса І. С., Плешканіську Г. М. та Стожок Л. С. Особливе значення має те, що увагу було приділено діяльності жінок-вчених, авторок підручників і посібників, чия науково-педагогічна праця раніше була недостатньо висвітлена в інтернет-просторі, що сприяє популяризації їхнього досвіду та розроблених ними методик серед сучасних педагогів і дослідників проблем інклюзивної освіти.

#### **Список використаних джерел:**

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

2. Кафедра психокорекційної педагогіки. Внесок викладачів кафедри у розбудову української дефектології: навчальний посібник. Частина II / за редакцією І. П. Колесника, Г. С. Піонтківської. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 221 с.

3. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В. І. Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2004. 456 с.

4. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: навч. посіб. / За загальною редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 428 с.

### **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПІВДЕННІЙ КОРЕЇ**

*Колосова Олена, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Південна Корея посідає провідні позиції серед країн Азійсько-Тихоокеанського регіону у сфері розвитку інклюзивної освіти, зокрема на дошкільному рівні. Державна політика країни спрямована на забезпечення

рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, включно з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), що відповідає міжнародним стандартам і рекомендаціям ЮНЕСКО та ООН.

Однією з ключових тенденцій є посилення нормативної бази інклюзивної освіти. У Південній Кореї діє Закон про спеціальну освіту для осіб з інвалідністю та осіб з особливими освітніми потребами, який гарантує право дітей з ООП на раннє втручання, дошкільну освіту та психолого-педагогічну підтримку. Держава фінансує інклюзивні програми, забезпечує безоплатний доступ до корекційних і реабілітаційних послуг.

Важливою сучасною тенденцією є розвиток системи раннього виявлення порушень розвитку. У Південній Кореї активно функціонують центри раннього втручання, які співпрацюють із дошкільними закладами, медичними установами та соціальними службами. Раннє виявлення особливих освітніх потреб дозволяє своєчасно розпочати корекційно-розвиткову роботу та забезпечити плавну інтеграцію дитини в інклюзивне освітнє середовище.

У 2007 році Південна Корея переглянула «Закон про спеціальну освіту», започаткувавши систему обов'язкової освіти для дітей з особливими потребами. Міністерство освіти та Міністерство фінансів надають допомогу в оплаті навчання для дітей з особливими потребами, які отримують дошкільну інклюзивну освіту [4]. Крім того, дитячі садки зі спеціальними групами отримують додаткове фінансування від уряду. Уряд також підтримує витрати на терапевтичні заходи, такі як фізична терапія, ерготерапія, логопедія, аудіологічна терапія, мистецтво, музика, поведінкова терапія, ігри та психомоторна терапія для дітей з особливими потребами в дошкільних навчальних закладах. У Південній Кореї звичайні дитячі садки можуть наймати вчителів спеціальної освіти тільки в тому випадку, якщо вони мають спеціальні групи [5].

Дитячі садки без спеціальних груп, якщо вони приймають дітей з особливими потребами, можуть звернутися до регіонального центру підтримки спеціальної освіти з проханням про мобільне навчання після отримання згоди

батьків. Стандарти створення спеціальних класів різняться залежно від етапу навчання. На етапі дитячого садка, якщо є від 1 до 4 дітей, які потребують спеціальної освіти, створюється одна спеціальна група; якщо їх більше 4, створюється дві або більше спеціальних груп, кожна з яких має вчителя спеціальної освіти. Наразі в Південній Кореї є 814 дитячих садків зі спеціальними групами, у середньому по 3,5 дитини в кожній спеціальній групі [2].

Щодо будівництва інфраструктури, всі дитячі садки, незалежно від того, чи мають вони спеціальні групи або дітей з особливими потребами, повинні бути побудовані як безбар'єрні об'єкти відповідно до принципів універсального дизайну. З метою відображення мети інклюзії, внутрішнє обладнання спеціальних груп у дитячих садках Південної Кореї включає не тільки звичайні навчальні посібники та матеріали, а й спеціальні навчальні посібники для задоволення конкретних потреб дітей з особливими потребами. До них належать інструменти для оцінки інтелекту, соціальних навичок та базових навчальних здібностей, обладнання для тренування сенсорної інтеграції, мультимедійні навчальні матеріали, інвалідні візки, тростини, регульовані навчальні парти, тренажери для навчання ходьбі тощо [3].

З 2009 року Міністерство освіти Південної Кореї зобов'язало університети пропонувати курси, пов'язані зі спеціальною освітою, у своїх програмах підготовки вихователів. У 2016 році Міністерство освіти чітко вимагало, щоб здобувачі, які вступили до університетів після 2013 року, обов'язково проходили курси підготовки педагогів у трьох областях: педагогічна теорія, компетентності педагога та педагогічна практика. У сфері компетентності педагогів включені курси з інклюзивної освіти [1].

У Південній Кореї дитячі садки, що впроваджують інклюзивну освіту, повинні розробляти індивідуальні освітні плани для дітей з особливими потребами на початку кожного семестру. Для дитячих садків, що не мають спеціальних груп, вчителі спеціальної освіти з регіонального центру підтримки спеціальної освіти проводять освітні оцінки дітей з особливими потребами за

згодою батьків. У дитячих садках зі спеціальними групами вчителі спеціальної освіти оцінюють розвиток дітей з особливими потребами у фізичній, когнітивній, комунікативній, соціально-емоційній та адаптивній сферах за допомогою спостережень, співбесід та інструментів освітньої оцінки. До інструментів оцінки, які зазвичай використовують вчителі спеціальної освіти, належать корейська версія «Портажного посібника з ранньої освіти» (Portage Guide to Early Education), «Каролінська навчальна програма для немовлят та малюків з особливими потребами» (0–3 роки та 3–6 років) (Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs (0-3 years and 3-6 years)) та корейська версія Системи оцінки, оцінювання та програмування (AEPS) [6].

Коли особливі діти приймаються до звичайних груп або спеціальних груп у звичайних дитячих садках, вони повинні надати результати психологічних обстежень або лікарняні діагностичні довідки за останній рік. Крім того, вони повинні пройти додаткові обстеження в центрах підтримки батьківства або установах психологічної оцінки. Для дітей, які до зарахування не були визначені як такі, що потребують спеціальної освіти, але демонструють істотні відмінності від своїх однолітків або потребують спеціальної підтримки пізніше, для первинної оцінки використовуються інструменти скринінгу.

Дошкільна інклюзивна освітня програма в Південній Кореї наголошує на комплексності, різноманітності та індивідуалізації, маючи на меті сприяти всебічному розвитку та навчанню дітей дошкільного віку. Програма зосереджується на інтеграції різних освітніх методів та предметів, спираючись на основи звичайних освітніх курсів і одночасно пропонуючи спеціальні освітні курси. Вона наголошує на всебічному розвитку когнітивних, емоційних, соціальних та фізичних здібностей дітей з особливими потребами. Це проявляється у трьох основних аспектах: комплексне розроблення навчальної програми, міждисциплінарне навчання та використання різних методів оцінювання. По-перше, освітні установи розробляють комплексні навчальні програми, що охоплюють різні предмети та галузі, такі як мова, математика,

природознавство, здоров'я, мистецтво, фізична культура та соціальні навички, з метою сприяння загальному розвитку дітей з особливими потребами.

По-друге, вчителі інтегрують міждисциплінарні знання, щоб допомогти дітям сформувати більш комплексне розуміння за допомогою навчальних заходів, що включають зміст з різних предметів. Нарешті, на додаток до стандартизованих тестів для оцінки когнітивних здібностей, навчальних навичок та загального розвитку дітей використовуються різноманітні методи оцінювання, включаючи спостереження, аналіз конкретних випадків, завдання та оцінювання проєктів. Ці підходи в сукупності відображають практичну увагу Південної Кореї до впровадження комплексного навчання в інклюзивній освіті з метою розвитку різних здібностей та якостей, необхідних для всебічного розвитку дітей з особливими потребами.

Південнокорейська інклюзивна дошкільна освіта робить сильний акцент на ігровому навчанні, експериментуванні, щоб зацікавити дітей більш захоплюючим і приємним способом. За допомогою ігор, практичних занять та дослідів вона прагне розвивати в дітях дух дослідження та навички вирішення проблем. Ці ігри включають такі аспекти, як вирішення проблем, когнітивне навчання, соціальні навички та управління емоціями, сприяючи навчанню дітей з особливими потребами за допомогою інтерактивності та розваг. Одночасно акцент робиться на дитячому експериментуванні під час екскурсій, практичних занять та імітаційні сценаріїв. Такий підхід дозволяє дітям вчитися, досліджувати та застосовувати знання в реальних умовах, сприяючи соціальному розвитку та вдосконалюючи основні життєві навички.

Як у державних дитячих садках, так і в приватних закладах дошкільної освіти створюються міждисциплінарні професійні команди. Ці команди складаються з психологів-педагогів, вчителів спеціальної освіти, логопедів, ерготерапевтів, соціальних працівників та інших фахівців. Професійна команда спільно розробляє індивідуальні освітні плани на основі конкретних потреб та результатів оцінювання кожної дитини. Цей план включає розуміння стилю навчання дитини, її сильних сторін та потреб, розробку відповідних стратегій

навчання та впровадження заходів підтримки. Члени команди регулярно спілкуються, обмінюються інформацією та співпрацюють, щоб вирішувати проблеми, з якими стикаються діти в процесі навчання та розвитку. Проводиться постійна оцінка для коригування та оптимізації освітніх планів на основі результатів оцінки. Крім того, міждисциплінарні професійні команди регулярно підтримують зв'язок з батьками та громадою, надаючи відповідну підтримку та навчання для розширення навчання та підтримки за межами шкільного середовища.

Південнокорейська система інклюзивної дошкільної освіти робить акцент на підвищенні якості послуг з плавного переходу дітей з особливими потребами до початкової школи як у плані навчання, так і повсякденного життя. Дитячі садки, що впроваджують інклюзивну освіту, виступають центральними хабами, активно взаємодіючи та співпрацюючи з батьками дітей з особливими потребами, початковими школами та відповідними установами [7].

Таким чином, сучасні тенденції розвитку інклюзивної дошкільної освіти в Південній Кореї характеризуються системним підходом, орієнтацією на раннє втручання, індивідуалізацію навчання, професійну підготовку педагогів і активне залучення сім'ї. Досвід Південної Кореї є цінним для вивчення та може бути адаптований у процес розвитку інклюзивної дошкільної освіти в інших країнах, зокрема в Україні.

#### **Список використаних джерел:**

1. Lee Soonso, Kim Binjien, Park Youjin. Comparative Analysis of Early Childhood Education Teacher Training Courses in Korea and the United States, Collection of Early Childhood Education Papers, 2017, 21(3): 83-113
2. Ministry of Education, South Korea. Annual Report on Special Education, 2019.09. 44th edition
3. Ministry of Education, South Korea. Gyeonggi-do Office of Education Standards for Special Education School Equipment and Materials, 2016
4. Ministry of Science and Technology, Korea. Explanation of Korean Special Education Laws. <http://www.mest.go.kr/>, 2012.07.07.

