

тяжкими порушеннями мовлення] в *Naukovi zdobutky studentiv Instytutu liudynu*. №1 (5). (in Ukrainian)

[8] Hrechyshkina, I. (2019). The problem of coherent speech of children of junior preschool age in modern scientific discourse. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (80), Issue: 198. P. 17-19. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-198VII80-04> (in English)

Матеріал надійшов до редакції 30.08. 2025 р.

Авторський внесок

Галецька Ю. – 50%, Утьосова О. – 50%

УДК 376.04: 376 (075.8)

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.65-82

ЛЕВИЦЬКИЙ Вадим

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: 0000-0003-1513-5744

ГАВРИЛОВ Олексій

кандидат психологічних наук, професор,

професор кафедри логопедії та спеціальних методик,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: 0000-0002-8591-9483

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ

Анотація. У статті представлені результати теоретичного та експериментального аналізу питання співпраці педагогів з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Особлива увага спрямовується на забезпечення інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у спільний інклюзивний простір, удосконалення взаємодії між членами команди супроводу, а також розвиток системи соціально-реабілітаційних послуг. Ці заходи часто

недостатньо враховують вирішення внутрішніх психологічних труднощів, з якими стикаються батьки. Сучасні гуманістичні підходи до всебічного розвитку, виховання та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами акцентують увагу на необхідності активної участі педагогів та їх асистентів у процесі співпраці з сім'ями учнів, зокрема у межах інклюзивного освітнього середовища.

Дослідження було здійснено шляхом анкетування батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, задля визначення їх ключових потреб, труднощів у співпраці з педагогічним колективом закладів з інклюзивною формою навчання, а також оцінювання рівня готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії. Отримані результати стали базою для подальшого вдосконалення моделі психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на підтримку родин дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз отриманих даних показав, що серед батьків переважає очікування, що шкільна освіта стане для дітей ключовим етапом на шляху здобуття професійної, середньої або вищої освіти. Водночас, головним результатом шкільного навчання батьки вважають соціалізацію, тобто набуття дітьми досвіду спілкування, формування життєвих навичок та підготовку до життя у суспільстві. Більшість батьків позитивно оцінюють інклюзивну форму освіти та визнають її цінність. Серед основних викликів батьки зазначають труднощі та уповільнене засвоєння дітьми навчального матеріалу. Педагогічна спільнота переважно також підтримує інклюзивну форму навчання, визнаючи її значущість для дітей із ООП. Однак, більшість зазначає високий рівень трудомісткості роботи із цією категорією учнів. Було виокремлено низку проблемних моментів: низький рівень залученості батьків у освітній процес, високий рівень психологічного навантаження на учнів, недостатню кількість спеціальних методичних матеріалів, а також дефіцит часу для індивідуальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, сім'я, педагоги, навчання, корекція, розвиток, допомога.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Питання розвитку та виховання дитини з особливими освітніми потребами (надалі ООП) стає для сім'ї випробуванням, оскільки батьки опиняються у складній психологічній

ситуації, яка супроводжується почуттями болю, скорботи, провини, відчаю. Таким сім'ям необхідна багатовимірною психолого-педагогічна та соціальна допомога.

Робота із сім'ями, що виховують дітей з ООП, потребує гуманістичного підходу. Зокрема, вона має бути спрямована на підготовку дитини до соціальної інтеграції, формування у батьків бачення перспектив розвитку дитини, спроможності розглядати майбутнє у позитивному контексті. Основним завданням тут є не лише лікування, реабілітація, розвиток і виховання дитини, а і вирішення низки паралельних проблем, серед яких ізоляція від соціального середовища, емоційне напруження та економічні труднощі тощо.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

У різні періоди окремі аспекти співпраці з сім'ями які виховують дітей з ООП досліджували та описували такі фахівці, як: В. Бондар, Л. Даниленко, І. Дичківська, Н. Дятленко, Т. Ілляшенко, В. Засенко, Л. Коваль, А. Колупаєва, І. Кузава, О. Мартинчук, С. Миронова, Ю. Найда, К. Островська, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.

Сучасні гуманістичні підходи до всебічного розвитку, виховання та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами акцентують увагу на необхідності активної участі педагогів та їх асистентів у процесі співпраці із сім'ями учнів, зокрема у межах інклюзивного освітнього середовища.

Мета дослідження: на основі проведеного констатувального дослідження обґрунтувати методичні рекомендації з співпраці педагога з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Сімейне виховання є однією з основних форм соціалізації підростаючого покоління, поєднуючи свідомі дії батьків із природним впливом сімейного побуту. Успіх у вихованні можливий лише тоді, коли батьки чітко усвідомлюють власні вимоги та ясно визначають педагогічні цілі.