5. Republic of Korea. Law on Education for Disabled Persons. [http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=202273 & efYd=20180522#0000](http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=202273&efYd=20180522#0000).

6. Wu Yan. Overview of South Korea's Support System for Preschool Inclusive Education, Journal of Nanjing Xiaozhuang University, March 2023, Volume 2

7. Zhao Xiaohong. Issues and Countermeasures of Local Legislation on Preschool Education for Disabled Children: An Analysis Based on the Analysis of Preschool Education Regulations in Some Provinces. China Special Education, 2021 (01): 26-30.

## **ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ З ДІТЬМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ**

*Кушнір Антоніна, кандидатка педагогічних наук, старша викладачка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Горяча Богдана, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Соціально-економічні зміни в країні вимагають від сучасного педагога використання інноваційних технологій, що допомагає розширити можливості ефективної роботи як в офлайн-навчанні в закладі освіти, так і на дистанційній ланці.

Сучасний етап розвитку освіти передбачає створення безлічі простих і складних інноваційних програм для різних галузей пізнання. Створення та розвиток інформаційного суспільства передбачає широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, що визначається низкою чинників. По-перше, упровадження ІКТ в освіту істотно прискорює передачу знань і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини іншій. По-друге, сучасні ІКТ, підвищуючи якість навчання, дають змогу людині успішніше і швидше

адаптуватися до довкілля і соціальних змін, що відбуваються. По-третє, активне впровадження цих технологій в освіту є важливим чинником створення системи освіти, що відповідає вимогам і процесу реформування традиційної системи освіти [1].

На нашу думку, інноваційних технологій – це комп'ютерні та мультимедійні технології, які допомагають робити заняття наочнішим і залучати пасивних дітей до активної діяльності, активізувати пізнавальний інтерес, розумові процеси та сприяють оптимізації та підвищенню ефективності освітнього процесу, створення інклюзивного освітнього середовища, що забезпечує освітні потреби здобувачів освіти.

Мультимедійні технології застосовуються у вигляді комп'ютерних презентацій, слайд-фільмів, мультимедійних фотоальбомів, інтерактивних ігор. Використовуючи інтернет-ресурси, з'являється можливість отримати доступ до навчально-методичної та наукової інформації, проводити віртуальні навчальні заняття, науково-дослідну діяльність.

Нині вже неможливо собі уявити розвиток сучасного суспільства та освіти без інноваційних технологій. До набору істотних переваг їх використання в навчанні перед традиційними заняттями необхідно віднести таке:

1. Інноваційні технології значно розширюють можливості пред'явлення навчальної інформації: застосування кольору, графіки, звуку дає змогу відтворювати реальний предмет або явище.

2. Використання інноваційних технологій дає змогу істотно підвищити мотивацію дітей до навчання.

3. З допомогою інноваційних технологій залучають дітей до виховно-освітнього процесу, сприяючи найширшому розкриттю їхніх здібностей, активізації розумової діяльності.

4. Навчання із застосуванням інноваційних технологій сприяє формуванню в дітей рефлексії. Навчальні програми дають можливість наочно уявити результат своїх дій, можливість виправити помилку, якщо вона зроблена [1, с. 22].

Використання інноваційних технологій в НУШ дає змогу розвивати вміння дітей орієнтуватися в інформаційних потоках навколишнього світу, опанувати практичні способи роботи з інформацією, розвивати вміння, які дають змогу обмінюватися інформацією за допомогою сучасних технічних засобів [2].

Аналізуючи досвід роботи Сутисківського ліцею Сутисківської територіальної громади Вінницької області, визначаємо, що ефективною інноваційною технологією є програма СЕН «Зерна», що допомагає педагогам краще розуміти емоційні потреби учнів: розвиток соціально-емоційних навичок та підтримка благополуччя дітей та педагогів для вчителів початкової. Дана програма розроблена EASEL Lab Гарвардської школи вищої освіти та впроваджується в Україні за підтримки The LEGO Foundation. Нині програму імплементують в 12 країнах світу, яка пропонує активності, що можна адаптувати та інтегрувати в освітній процес 1-6 класів закладів освіти [3].

Соціально-емоційне навчання в Сутисківському ліцеї Сутисківської територіальної громади Вінницької області є новим імпульсом у дієвому втіленні Нової української школи, заснованої на принципах дитиноцентризму та педагогіки партнерства. Це можливість зануритися у світ розвитку когнітивних навичок, емоційного інтелекту, усвідомленості та співпраці. Учителі мають можливість опанувати цінні інструменти, що допомагають підвищити академічну успішність учнів, підтримати добробут усіх учасників освітнього процесу та адаптували у формат простих і гнучких ігор, практик і вправ, які легко інтегрувати в освітній процес без додаткових ресурсів.

Тому ми визначаємо, що під час професійної комунікації та практичної взаємодії педагога Сутисківського ліцею Сутисківської територіальної громади Вінницької області мають можливості ефективного використання запропонованих активностей у власній педагогічній діяльності та використанню програми СЕН «Зерна», що є справжньою підтримкою для педагогів, яка допомагає краще розуміти емоційні потреби учнів, будувати навчання на основі довіри, співпраці та рефлексії в інклюзивному просторі.

### Список використаних джерел:

1. Боголюбов В.М. Місце освіти для сталого розвитку в концепціях і стратегіях переходу до сталого розвитку. *Стратегії розвитку екологічної освіти у XXI столітті. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*. Миколаїв, 2014. С.20-26.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи: веб-сайт. URL: <https://surl.li/zyeoiy>
3. Програма СЕН «Зерна». URL : <https://surl.lt/qtpcuu>

## СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*Кушнір Антоніна, кандидатка педагогічних наук, старша викладачка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Деркач Людмила, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Під час реформування української освіти на основі концепції «Нова українська школа» (НУШ) було визначено інклюзію як ключовий вектор розвитку. Для здобувачів початкових класів з особливими освітніми потребами (ООП) розвиток логічного мислення є не просто навчальним завданням, а також важливим етапом соціалізації та корекції. Логічні операції (порівняння, класифікація, аналіз) у таких дітей часто формуються із затримкою або мають специфічні особливості, які зумовлені порушеннями уваги, сприйняття чи мовлення. Тому традиційні вербальні методи навчання є малоефективними. Виникає першочергова потреба у впровадженні інноваційних, наочно-дієвих технологій, які враховують індивідуальні можливості кожної дитини [2, с. 18].

Метою даної роботи є обґрунтування доцільності використання адаптованих інноваційних методів (LEGO-технологій, ейдетики, цифрових інструментів) для корекції та розвитку логічного мислення молодших здобувачів освіти з ООП в умовах інклюзивного навчання.

Одним із найпотужніших інструментів у роботі асистента вчителя та корекційного педагога є LEGO-технологія, зокрема методика «Шість цеглинок». Для учнів з ООП (зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку, РАС чи мовленнєвими вадами) критично важливою є опора на кінестетику. Керування цеглинками дозволяє «відчути» абстрактні поняття на дотик. Наприклад, вправа «Кольоровий код» (відтворення послідовності кольорів) розвиває не лише логіку, а й зорову увагу та самоконтроль. Завдання на групування цеглинок за розміром або кількістю штирів допомагають сформуванню поняття «більше-менше» та «частина-ціле» без складних словесних пояснень, які можуть бути незрозумілими дитині. Також робота з дрібними деталями стимулює дрібну моторику, що, як відомо, має прямий зв'язок із розвитком мислення та мовлення [4, с. 52].

Важливу роль також відіграють методи ейдетики та мнемотехніки, які базуються на образному мисленні. У учнів з ООП часто переважає права півкуля (образна), тоді як логіка — це функція лівої півкулі. Тому використання мнемотаблиць та піктограм дозволяє «перекласти» логічні задачі на мову зрозумілих образів. Формування асоціативних куштів або карт розуму (Mind Maps) допомагає учням систематизувати інформацію, помічати зв'язки між предметами та явищами, що є основою логічного мислення. Це передусім ефективно для дітей із затримкою психічного розвитку, бо полегшує запам'ятовування алгоритмів дій.

В умовах цифровізації неможливо забувати про гейміфікацію та ІКТ. Спеціалізовані додатки на планшетах (наприклад, розвивальні ігри платформи LearningApps або адаптовані завдання в LogicLike) мають великі корекційні перспективи. Сенсорний екран полегшує взаємодію для дітей з порушеннями моторики (яким важко писати ручкою). Яскрава візуалізація та миттєвий

зворотний зв'язок (звуковий сигнал при правильній відповіді) утворюють «ситуацію успіху», мотивуючи дитину виконувати логічні завдання, які у звичайному зошиті викликали б спротив чи втому [1, с. 95].

Також далекосяжним є використання адаптованих елементів ТРВЗ (Теорія розв'язання винахідницьких задач). Легкі ігри на пошук протилежностей («Навпаки», «Добре-погано») навчають учнів аналізувати властивості предметів та перемагати психологічну інерцію. Для дітей з мовленнєвими порушеннями ці ігри проводяться з застосуванням карток-картинок, що дозволяє їм приймати активну участь у логічних міркуваннях нарівні з іншими учнями класу.

Отже, розвиток логічного мислення здобувачів освіти з особливими освітніми потребами потребує мультисенсорного підходу. Інноваційні методи, такі як LEGO-конструювання, ейдетика та цифрові ігри, слугують не просто як розвага, а як ефективний корекційний засіб. Вони дозволяють подолати бар'єри у навчанні (моторні, психологічні, мовленнєві), посилювати пізнавальну діяльність та приєднувати дитину до освітнього процесу, формуючи навички, які необхідні для майбутнього самостійного життя.

### **Список використаних джерел:**

1. Інноваційні технології в інклюзивній освіті : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2018. 216 с.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 192 с.
3. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87. URL : <https://surl.li/ohjnza>
4. Рома Н. Ю. LEGO-технології як засіб розвитку пізнавальної сфери дітей з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. № 2. С. 44-52.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОКОНТРОЛЮ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*Кушнір Антоніна, кандидатка педагогічних наук, старша викладачка*

*Вінницького державного педагогічного університету*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Криштафович Каріна, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницького державного педагогічного університету*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Нинішня ситуація в Україні характеризується високим рівнем соціальних викликів і психологічних навантажень. Тому особлива увага в освіті повинна приділяється розвитку особистості, здатної до ефективної саморегуляції поведінки, емоцій та мотивації. На нашу думку, саморегуляція є ключовим компонентом психологічного благополуччя, успішної адаптації та досягнення життєвих цілей, особливо у період ранньої юності – віковому етапі, коли формуються засади майбутньої дорослої особистості.

Значний інтерес до дослідження емоційного інтелекту є як у зарубіжній так і у вітчизняній науковій спільноті. У вітчизняній науці психологічні основи самоконтролю визначають як базовий компонент особистості (Г. Костюк, Т. Гавакової, А. Арета, Н. Олійник [2], О. Лящ [1], Г. Шульги). Педагогічні аспекти самоконтролю як істотної ланки освітнього процесу висвітлені в роботах С. Архангельського, Ю. Бабанського та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що поняття «самоконтроль» трактується по-різному. Згідно досліджень М. Фіцули, самоконтроль – усвідомлене регулювання учнем своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам. На думку психологів, це дія із зіставлення уявлення про майбутні дії із безпосередньо даним зразком.

Важливим для нашого дослідження є ідеї К. Саарні, який описує емоційну компетентність як вісім взаємопов'язаних емоційних і соціальних навичок.

Автор визначає, що емоційна компетентність – здатність ефективно управляти своїми емоціями та розуміти емоції інших у соціальному контексті. Тому згідно дослідження К. Саарні виділяють вісім компонентів емоційної компетентності:

1) усвідомлення своїх емоцій – здатність розуміти та ідентифікувати власні емоції;

2) здатність розуміти емоційні висловлювання інших людей – навичка розпізнавати емоції оточуючих по невербальних сигналах, таких як міміка, жести, тон голосу тощо;

3) емпатія – здатність співпереживати почуттям та переживанням інших людей;

4) регуляція емоцій – вміння контролювати свої емоції;

5) гнучкість у вираженні емоцій – здатність адекватно демонструвати емоції залежно від соціальної ситуації;

6) навички емоційного самоконтролю – здатність справлятися з фрустрацією та негативними емоціями, адаптуватися до стресових ситуацій;

7) усвідомлення соціальних норм, що регулюють прояв емоцій розуміння культурних та соціальних правил вираження емоцій у різних контекстах;

8) здатність використовувати емоції у соціальній взаємодії застосування емоційної усвідомленості для ефективного спілкування, вирішення конфліктів та побудови стосунків [4, с.115].

На нашу думку, пріоритетною метою навчання сучасної початкової школи є всебічний розвиток особистості школяра, де особистісний розвиток учня початкових класів співвідноситься з формуванням його самосвідомості, важливою та невід’ємною частиною якої є сформованість самоконтролю. Тому цінними у нашому дослідженні є висновки Н. Пов’якеля про те, що важливо педагогу враховувати фактори, які впливають на самоконтроль:

– індивідуально-психологічні – когнітивні здібності, темперамент, емоційний інтелект;

– соціальні – виховання, вплив сім’ї, рольові моделі, культура;

– ситуативні – рівень стресу, новизна або складність завдання, доступність ресурсів [3].

Все вищезазначене свідчить, що проблема формування самоконтролю в учнів початкових класів є досить актуальною та значущою для педагогіки в науковому і прикладному відношенні. Процес формування самоконтролю передбачає формування емоційної обізнаності, стимулювання прагнення учасників до розвитку емоційної культури, а також сприяння вдосконаленню навичок особистісного зростання та саморозвитку в осіб раннього віку.

#### **Список використаних джерел:**

1. Лящ О.П. Детермінанти та можливості формування емоційного інтелекту особистості. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. №46 (70). С. 208-218.

2. Олійник Н., Білик Т., Басюк А. Формування толерантності у молодших школярів. Журнал «Перспективи та інновації науки» Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 2022. № 6(11). С.299-308.

3. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: дис. ... докт. психол. наук. Київ. 2004. 499 с.

4. Saarni C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), Socioemotional development. Nebraska symposium on motivation, 1990. (vol. 36, pp. 115-182). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

## **МЕТОДИЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*Лазаренко Наталія* доктор педагогічних наук, професор

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Барваріна Юлія*, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасні освітні трансформації визначають необхідність оновлення методичних підходів у навчанні англійської мови молодших школярів, зокрема тих, які мають мовленнєві порушення. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) посідають особливе місце серед інструментів, що забезпечують доступність, диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу. Для учнів із порушеннями мовлення ІКТ стають додатковим засобом компенсації труднощів, стимуляції пізнавальної діяльності та підтримки мотивації до вивчення іноземної мови.

Ефективність використання ІКТ у навчанні англійської мови учнів молодшого шкільного віку зумовлюється кількома чинниками: інтерактивністю, мультимодальністю подання матеріалу, можливістю негайного зворотного зв'язку, варіативністю складності завдань та адаптацією під індивідуальні особливості учнів [4]. Поєднання візуальних, аудіальних і моторних каналів сприймання дає можливість зменшити навантаження на слабкі мовленнєві механізми й водночас активізувати компенсаторні ресурси.

Особливості розвитку молодших школярів з мовленнєвими порушеннями вимагають використання адаптованого навчального середовища, де ІКТ виконують корекційно-розвивальні функції. Це насамперед такі завдання, як формування фонематичного слуху, розвиток словника, подолання труднощів артикуляції, засвоєння інтонаційних моделей та відпрацювання чіткої рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності [1, с. 28].

Застосування цифрових платформ у навчанні англійської мови створює можливість індивідуального темпу опрацювання навчального матеріалу. Інтерактивні вправи на платформах типу LearningApps, Wordwall, Starfall чи Duolingo ABC дозволяють дозувати час роботи, варіювати рівень складності та повторювати матеріал необмежену кількість разів. Це особливо важливо для

дітей, які потребують багаторазових повторень для засвоєння нового лексичного або фонетичного матеріалу [3].

Інтеграція ІКТ у навчання англійської мови також сприяє створенню багатосенсорного середовища. Використання мультимедійних презентацій, анімацій, коротких відеофрагментів та інтерактивних історій підвищує якість сприйняття інформації та покращує розуміння змісту висловлювань. Завдяки цьому діти з мовленнєвими порушеннями отримують додаткову опору у вигляді візуальних підказок, що позитивно впливає на успішність виконання мовленнєвих завдань [5].

Окреме місце посідають логопедичні цифрові інструменти. До них належать програми для тренування артикуляції, автоматизації звуків, відпрацювання темпу й ритму мовлення, розвитку слухової уваги та фонематичного аналізу. Наприклад, інтерактивні артикуляційні тренажери забезпечують правильну послідовність рухів та дозволяють фіксувати помилки учня через відеозворотний зв'язок [2]. Це оптимізує співпрацю між учителем англійської мови та логопедом, дозволяючи вибудовувати індивідуальні траєкторії роботи.

Застосування ІКТ набуває особливої значущості у формуванні іншомовної комунікативної компетентності. Для учнів з мовленнєвими порушеннями складним є саме мовленнєве продукування, тому цифрові інструменти для моделювання комунікативних ситуацій, озвучування текстів або використання аватарів дають змогу знизити тривожність і поступово переходити до усного висловлювання. Дослідження доводять, що діти з ОМР та ФФН з більшим ентузіазмом виконують завдання, де є можливість взаємодії з віртуальними персонажами або використання голосових ефектів [6].

Поряд із корекційними та навчальними функціями ІКТ виконують ще й діагностичну. Інтерактивні інструменти дозволяють виявляти типові труднощі учня у вимові, лексичному доборі та граматичному оформленні речення завдяки голосовому аналізу або автоматичним підказкам про помилки. Це сприяє

об'єктивному відстеженню динаміки розвитку мовленнєвих навичок і дозволяє оперативно коригувати індивідуальні маршрути навчання [7].

Водночас ефективність використання ІКТ можлива лише за умови дотримання методичних принципів: системності, доступності, поступовості, інтерактивності, а також урахування психофізіологічних особливостей молодших школярів з мовленнєвими порушеннями. Педагог має ретельно добирати цифрові ресурси, визначати дозування мультимедійних завдань та чергувати віртуальну й традиційну діяльність, щоб уникнути перевантаження.

Отже, методичні засади використання ІКТ у навчанні англійської мови молодших школярів з мовленнєвими порушеннями ґрунтуються на принципах індивідуалізації, багатосенсорності, інтерактивності та корекційної спрямованості. Використання цифрових інструментів не лише підвищує мотивацію до навчання, але й сприяє формуванню стійкої іншомовної компетентності, компенсує мовленнєві труднощі та забезпечує створення інклюзивного освітнього середовища.

#### **Список використаних джерел:**

1. Андрусенко О. С. Корекційно-розвивальна робота з дітьми молодшого шкільного віку. Київ: Либідь, 2019.
2. Василенко Т. Використання цифрових логопедичних ресурсів у роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2022. С. 14-22.
3. Гончар Л. Інтерактивні технології у навчанні іноземних мов молодших школярів. Педагогічні науки. 2020.
4. Державний стандарт початкової освіти. Київ, 2020. URL : <https://surl.li/tgcubw>
5. Коваленко Н. Мультимедійні засоби як ресурс формування іншомовної компетентності молодших школярів. *Іноземні мови*, 2023.
6. Петрова І. Цифрові аватари в навчанні англійської мови дітей із мовленнєвими порушеннями. *Психолого-педагогічний дискурс*. 2021.
7. Романюк О. Діагностичні цифрові інструменти у роботі вчителя іноземної мови. *Освітні технології*, 2022.

**НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЄКТ «СВІТ ЧЕКАЄ КРИЛАТИХ»  
ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Лазаренко Наталія, докторка педагогічних наук, професорка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Колногозюк Вікторія, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Розвиток зв'язного мовлення дітей – це цілеспрямована діяльність, що потребує постійного педагогічного керівництва. Необхідність створення відповідних умов актуалізувала інноваційні підходи до мовленнєвого розвитку дітей, зокрема сприймання мовлення, формулювання власних думок, мовленнєвого спілкування, що знайшли відображення у науково-педагогічному проєкті «Світ чекає крилатих», започаткованому під науковим керівництвом А. Цимбалару для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти. Новітні тенденції Освітньої програми, що є структурною основою проєкту, пов'язані з «побудовою змісту освіти на засадах 3Д інтеграції» [2, с. 2].

Потреба молодших школярів у формулюванні власних думок, створенні зв'язних висловлювань актуалізує розвиток усного й писемного мовлення молодших школярів, в основі якого лежать процеси сприймання, розуміння та продукування текстів. «У процесі сприймання чужих текстів дитина засвоює систему еталонних мовних засобів. Під час створення власних текстів набуває навичок використання цих засобів у повсякденній мовленнєвій діяльності» [3, с. 34].

Науковець М. Вашуленко вважає, що «...розвивати мовлення – означає вчити школярів правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови користуватися всім арсеналом мовних засобів у побудові зв'язних висловлювань» [1, с. 307]. Умовами успішного розвитку мовлення учнів

початкових класів є створення вчителем багатопланового мовленнєвого середовища, в якому потреби в спілкуванні будуть зумовлювати системну роботу над широким спектром комунікативних умінь (інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматики-стилістичних, поведінково-рефлексивних) [1, с. 340].

Колектив авторів, що створили Освітню програму науково-педагогічного проєкту «Світ чекає крилатих» [2], виокремлюють мовно-літературну освітню галузь та вербально-лінгвістичний стиль діяльності молодших школярів, що реалізуються з врахуванням вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку на уроках української мови (як мови навчання). Дослідники, з огляду завдань науково-педагогічного проєкту, побудували систему роботи, спрямовану на становлення особистості учня початкової школи, формування його ключових і предметних компетентностей, розвиток умінь міжособистісної взаємодії, що забезпечують різні форми і види діяльності, на фундаментальних засадах розуміння глибинної сутності зв'язного мовлення, що лежить у площині культури спілкування, культури мислення, емоційної культури й передбачає володіння нормами літературної мови, уміння адекватно добирати й використовувати засоби спілкування для розв'язання комунікативних завдань.

Система роботи з розвитку зв'язного мовлення, представлена в науково-педагогічному проєкті «Світ чекає крилатих», ґрунтується на теоретичних положеннях психолінгвістики і лінгводидактики. Колектив авторів проєкту [2] зазначає, що умовами успішного розвитку зв'язного мовлення й формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей молодшого шкільного віку є:

1. Усвідомлена потреба в спілкуванні чи комунікації.
2. Досягнення учнями одного класу відносно високого рівня розвитку зв'язного мовлення, що зумовлює активність процесу спілкування, можливого лише тоді, коли співрозмовники спільно користуються зрозумілими їм знаками – словами, їх сполученнями, мовними зворотами.

3. Створення ситуацій, що мотивують мовлення, спонукають молодших школярів до висловлювань, пробуджують їх інтерес і бажання про щось розповісти.

4. Нагальна необхідність у наданні учням зразків найуживаніших мовних конструкцій, що реалізується як під час використання традиційних методів роботи на уроці (читання фрагментів з творів художньої літератури, бесіда), так і завдяки впровадженню інноваційних методів («толока», квест, селфі-аудит, селфі-трек, метод «навчаюсь, навчаючи інших», дослідницько-пошуковий проєкт «шість капелюхів», інтерактивні методи скрайбінг, фіш-боун, сторітелінг).

5. Створення мовленнєвого середовища, що активізує не лише комунікативну, а й пізнавальну функції мовлення.

6. Забезпечення процесу розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів не лише мовним, а й фактичним матеріалом, що має суспільне або особистісне значення. Ця умова відображає діалектичний процес: чим вільніше людина користується багатством рідної мови, тим міцнішими стають її зв'язки з суспільством і навколишнім світом.

7. Увага до збагачення свідомості дитини різними уявленнями та поняттями з метою реалізації у практичній (мовленнєвій) діяльності учнів взаємозв'язків, що існують між мовленням і мисленням: збагачення активного словникового запасу, змістовність і логічна послідовність висловлювань, підвищення різноманітності мовних одиниць, представлених у мовленні молодших школярів, точності їх використання у зв'язних висловлюваннях.

8. Тренування шляхом впровадження системи вправ у вільному володінні мовленням, що для кожної дитини є запорукою успішної соціалізації, а відтак і навчання та розвитку.

Зазначимо, що умовами науково-педагогічного проєкту враховано, що в початковій школі мовленнєва активність дітей виходить на провідні позиції в процесі засвоєння нових знань. Водночас не випадково в Освітній програмі [2] йдеться про створення індивідуальних освітніх траєкторій, оскільки в деяких

учнів виявляються такі риси характеру, як зайва сором'язливість, скутість, відсутність ініціативності, що заважають їм відповідати на запитання вчителя, брати участь у бесідах і обговореннях. Педагоги спільно з психологом проводять роботу з виявлення таких особливостей у дітей та здійснюють з ними відповідну індивідуальну або групову корекційну роботу.

Отже, одним із важливих напрямів Освітньої програми науково-педагогічного проєкту «Світ чекає крилатих» є вдосконалення умов розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку, що сприяє реалізації основної комунікативної функції мовлення, формуванню вмій логічно мислити, полегшує процес соціалізації молодших школярів, розвиває інтерес до навколишнього світу, допомагає дитині активізувати її здібності, що веде до становлення соціально активної особистості.

#### **Список використаних джерел:**

1. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.- метод. посібн. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2011. 364 с.
2. Освітня програма початкової освіти «Світ чекає крилатих». URL: <https://svitchekaiekrylatykh.com/>
3. Чупріна О.В. Методика розвитку мовлення учнів початкових класів із застосуванням мультимедійних засобів: дис. канд. пед. наук. 13.00.02. Житомир, 2019. 271 с.

### **ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

*Олійник Наталія, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Завадська Дарія, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Одним із стратегічних завдань, окреслених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, є створення освітнього середовища, сприятливого для формування освіченої, творчої особистості громадянина, забезпечення умов для реалізації та самореалізації його природних здібностей і можливостей, зокрема в умовах інклюзивної освіти. Майбутнє держави значною мірою визначається тим, якими цінностями керуються її наймолодші громадяни, тому особливої актуальності набуває виховання громадянської позиції молодших школярів, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 17]. В умовах динамічних суспільних змін незмінними залишаються загальнолюдські моральні цінності, закладені в українських народних традиціях і звичаях. Серед різноманітних засобів виховного впливу на дітей молодшого шкільного віку саме народні традиції та звичаї вирізняються значним виховним потенціалом і сприяють формуванню громадянської свідомості в інклюзивному освітньому середовищі.

Сучасні наукові підходи до проблеми патріотичного виховання та формування громадянської позиції молодших школярів спираються на фундаментальні праці А. Алексюка, І. Беха, О. Вишневського, Т. Усатенко. У XXI столітті питання розвитку громадянської позиції учнів початкової школи засобами народних традицій і звичаїв досліджують вітчизняні науковці С. Долецька, О. Коркішко, Л. Момотюк, Н. Олійник, Н. Франчук, а також учителі-практики І. Керсова, О. Дідур, Н. Шпичак. У їхніх працях підкреслено значний виховний і розвивальний потенціал народних традицій, які сприяють формуванню громадянської позиції, духовних цінностей особистості та активному використанню в освітньому процесі.

У процесі формування громадянської позиції учнів 3-4 класів засобами українських народних звичаїв доцільно вибудовувати чітку ієрархію цінностей, що відображає духовний зміст традицій і ментальність українського народу. Передусім ідеться про загальнолюдські цінності (доброта, чесність, справедливість, милосердя), національні цінності (любов до рідної мови, культури, традицій і свят) та сімейні цінності (відповідальність за близьких,

працелюбність, дотримання здорового способу життя) [5, с. 101]. В умовах інклюзивної освіти ці цінності є універсальними та доступними для усіх дітей, зокрема для учнів з особливими освітніми потребами, сприяючи їх соціалізації та активному залученню до освітнього процесу.

Важливим засобом ознайомлення молодших школярів із національними цінностями є народний календар, який відображає особливості побуту, господарювання, родинних взаємин і народних знань українців. Його використання на уроках сприяє формуванню громадянської свідомості та почуття належності до рідного народу.

Зазначене можна проілюструвати на прикладі уроку на тему «Державні, релігійні та народні свята в Україні». Під час опрацювання цієї теми доцільно організувати бесіду «Народний календар», у ході якої учні, з урахуванням індивідуальних освітніх потреб, ознайомлюються з традиціями та обрядами, характерними для різних пір року. Такий підхід дає змогу забезпечити активну участь усіх дітей, у тому числі учнів з особливими освітніми потребами, через використання доступних форм подання матеріалу, наочності та практичних завдань [2, с. 93].

Під час вивчення українських зимових свят школярі дізнаються, що зимовий цикл пов'язаний із зимовим сонцестоянням і початком нового року, коли люди прагнули зазирнути в майбутнє та вплинути на нього. Саме тому зимові обряди насичені колядуванням, щедруванням і традиційними іграми, які в інклюзивному освітньому середовищі виступають ефективним засобом розвитку комунікативних умінь, емоційної сфери та формування громадянської позиції кожної дитини.

Розглядаючи цикл зимових свят, доцільно зосередити увагу на Дні святого Миколая та Святому вечері як подіях із потужним виховним потенціалом. За народними переказами, святий Миколай здійснював добрі вчинки непомітно, керуючись щирим прагненням допомогти іншим. У ніч на 6 грудня він, за традицією, приносить подарунки кожній дитині, що символізує турботу, милосердя та безкорисливість. Ознайомлюючи учнів із цими традиціями,

учитель акцентує увагу на важливості проявів доброти, взаємодопомоги й підтримки людей, які цього потребують, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, формуючи в учнів почуття емпатії та соціальної відповідальності.

Святий вечір, який відзначають 24 грудня, є часом родинної єдності та духовного затишку. Поява першої зірки символізує народження Христа і об'єднує родину за святковим столом. Традиція носіння куті до родичів, хрещених батьків, а також самотніх людей сприяє вихованню в дітей почуття спільності, поваги та турботи про ближнього [2, с. 94]. Залучення до цих обрядових дій усіх учнів, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами, через доступні форми участі (спільне колядування, інсценізацію, творчу діяльність) забезпечує інклюзивний характер освітнього процесу та сприяє формуванню громадянської позиції на засадах гуманізму й толерантності.

У 4 класі доцільним є проведення виховного заходу «Українські вечорниці», під час якого учні, зокрема діти з особливими освітніми потребами, ознайомлюються з українськими оберегами, народними піснями, звичаями та обрядами, поступово усвідомлюють значущість родинних цінностей і традицій роду. Організація такого заходу з урахуванням принципів інклюзивної освіти сприяє активній участі кожної дитини, формує атмосферу прийняття, взаємоповаги та підтримки. Проведення вечорниць зміцнює партнерську взаємодію «сім'я – школа – учень – учитель», а також поглиблює знання молодших школярів про народні традиції українського народу.

На прикладі зимових свят учні початкової школи усвідомлюють важливість сімейної злагоди, довіри й взаєморозуміння між членами родини, турботи батьків про дітей, поваги до старшого покоління та врахування думки кожного, незалежно від вікових чи індивідуальних особливостей. В умовах інклюзивного освітнього середовища ці цінності набувають особливої значущості, адже сприяють формуванню толерантності, емпатії та соціальної відповідальності.

Підготовка до зимових свят і відтворення давніх українських традицій допомагають дітям, у тому числі з особливими освітніми потребами, розвивати

моральні якості, вчитися щедрості, милосердю, готовності допомагати хворим, слабшим і самотнім людям. Водночас учні усвідомлюють необхідність дбати про власне здоров'я, займатися фізичною активністю, розвивати творчі здібності та відповідально ставитися до збереження навколишнього середовища.

Отже, використання українських народних традицій і звичаїв у формуванні громадянської позиції молодших школярів в умовах інклюзивної освіти є ефективним педагогічним засобом, що сприяє засвоєнню загальнолюдських, національних і сімейних цінностей, розвитку духовно-моральної сфери та соціальної відповідальності кожної дитини [6, с. 230]. Залучення учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, до вивчення й відтворення народних традицій забезпечує їх активну участь в освітньому процесі, сприяє формуванню толерантності, емпатії та почуття належності до українського народу. Народна спадщина постає невичерпним джерелом громадянського й патріотичного виховання, а її цілеспрямоване й методично обґрунтоване використання в інклюзивному освітньому середовищі актуалізує потребу підвищення професійної компетентності педагогів у реалізації виховного потенціалу народних традицій у початковій школі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бех І. Виховання особистості. Кн. 1. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Єлдінова С. М. Використання українських народних традицій та звичаїв у формуванні громадянської позиції учнів молодших класів на уроках «Я у світі» *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2022. Вип. 80, Т. 1. С. 91-94.
3. Латуша Н., Олійник Н. Виховання національно-патріотичних цінностей у молодших школярів – патріотичне завдання освітнього процесу. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*, 2024. № 2. С. 16-26.
4. Непорада І. М. Педагогічні умови формування громадянської компетентності учнів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 1(45). С. 135–144.

5. Олійник Н., Франчук Н. Педагогічні умови формування громадянської компетентності учнів. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*, 2025. №7. С. 100-105.

6. Олійник Н., Франчук Н. Основні напрями патріотичного виховання у сучасних умовах. *Інноваційна педагогіка*, 2024. Вип. 77. С. 227-230.

7. Олійник Н.А., Басюк А. Коваль Т. Формування толерантності молодших школярів засобами народної творчості. *Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, 2023. Вип. 9 (27). С. 326-336.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ УРОКИ В СИСТЕМІ ПІДТРИМКИ ЕМОЦІЙНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

*Олійник Наталія*, кандидатка педагогічних наук, доцентка

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

*Сухачова Анна*, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасна система освіти України перебуває в умовах активного впровадження інклюзивного підходу, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб. Особливої актуальності набуває питання створення сприятливого психоемоційного середовища в початковій школі, адже саме цей віковий період є сенситивним для формування базових емоційних та соціальних навичок особистості.

Учні початкової школи в умовах інклюзивної освіти потребують системної психолого-педагогічної підтримки, спрямованої на розвиток емоційної саморегуляції, емпатії, навичок конструктивної взаємодії з однолітками та

дорослими, а також формування позитивної самооцінки. Для дітей з особливими освітніми потребами ці аспекти є визначальними чинниками успішної соціалізації та адаптації до освітнього середовища [2, с. 301].

У цьому контексті уроки з психології виступають ефективним інструментом цілеспрямованого впливу на емоційний і соціальний розвиток учнів. Вони створюють умови для безпечного вираження почуттів, усвідомлення власних емоційних станів, розвитку соціальних компетентностей, а також формування толерантного ставлення до однолітків з різними видами нозологій. Систематичне впровадження психологічних уроків в освітній процес початкової школи сприяє гармонізації міжособистісних взаємин та підвищенню рівня психологічного благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

Психологічні уроки в початковій школі є формою колективної психолого-педагогічної роботи, спрямованої на особистісний розвиток учнів, формування позитивного ставлення до себе й соціального оточення, а також розвиток навичок конструктивної взаємодії та взаємоповаги. Зазначені заняття не мають оціночного характеру та ґрунтуються на принципах добровільної участі всіх учасників освітнього процесу.

Проведення уроків з психології розроблені авторкою А. Сухачовою орієнтовані на учнів початкових класів та має гнучку структуру, що забезпечує можливість її адаптації до умов інклюзивного освітнього середовища. Авторська програма проведення уроків з психології враховує вікові та індивідуально-психологічні особливості молодших школярів та включає арттерапевтичні вправи, групові дискусії, інтерактивну діяльність та елементи рефлексивної практики.

Основними принципами реалізації програми є:

- гуманістичний підхід до особистості дитини;
- індивідуалізація психолого-педагогічного впливу;
- розвиток емоційного інтелекту;
- формування толерантності та навичок ефективної колективної взаємодії;

– створення психологічно безпечного та підтримувального освітнього середовища.

Структура авторської програми передбачає проведення систематичної серії уроків психології, спрямованих на всебічний емоційно-особистісний та соціальний розвиток учнів початкової школи. Зміст занять орієнтований на розвиток емоційного інтелекту, зокрема формування вміння розпізнавати, усвідомлювати та вербалізувати власні емоційні стани й емоції інших людей. Важливим компонентом програми є формування навичок емоційної саморегуляції, що сприяє зниженню рівня тривожності, розвитку стресостійкості та здатності керувати власною поведінкою в різних соціальних ситуаціях.

Значна увага в програмі приділяється розвитку комунікативних умінь і навичок ефективної командної взаємодії, що забезпечує формування навичок співпраці, відповідальності, взаємодопомоги та конструктивного розв'язання міжособистісних конфліктів. Окремим напрямом роботи передбачає підвищення рівня самооцінки учнів і формування позитивної «Я-концепції», що створює підґрунтя для гармонійного особистісного розвитку, впевненості в собі та позитивного ставлення до навчання.

Особливу увагу під час реалізації психологічних уроків відведено формуванню толерантності та розвитку комунікативних навичок, необхідних для конструктивної взаємодії з дітьми з різними нозологіями. Програма спрямована на формування прийняття індивідуальних відмінностей, розвиток емпатії, поваги та доброзичливого ставлення до однолітків, що є важливою умовою ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. Реалізація зазначених напрямів сприяє створенню психологічно безпечного простору в класі та позитивного соціально-психологічного клімату, що забезпечує комфортне навчання й розвиток усіх учасників освітнього процесу.

Запропонована програма може бути використана практичними психологами, соціальними педагогами та класними керівниками закладів загальної середньої освіти. Вона має гнучку структуру та може адаптуватися

відповідно до потреб конкретного класу або індивідуальних особливостей окремих учнів.

Отже, впровадження психологічних уроків у освітній процес початкової школи в умовах інклюзивної освіти є важливим і доцільним напрямом психолого-педагогічної роботи. Запропонована авторська програма спрямована на створення психологічно безпечного та підтримувального освітнього середовища, що забезпечує гармонійний емоційний, соціальний та особистісний розвиток учнів молодшого шкільного віку.

Реалізація програми сприяє розвитку емоційного інтелекту, формуванню навичок саморегуляції, комунікативної компетентності, толерантності та позитивної «Я-концепції», що є необхідними умовами успішної соціалізації дітей в інклюзивному освітньому просторі. Особливе значення програма має для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки сприяє їх адаптації, прийняттю в дитячому колективі та формуванню позитивних міжособистісних взаємин. Гнучкість структури та змісту програми забезпечує можливість її адаптації до індивідуальних особливостей учнів і потреб конкретного класу, що розширює практичні можливості її використання в закладах загальної середньої освіти. Таким чином, авторська програма психологічних уроків може розглядатися як ефективний інструмент системного психологічного супроводу початкової школи та вагомий ресурс у реалізації інклюзивної освітньої політики України.

#### **Список використаних джерел:**

1. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник. Київ : «А.С.К.», 2012. 308 с.

2. Олійник Н.А., Білик Т.С., Басюк А. М. Формування толерантності в молодших школярів. *Перспективи та інновації у науці*. Серія: Педагогіка. Психологія. Медицина. Київ, 2022. Вип. 6 (11). С. 299-309.

3. Олійник Н.А., Коваль Т.В., Басюк А.М. досвід європейських країн у вихованні толерантності молодших школярів. *Перспективи та інновації у науці*. Серія: Педагогіка. Психологія. Медицина. Київ, 2023. Вип. 9 (23). С. 326-337.

4. Психолого-педагогічне вивчення розвитку дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивно-ресурсному центрі та в закладі освіти (методичні питання): методичний посібник / авт. кол. : Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменщук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук; за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2024. 86 с.

5. Хіля А. Нестандартні форми роботи як засіб підвищення якості освітніх послуг та ефективності інклюзивної школи. *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами* : збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 08-09 листопада 2018 р.). Вінниця : Меркьюрі-Поділля, 2018. Вип. 1. С. 154-157.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ  
ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»**

***Олійник Наталія***, кандидатка педагогічних наук, доцентка

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

***Хмеляр Вікторія***, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

В Україні, як і в усьому світі, спостерігається активний розвиток інклюзивного навчання, що зумовлено зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами. Упродовж останніх років значно збільшилася чисельність учнів з ООП, які навчаються в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти, що актуалізує потребу в ефективній організації освітнього процесу та цілеспрямованій підготовці й перепідготовці педагогічних кадрів. Інклюзивна

освіта передбачає створення умов для розвитку пізнавальної діяльності кожної дитини, зокрема через використання науково-дослідної роботи як важливої форми активізації навчальної діяльності, особливо під час уроків «ЯДС».

Питання забезпечення доступності освіти для всіх дітей у межах загальноосвітніх закладів тривалий час перебуває в центрі уваги наукових досліджень. Попри різні підходи до його тлумачення та термінологічного визначення, ідея «освіти для всіх» має ґрунтовну теоретичну й практичну основу. Упродовж останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, І. Карук, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, І. Стахова, А. Шевчук, О. Савченко, у своїх працях зосереджують увагу на проблемах залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в закладах загальної середньої освіти, а також питаннях їхньої реабілітації та соціалізації відповідно до суспільних норм.

Навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами здійснюється в межах усього освітнього процесу школи та на тому навчальному матеріалі, який становить зміст освіти. Уроки інтегрованого курсу «Я досліджую світ» сприяють формуванню в учнів цілісного уявлення про навколишній світ і закономірності його функціонування. Найефективніше засвоєння та поглиблення знань відбувається в процесі пізнавально-дослідницької діяльності учнів.

Пізнавально-дослідницька діяльність розпочинається раннього віку й характеризується як експериментування з предметами. У процесі такої діяльності відбувається диференціація сприймання, формуються елементарні уявлення про предмети за їхніми ознаками (кольором, формою, призначенням), опановуються сенсорні еталони та найпростіші способи дій.

У результаті пізнавально-дослідницької діяльності в дітей формуються початкові навички дослідницької роботи, посилюється інтерес до навколишнього природного середовища, активізується пізнавальна діяльність, засвоюються знання про різноманітні явища природи, довкілля, розвиваються уява, самостійність і впевненість у власних можливостях та здібностях [4, с. 241].

Вирішальна роль у цьому процесі відводиться педагогу, який має своєчасно виявляти та розвивати пізнавальні інтереси учнів. За сприятливих умов можливе також залучення таких дітей до елементів науково-дослідної роботи. Участь в експериментах і дослідах сприяє розширенню світогляду, збагаченню особистого досвіду та саморозвитку.

Основними завданнями пізнавально-дослідницької діяльності є:

- сприяння формуванню активних пізнавальних інтересів учнів у процесі ознайомлення з природою;
- розвиток уміння формувати колективні судження та здійснювати критичну оцінку фактів негативного ставлення до довкілля;
- формування практичних умінь і навичок активної пізнавальної діяльності, а також моральних якостей, що виховуються в умовах колективної роботи [4, с. 242].

Залучення дітей з особливими освітніми потребами до науково-дослідної діяльності на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є не лише можливим, а й педагогічно доцільним. Учні з ООП не повинні бути виключені з такої діяльності, оскільки виконання дослідницьких завдань сприяє їхній соціалізації, зокрема під час групової роботи. Це також формує позитивну «Я-концепцію» та впевненість у власних силах, адже діти усвідомлюють свою здатність виконувати завдання на рівні з іншими учнями. Водночас ефективність такої діяльності значною мірою залежить від правильної організації роботи вчителем, який забезпечує успішне виконання поставлених завдань учнями з інклюзією. Важливо пам'ятати, що участь у пізнавально-дослідницькій діяльності має бути добровільною й не може здійснюватися шляхом примусу.

З огляду на психофізичний стан і індивідуальні можливості дитини добираються завдання такого рівня складності, які вона здатна виконати. Успішне розв'язання поставлених перед учнем навчальних завдань стимулює його мотивацію до подальшої діяльності, сприяє покращенню емоційного стану та формуванню впевненості у власних силах. Натомість ситуації неуспіху

можуть викликати почуття розчарування й емоційного напруження, що є особливо небажаним для дітей із психофізичними порушеннями [1, с.15].

Науково-дослідницька діяльність може організовуватися як під час уроків, так і в позаурочний час. Однією з форм занять може бути урок-мандрівка. Специфіка його полягає в можливості проведення уроку як у межах класу (віртуальний урок-екскурсія, віртуальна подорож), так і поза межами класу (очні форми — урок-екскурсія, урок-марафон). У процесі таких занять учні здійснюють спостереження за об'єктами природи, зокрема фенологічні спостереження. Перевагою цього методу є його доступність, наочність і відсутність надмірних фізичних навантажень.

Важливе місце серед активних методів навчання посідають уроки-досліди. Дослід як метод навчання передбачає організовану взаємодію вчителя й учнів, у межах якої педагог здійснює планування, організацію, стимулювання, контроль, корекцію та аналіз пізнавальної діяльності школярів, спрямованої на дослідження предметів і явищ природи у спеціально створених умовах. Такі умови забезпечуються шляхом цілеспрямованої зміни властивостей об'єктів, або середовища їх існування з використанням відповідних приладів і матеріалів.

У процесі проведення досліджень розв'язуються навчальні, практичні та наукові завдання. Дослідницька діяльність може здійснюватися як у природних умовах, так і на навчально-дослідних ділянках, у теплицях або лабораторіях. Виконуючи нескладні досліди з рослинами, зокрема вивчаючи біологічні особливості окремих груп рослин, учні закріплюють, розширюють і поглиблюють знання, здобуті на заняттях, формують уявлення про рослинні організми, опановують елементарні способи керування їх ростом і розвитком, набувають практичних умінь і навичок вирощування рослин, а також долучаються до колективної діяльності [2, с. 89].

Отже, залучення учнів з ООП до науково-дослідної роботи забезпечує умови для їхньої соціалізації, формування позитивної «Я-концепції», емоційного благополуччя та впевненості у власних можливостях. Ефективність пізнавально-дослідницької діяльності значною мірою залежить від індивідуалізації завдань

відповідно до психофізичних можливостей кожної дитини, добровільної участі, а також професійної готовності педагога до організації інклюзивного навчання.

Використання таких форм і методів роботи, як уроки-досліди, уроки-мандрівки, спостереження за об'єктами природи, експериментування в природних і спеціально створених умовах, створює сприятливе освітнє середовище для реалізації потенціалу дітей з особливими освітніми потребами.

### Список використаних джерел:

1. Бараник Н., Дяченко-Богун М. Формування пізнавальної діяльності в учнів з особливими освітніми потребами під час науково-дослідної роботи на уроках природничого циклу. *Витоки педагогічної майстерності*. 2022. Випуск 29. С. 14-20.

2. Грошовенко О., Коваль Т., Жовнич О. Використання технології проблемного навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 63. С.87-96.

3. Казьмірчук Н.С., Карук І.В., Стахова І.А.. Інноваційні технології формування екологічної культури: європейський тезаурус. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»): журнал*, 2024. № 6(34) 2024. С. 471-482.

4. Карук І., Стахова І. Аналіз європейського програмно-методичного забезпечення екологічного виховання дітей дошкільного віку. *Суспільство та національні інтереси: журнал*, 2024. № 5(5) 2024. С. 241-251.

5. Стахова І. Діагностика сформованості готовності майбутніх педагогів до природоохоронної діяльності в початковій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2001, № 74. Т. 3. С. 149-152.

# АДАПТАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗАВДАНЬ З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Сивак Олена, учителька інформатики*

*Агрономіченський ліцей Вінницького району Вінницької області (Україна)*

У сучасних умовах реформування освіти в Україні особливої актуальності набуває питання забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Реалізація ідей інклюзивної освіти передбачає створення таких педагогічних умов, які забезпечують урахування індивідуальних можливостей кожної дитини та сприяють її особистісному зростанню.

Побудова індивідуальної освітньої траєкторії учня з ООП є одним із ключових завдань сучасної школи, що закріплено в нормативно-правових документах Міністерства освіти і науки України [1; 2]. Особливе місце в освітньому процесі посідає початкова школа, адже саме на цьому етапі закладаються основи навчальної діяльності, мотивації та цифрової грамотності.

В умовах цифровізації освіти та впровадження Концепції Нової української школи особливої актуальності набуває питання формування цифрової компетентності молодших школярів, зокрема учнів з особливими освітніми потребами. Цифрова компетентність розглядається як одна з ключових компетентностей, що забезпечує успішну навчальну діяльність, комунікацію та соціальну адаптацію дитини в сучасному суспільстві [6; 10].

Для учнів з ООП опанування цифрових технологій має не лише навчальне, а й корекційно-розвиткове значення, оскільки сприяє розвитку пізнавальних процесів, самостійності, навичок самоконтролю та самоорганізації. Саме тому адаптація й диференціація завдань з інформатики мають розглядатися не як тимчасовий педагогічний захід, а як системний компонент інклюзивного освітнього процесу [4; 7].

Предмет «Інформатика» в початковій школі має значний потенціал для розвитку пізнавальних процесів, логічного мислення та цифрової компетентності учнів. Водночас учні з особливими освітніми потребами можуть зазнавати труднощів під час виконання навчальних завдань, що зумовлює необхідність їх адаптації та диференціації [4; 6].

Проблема інклюзивного навчання широко висвітлюється в сучасних наукових дослідженнях. У працях вітчизняних науковців інклюзивна освіта розглядається як система освітніх послуг, спрямованих на задоволення різноманітних освітніх потреб учнів у загальноосвітньому середовищі [3; 7].

Науковці наголошують, що адаптація навчальних завдань полягає у зміні способів подання матеріалу та організації навчальної діяльності без зниження вимог до результатів навчання [8]. Диференціація ж передбачає варіативність завдань за рівнем складності, темпом виконання та формами роботи.

У методичних працях з навчання інформатики в початковій школі наголошується на доцільності використання наочно-діяльнісних, ігрових та цифрових технологій, що особливо важливо для учнів з ООП [6]. У сучасних дослідженнях також акцентується увага на необхідності поєднання адаптації та диференціації з принципами універсального дизайну навчання, який передбачає гнучкість у поданні навчального матеріалу, залучення різних каналів сприймання та забезпечення альтернативних способів демонстрації навчальних результатів. Такий підхід є особливо ефективним у навчанні інформатики, де цифрові інструменти дозволяють варіювати складність завдань і способи їх виконання.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить про недостатню кількість публікацій, присвячених практичним аспектам адаптації та диференціації саме завдань з інформатики у початковій школі, що зумовлює актуальність обраної теми.

Ефективність адаптації та диференціації завдань з інформатики для учнів з ООП значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов. До таких умов належать: урахування індивідуальних освітніх потреб учнів,

позитивний емоційний клімат на уроці, гнучка організація навчальної діяльності та системна взаємодія учителя інформатики з фахівцями психолого-педагогічного супроводу [1; 8].

Важливою педагогічною умовою є поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи, що дає змогу варіювати навчальні завдання відповідно до можливостей учнів. Застосування цифрових освітніх ресурсів дозволяє створювати персоналізовані завдання, які відповідають темпу та рівню підготовки кожного учня [6].

Учні з особливими освітніми потребами можуть мати труднощі у сприйманні навчальної інформації, знижену концентрацію уваги, уповільнений темп діяльності, труднощі в самоконтролі та плануванні власних дій [8]. На уроках інформатики ці особливості проявляються під час виконання алгоритмічних завдань, роботи з комп'ютером та цифровими середовищами.

З огляду на це, учитель інформатики має враховувати індивідуальні можливості кожного учня та створювати умови для успішного виконання навчальних завдань [2].

Адаптація завдань з інформатики передбачає зміну способу подання навчального матеріалу з урахуванням освітніх потреб учнів. До найбільш ефективних прийомів адаптації належать: спрощення та чітка структуризація інструкцій, використання візуальної підтримки, поділ складних завдань на окремі кроки, зменшення обсягу завдань без втрати навчальної мети [7; 8].

Застосування адаптованих завдань сприяє підвищенню доступності навчального матеріалу, зменшенню тривожності учнів та формуванню позитивного ставлення до навчання [8].

На практиці адаптація завдань з інформатики може реалізовуватися через зміну формулювання завдання, скорочення кількості дій, використання шаблонів або напівготових зразків. Наприклад, під час вивчення теми «Алгоритми» учням з ООП доцільно пропонувати алгоритми у вигляді покрокових карток із візуальними підказками або анімаційними демонстраціями.

Такі адаптовані завдання сприяють формуванню в учнів відчуття успіху, підвищують рівень навчальної мотивації та знижують страх перед виконанням завдань із використанням цифрових технологій.

Диференційований підхід дозволяє кожному учневі працювати у власному темпі та досягати навчальних успіхів, що позитивно впливає на мотивацію та самооцінку дитини [8].

Диференціація завдань з інформатики також може здійснюватися шляхом варіативності кінцевого результату діяльності. Учні можуть демонструвати засвоєння навчального матеріалу у формі практичної роботи, усного пояснення, створення простого цифрового продукту або виконання інтерактивних вправ. Такий підхід відповідає принципам інклюзивної освіти та сприяє активному залученню учнів до освітнього процесу [5; 6].

Учитель інформатики є активним учасником команди психолого-педагогічного супроводу учня з ООП. Його діяльність спрямована на створення безпечного та підтримувального освітнього середовища, співпрацю з асистентом учителя, батьками та іншими фахівцями [1; 8].

Ефективна реалізація індивідуальної освітньої траєкторії учня з ООП сприяє формуванню цифрової компетентності та успішній соціалізації дитини.

Отже, адаптація та диференціація завдань з інформатики є необхідними складовими інклюзивного освітнього процесу в початковій школі. Їх системне застосування забезпечує доступність навчального матеріалу, урахування індивідуальних освітніх потреб учнів та реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами.

Адаптовані та диференційовані завдання сприяють формуванню цифрової компетентності, розвитку пізнавальної активності, самостійності та позитивної навчальної мотивації учнів з ООП.

#### **Список використаних джерел:**

1. Міністерство освіти і науки України. Лист № 1/17666-25 від 26.08.2025 «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в

закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році» / МОН України. Київ, 2025. URL : <https://surl.li/tawadq>

2. Міністерство освіти і науки України. «Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році» (Початкова освіта). Київ, 2025. URL : <https://surl.li/owrwis>

3. Міністерство освіти і науки України. Адаптації та модифікації у навчальному процесі закладів з інклюзивним навчанням. Київ, 2024. URL : [Інститут демократії та управління](#)

4. Ключкова А. В. Здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. *Інклюзивна освіта*. Вересень № 2 (97). 2023. С. 105-114. URL : <https://surl.lu/dcuwer>

5. Савченко О. Я. Початкова освіта: педагогіка і методика навчання : навч. посіб. Київ : Грамота, 2024.

6. Морзе Н. В., Барна О. В. Методика навчання інформатики у початковій школі : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2023. 250 с.

7. Шевчук Т. Є. Індивідуальна освітня траєкторія учня в умовах інклюзивного навчання. *Освітній простір України*. 2024. № 24. С. 110-118.

8. Рібцун Ю. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2025. 136 с.

## **НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

*Слободянюк Лариса, викладачка української мови, голова циклової комісії  
викладачів української і зарубіжної філології  
КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж  
імені Михайла Грушевського» (Україна)*

У сучасних закладах загальної середньої освіти залишається актуальною проблема створення інклюзивного освітнього середовища, тобто організації

навчання для учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Перед усіма педагогічними працівниками й перед учителями української мови, зокрема, постає завдання розробити для таких учнів оптимальний освітній маршрут, створити індивідуальну програму розвитку, визначити обсяг необхідних корекційних послуг, налагодити співпрацю з батьками та підготувати учня/ученицю до навчання в інклюзивному класі. З огляду на окреслену проблему, варто зазначити, що забезпечити високі стандарти освіти та успішну інтеграцію учнів з ООП в середовище загальноосвітнього закладу може лише той учитель, який готовий до роботи в інклюзивному просторі.

У 23 статті Конвенції про права дитини зазначено, що «розумово чи фізично неповноцінна дитина повинна проводити повноцінне гідне життя в умовах, які забезпечили б її гідність, сприяли її впевненості в собі і полегшували б її активну участь у житті суспільства» [4]. Відповідно до цього документа, корекційно-педагогічна діяльність, яка включає в себе корекцію порушень у фізичному та психічному розвитку учнів з особливими освітніми потребами (ООП), є складним психофізіологічним і соціально-педагогічним явищем і охоплює весь освітній процес [4].

Проблема впровадження інклюзивної освіти як з організаційної, так і з методичної точки зору перебувала в центрі уваги багатьох дослідників. Так, про завдання інклюзивного освітнього середовища та особливості його запровадження в ЗЗСО України написав у своїй праці О. Позняк [6]. Науковці О. Губарь, Ю. Демидова, Н. Савастру вивчали питання про роль педагогічних працівників у впровадженні інклюзивного навчання [2]. Проблемі практичної підготовки вчителів-філологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі присвячені дослідження Н. Подлевської, А. Доценка, О. Стадніченко [6]; Т. Стеченко, О. Тютюнника тощо [8]. Стратегії і перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні опинилися в центрі уваги науковців А. Єфременко, Г. Луканської, Я. Багно [3].

Низка праць вітчизняних дослідників (І. Грицюк, А. Бондар, О. Чеботарьова тощо) присвячена, зокрема, організації інклюзивного освітнього простору для дітей із ДЦП.

Учитель української мови, організовуючи в старшій школі інклюзивне освітнє середовище для учня чи учениці з ДЦП, має знати, що в такого підлітка можуть бути проблеми з формуванням активного словника, фразового мовлення через затримку мовного розвитку; труднощі фонематичного сприймання – через відхилення в артикуляційній моториці; порушення писемного мовлення – через недостатність зорових вражень та уявлень; дисграфія та дислексія – через ураження мозку та порушення його дозрівання тощо. Тож для успішної організації інклюзивного навчання для учня/учениці з ДЦП учителю-філологу важливо розуміти клінічну та патогенетичну єдність мовленнєвих і рухових порушень, враховувати особливості пізнавальної діяльності, стану здорового та слухового сприймання, зорової та моральної координації дитини [5].

Досвід роботи автора з ученицею з особливими освітніми потребами (ДЦП) в умовах старшої профільної школи – Обласного наукового ліцею-інтернату Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського» – доводить, що підліток із порушенням опорно-рухового апарату, попри твердження багатьох дослідників, може мати гарно розвинену пам'ять, що виявляється, зокрема, в умінні емоційно, виразно цитувати великі за обсягом поетичні тексти. Роль учителя в роботі з такою дитиною полягає в тому, щоб спонукати учня/ученицю до активної участі в поетичних флешмобах, публічних читаннях, творчих зустрічах. Крім того, практичний досвід показує, що підліток із ООП (ДЦП) має схильність до написання власних прозових творів, що свідчить про його достатній розумовий розвиток і сформований активний словник. При цьому, однак, нерідко спостерігаються прояви дисграфії (неправильне розміщення літер у слові, відсутність розділових знаків) і втома від письма. Для подолання цього розладу вчитель може дозволити підлітку, замість зошита, користуватися ноутбуком. А використання візуальних засобів (зображень, схем, мнемотаблиць, інтелект-карт,

відеозаписів тощо), у свою чергу, сприятиме адаптації навчальних матеріалів для якісного засвоєння дитиною з ООП інформації з української мови.

Ще одним ефективним напрямком організації інклюзивного навчання для учня з ООП, як показує практичний досвід, є науково-дослідницька діяльність з української мови, яка сприяє зміцненню пам'яті, покращенню просторового сприйняття, мислення, а відтак підвищує впевненість учня/учениці у власних силах. У нашому випадку учениця з ДЦП виявила бажання досліджувати особливості виникнення неологізмів періоду воєнного стану й успішно впоралася з цим нелегким завданням.

Таким чином, учитель української мови, як і будь-який інший педагог, має володіти ґрунтовними знаннями про інклюзивну освіту, розуміти особливості роботи з дітьми, які мають різні особливі освітні потреби, і диференційовано розробляти для таких учнів індивідуальний освітній маршрут, що призведе в кінцевому результаті не лише до успішного засвоєння навчального матеріалу, але й допоможе дитині повірити у власні можливості.

#### **Список використаних джерел:**

1. Грицюк І. М. Особливості розвитку дитини з дитячим церебральним паралічем. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації* : наук. журн. Відкр. міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». Кременчук, 2013. № 2. С. 295-299. URL : <https://surl.li/gpbcyf> (дата звернення: 12.12.2025).

2. Губарь О. Г., Демидова Ю. О., Савастру Н. І. Роль педагога у впровадженні інклюзивної освіти: компетентності та підходи. *Академічні візії*. 2023. № 26. URL : <https://surl.li/ovealv> (дата звернення: 09.12.2025).

3. Єфременко А.Г., Луканська Г.А., Багно Я.В. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні: виклики, стратегії та перспективи розвитку. URL: <https://surli.cc/ysxxkf> (дата звернення: 09.12.2025).

4. Конвенція про права дитини. URL: <https://surl.li/xslqxx> (дата звернення: 09.12.2025).

5. Особливості розвитку та корекції мовлення у дітей з ДЦП. URL: <https://surl.li/njkbxj> (дата звернення: 12.12.2025).

6. Подлевська Н.В., Доценко А.О., Стадніченко О.О. Підготовка майбутніх учителів української мови до роботи в інклюзивному середовищі. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. №10. URL: <https://pedagogicalacademy.com/index.php/journal/issue/view/12> (дата звернення: 12.12.2025).

7. Позняк О. С. Модель впровадження інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2022. № 109. С. 256-271.

8. Стеченко Т. О., Тютюнник О. М. Підготовка майбутніх вчителів-філологів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі: практичні аспекти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. № 23(179). С. 120-124.

## **ЗАСТОСУВАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

**Франчук Наталія**, кандидатка педагогічних наук, доцентка

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

**Цимбаліста Ольга**, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Євроінтеграційні процеси в Україні актуалізують на державному рівні проблему забезпечення соціальної інтеграції дітей з різними нозологіями. Одним із провідних ціннісних орієнтирів сучасної освіти є реалізація особистісно орієнтованого підходу та створення рівних умов для всіх учасників освітнього процесу незалежно від вікових, статевих та психофізичних особливостей. Зазначені ідеї зумовили активне впровадження інклюзивного підходу в освітній процес.

За даними Міністерства охорони здоров'я України, у державі налічується понад 135 тисяч дітей з різними нозологіями, що становить близько 1,5 % від

загальної кількості дитячого населення. Водночас інклюзивною освітою охоплено лише незначну частину таких учнів [1, с. 110].

Проблеми розвитку інклюзивної освіти висвітлено у працях вітчизняних науковців, зокрема А. Колупасової, В. Синьова, В. Бондаря, К. Островської та А. Хілі, які досліджували теоретичні засади інклюзії, особливості організації освітнього процесу та питання професійної підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного середовища. Організацію довірливої рухової діяльності учнів початкової школи з різними нозологіями в інклюзивному освітньому середовищі вивчали О. Волошина, З. Ленів, С. Миронова, Н. Назарова.

Однією з актуальних проблем організації інклюзивного навчання в початковій школі є забезпечення повноцінної та всебічної активності дитини, що охоплює рухову (фізичну), інтелектуальну, сенсорну, мовленнєву та інші сфери розвитку. Фізичний розвиток учнів в умовах інклюзивного освітнього середовища є складною та відповідальною складовою педагогічної діяльності.

Навіть у роботі з молодшими школярами з типовим розвитком добір адекватних засобів фізичного виховання та проектування ефективних фізичних навантажень потребує від учителя фізичної культури високого рівня професійної підготовки та практичного досвіду. Водночас організація освітнього процесу з урахуванням корекційно-розвивального спрямування в роботі з учнями з різними освітніми потребами вимагає від фахівця комплексу професійних компетентностей, зокрема здатності до педагогічного спостереження, здійснення моніторингу й прогнозування індивідуального розвитку, моделювання освітніх ситуацій, а також сформованих аналітичних умінь.

Потреба в руховій активності є базовою біологічною потребою, притаманною як дітям із типовим розвитком, так і дітям з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ). Організація уроків фізичної культури в початковій школі (особливо в 1-2 класах) на основі інклюзивних принципів у повному обсязі неможлива. Учні з ОМЗ здебільшого належать до спеціальної медичної групи, і для них уроки проводяться окремо з використанням методик лікувальної та адаптивної фізичної культури. Водночас розділ шкільної

програми «рухливі ігри» може бути організований за інклюзивним принципом – «для всіх» [3, с. 145].

Рухливі ігри в закладі загальної середньої освіти застосовуються не лише під час уроків фізичної культури, а й у позакласній формі роботи та становлять основу самостійної рухової активності школярів у позашкільний час. Найбільш цікаві ігри учні проводять на шкільному майданчику. Для дітей молодшого шкільного віку рухливі ігри, естафети та ігри з м'ячем є важливим засобом підтримки фізичної активності, розвитку та оздоровлення.

Рухові ігри в системі фізичного виховання молодших школярів, відповідно до чинних програмних документів, застосовуються для реалізації освітніх, виховних, розвивальних та оздоровчих завдань. До освітніх завдань належить навчання та вдосконалення навичок базових рухів, формування і покращення темпо-ритмічної структури рухів, розширення рухового досвіду учнів шляхом оволодіння новими видами рухової діяльності та закріплення цих навичок у різноманітних ігрових умовах. До виховних завдань відноситься розвиток фізичних якостей, таких як спритність, швидкість, гнучкість, витривалість та сила, що сприяє підвищенню рівня фізичної підготовленості дитини, розвитку її фізичних здібностей та покращенню функціональних можливостей організму [6, с. 37]. Розвиток фізичних якостей стимулює фізичний ріст і розвиток дитини, нормалізує протікання природних процесів та створює передумови для всебічного гармонійного розвитку особистості.

Рухливі ігри є обов'язковою складовою таких розділів, як «школа м'яча», «школа пересувань» та інших. Учителі фізичної культури відводять на рухові ігри до 50 % загального навчального часу. Молодші школярі добре володіють основними видами ходьби, бігом, стрибками та метанням, однак їхні координаційні здібності ще недостатньо сформовані. Зокрема, їм складно виконувати рухи в змінних умовах, швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, дотримуватися темпо-ритмічної структури рухів і раціонально витратити енергію під час виконання рухових дій. Такі особливості зберігаються приблизно до 8-9 років і залежать від індивідуально-психологічних

характеристик дитини, рівня її фізичного розвитку та темпів біологічного дозрівання.

Точність і узгодженість рухів забезпечуються добре розвиненим м'язовим відчуттям, яке формується в процесі діяльності рухового аналізатора. Найефективніше ця здатність розвивається та коригується саме в умовах рухливих ігор. Розвиток рухового аналізатора в молодшому шкільному віці зумовлюється не лише біологічними чинниками, а й педагогічними впливами, до яких належать доцільно організована рухова діяльність, її обсяг та інтенсивність, різноманітність і рівень активності [2, с. 110]. Формування рухових функцій, розвиток фізичних якостей і психоемоційної сфери молодшого школяра є неможливими без цілеспрямованого педагогічного впливу, який враховує вікові та індивідуальні особливості дитини й спрямований на подолання наявних відхилень у її розвитку.

Отже, рухливі ігри є одним із ключових засобів фізичного виховання учнів молодшого шкільного віку та важливим компонентом інклюзивного освітнього середовища. Вони забезпечують оптимальні умови для задоволення природної потреби дітей у руховій активності, сприяють формуванню базових рухових умінь і навичок, розвитку координаційних здібностей, фізичних якостей та психоемоційної сфери. Особлива цінність рухливих ігор полягає в їх здатності адаптуватися до індивідуальних можливостей і потреб кожної дитини, у тому числі учнів з різними нозологіями, що робить їх ефективним інструментом реалізації інклюзивного підходу в початковій школі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Крупник З. І. Формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації: теоретичний аспект. *Освітологічний дискурс*, 2015. № 4. С. 110-118.

2. Начинова О. В. Використання рухових ігор в інклюзивному середовищі учнів початкової школи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Серія: Педагогіка. Одеса, 2019 Випуск 1 (126). С. 109-117.

3. Психічне здоров'я особистості: підручник для вищих навчальних закладів / С.Д. Максименко, Я.В. Руденко, А.М. Кушнерьова, В.М. Невмержицький. Київ : «Видавництво Людмила», 2021. 438 с.

4. Олійник Н. А., Герасименко О. О. Психолого-педагогічні особливості формування культури здоров'я дітей дошкільного віку. *Наукові інновації та передові технології*, Серія «Педагогіка». 2025. № 2(42). С. 1541-1553.

5. Олійник Н.А., Франчук Н.Л. Особливості формування психологічного здоров'я молодших школярів. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 2025. № 5(51) С. 1108-1117.

6. Шукатка О., Олійник Н. Формування здорового способу життя молодших школярів. *Humanitarian forum*, 2023. Вип. 1. № 1 С. 35-40.

## **ВИКОРИСТАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПІДХОДІВ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

*Якименко Юлія, асистентка*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасні тенденції розвитку освіти в Європі та Україні характеризуються активним впровадженням інклюзії, що передбачає рівний доступ до якісної освіти для всіх здобувачів незалежно від індивідуальних особливостей та освітніх потреб. У цьому контексті вагомим значення набуває мистецька освіта, зокрема музичне навчання, яке має потужний корекційно-розвивальний потенціал. Європейські підходи музичного виховання та навчання містять високий педагогічний і терапевтичний потенціал. Їх використання в інклюзивному середовищі забезпечує не лише музичний розвиток дітей з особливими освітніми потребами, а й сприяє їхній соціалізації, емоційній стабілізації та особистісному зростанню. До того ж, доведено, що музичне мистецтво є ефективним засобом комунікації та розвитку емоційного інтелекту.

Існує багато дієвих європейських підходів, які легко можна інтегрувати в інклюзивне середовище. Детальніше зупинимось на деяких з них.

**Система Карла Орфа (Orff Schulwerk, Німеччина).** Вона ґрунтується на поєднанні музики, слова і руху, використовуючи елементарне музикування та імпровізацію як засіб розвитку дитячої творчості та креативності. В інклюзивному середовищі цей підхід забезпечує залучення кожної дитини до колективної творчості незалежно від рівня музичної підготовки чи наявності порушень розвитку. Це живий творчий процес, у якому немає «помилки» та «оцінок», процес, у якому створюється атмосфера успіху та радості, процес, у якому кожна дитина може брати участь на своєму рівні. Це середовище, в якому творчий процес завжди важливіший за результат [1, с. 438].

**Система Еміля Жак-Далькроза (Швейцарія).** Ця система музичного виховання ґрунтується на евритмії – процесі проживання музики через тіло та рух. Вона є ефективною у роботі з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату, синдрому дефіциту уваги та гіперактивності, оскільки поєднує музичну діяльність із розвитком координації та саморегуляції. Також цей підхід сприяє розвитку просторового мислення, чуття ритму, концентрації уваги, емоційного інтелекту, посилює тілесну усвідомленість.

**Концепція Золтана Кодая (Угорщина).** Вона акцентує увагу на співі як базовій формі музичної діяльності. Використання народного мелосу та релятивної сольмізації сприяє розвитку музичного слуху, пам'яті й мовлення, що є особливо важливим для дітей з порушеннями зору та мовленнєвими труднощами.

**Метод Едгара Віллемса (Франція – Швейцарія).** Він базується на ідеї природного розвитку музичності через слухове сприйняття та емоційне реагування, використовує музику як засіб емоційної терапії, орієнтуючись на власний темп кожної дитини. В інклюзивному середовищі він сприятиме формуванню позитивного емоційного фону та індивідуалізації освітнього процесу. Він налагоджує зв'язок між слухом, емоціями та інтелектом, тому

підходить для дітей з інтелектуальними порушеннями. Цей метод використовується як інструмент розвитку музичності у дошкільному періоді.

**Музикотерапевтичний підхід Nordoff–Robbins (Велика Британія).** Цей підхід розглядає музику як універсальний засіб комунікації. У роботі з дітьми з тяжкими та множинними порушеннями розвитку музика стає альтернативною формою спілкування та соціальної взаємодії. Основні принципи, такі як — музика як форма комунікації, спонтанна взаємодія «дитина-педагог» — допомагають у роботі з дітьми з важкими та множинними порушеннями за допомогою невербального спілкування та розвитку соціальної взаємодії.

Спільними рисами європейських підходів є:

- орієнтація на можливості, а не обмеження;
- розвиток емоційного інтелекту;
- колективна діяльність та співпраця;
- гнучкість, адаптація до індивідуального темпу.

Значення європейського досвіду для інклюзивної освіти України не можна недооцінювати. Аналіз європейських методик свідчить про їхню відповідність принципам гуманістичної педагогіки та можливість адаптації до умов Нової української школи. Їх інтеграція в інклюзивне середовище сприяє формуванню інклюзивної культури, розвитку толерантності та партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Yakymenko, Julia. Застосування орф-підходу в інклюзивному середовищі. передумова особистісного зростання дитини, 438.

2. Якименко Ю.І. Елементарне музикування та рух як ефективний шлях всебічного розвитку дитини. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези X Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 18-19 жовтня 2024 р.)*. Т.1. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2024. С.178-179.

3. Yakimenko, Y. Використання елементів орф-шувльверк-підходу на уроках мистецтва як запорука творчого розвитку дитячої особистості. *Актуальні*

*проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VII школа методичного досвіду) : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 21-22 листопада 2018 року. Вінниця : ФОП Корзун Д.Ю., 2018. С.76-79.*

*Наукове електронне видання*

**Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами**

**Збірник матеріалів  
VIII Всеукраїнської науково-практичної  
конференції з міжнародною участю  
(VIII школа технологій інклюзивної освіти)**

*Випуск 7*

Головна редакторка – Надія Комарівська

**Матеріали друкуються в авторській редакції.**

**Редколегія не несе відповідальності за точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Позиція редколегії не завжди збігається з думками авторів.**

*Розміщено в репозитарії бібліотеки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
Режим доступу: <https://dspace.vspu.edu.ua>*

21001, Вінниця, вул. Острозького, 32  
Факультет дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної  
(0432) - 61-22-66, 27-93-92.  
Кафедра початкової освіти

*e-mail: kpo@vspu.edu.ua*