Як зазначають А. Кузьмінський і В. Омеляненко, у родині відбувається ключовий за своєю значущістю для соціалізації процес. У

цей період дитина знайомиться зі світом суспільних відносин, засвоює навички індивідуальної та колективної взаємодії, долучається до культурних надбань людства. Провідну роль, при цьому, відіграє моральна атмосфера сім'ї: уклад, стиль життя та система цінностей. Йдеться про соціальні установки, сімейні традиції, моральні ідеали та потреби, способи спілкування всередині родини і з оточуючими [9].

Т. Лорман, Дж. Деспелер, Д. Харві вказують, що не всі сім'ї позитивно впливають на розвиток дитини. Конфлікти, сварки та постійна напруженість у стосунках між членами родини негативно позначаються на дітях. Матеріальні статки чи педагогічна освідченість батьків не зможуть компенсувати шкоду такого середовища та його стресовий вплив [2].

Звертають на себе увагу основні стилі виховання, які існують у сім'ях: авторитарний, ліберальний та гіперопіка. Прихильники авторитарного підходу дотримуються тактики жорсткого диктату, ігнорують раціональні потреби, інтереси та вимоги дітей, не допускають їх до прийняття самостійних рішень, зловживають обмеженнями і наполягають на беззаперечному підпорядкуванні. На думку спеціалістів, у таких умовах діти, особливо хлопчики, часто виростають агресивними або невпевненими у собі. Постійні заборони негативно впливають на психічне благополуччя дітей. Батьки, які надають перевагу ліберальному стилю виховання, переконані, що дитина має розвиватися без будь-яких обмежень та обов'язків. Гіперопіка, є стилем виховання, який супроводжується надмірним піклуванням і прагненням виконувати всі завдання за дитину. З раннього дитинства такі діти міцно прив'язані до своїх батьків. Проте з віком, особливо у підлітковому періоді, ця залежність може стати для них обтяжливою. Надмірна опіка так само негативна, як і нестача батьківської любові, адже вона заважає розвитку внутрішньої автономії дитини, формуючи залежність як стійку та яскраво виражену рису характеру [12].

Згідно із дослідженнями І. Кузави, неконструктивні моделі сімейного виховання дітей із ООП створюють об'єктивні передумови для виникнення вторинних порушень, які істотно впливають на їх когнітивний та особистісний розвиток. Лише належна оцінка цих порушень з боку батьків може слугувати підґрунтям для ефективного виховання дитини [8].

Проблеми сімей, які виховують дітей із порушеннями у розвитку, здебільшого розглядаються через призму особливостей самих дітей. Одночасно такі аспекти нерідко обмежуються укладанням методичних

рекомендацій щодо освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами, залишаючи поза увагою вплив на батьків та їх індивідуальні особливості.

А. Колупаєва виділяє низку чинників, що негативно позначаються на ефективності сімейного виховання. Серед них: відсутність чіткої програми виховання та, здебільшого, стихійний характер навчально-виховної діяльності; фрагментарність педагогічних знань; неврахування вікових особливостей і потреб дитини; уявлення про дитину як про «зменшену копію» дорослої людини; нерозуміння ролі оцінки у процесах виховання та навчання. До цього додається тенденція оцінювати особистість дитини в цілому, а не її дії чи поведінку, а також одноманітність, академічна обмеженість діяльності дитини в сім'ї та дефіцит якісного спілкування з дорослими. Крім того, батьки часто не можуть об'єктивно оцінювати дитину та методи її виховання [5].

Як зазначає С. Миронова, у вихованні нерідко допускаються помилки через хибне уявлення батьків про сам процес виховання. До цього додається вплив способу життя родини та особистого прикладу її членів. Саме у сімейному середовищі формуються первинні навички поведінки дитини, її уявлення про себе, інших та навколишній світ. Тому адекватне ставлення родини до труднощів та проблем дитини є важливим фактором її реабілітації. Наявність у сім'ї дитини з особливими освітніми потребами створює специфічний контекст взаємин, який значною мірою залежить від установки батьків щодо дитини та її статусу стосовно інших членів сім'ї [10].

Наразі у вітчизняній психології проблема сім'ї, яка опинилася у критичній ситуації, все ще залишається недостатньо глибоко дослідженою. Відповідно до результатів різних вітчизняних досліджень, в сім'ях, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, спостерігається менший емоційний контакт між батьками та дитиною порівняно із сім'ями дітей з нормотиповим розвитком. Для таких сімей характерна модель надмірної опіки, що включає нав'язування дитині ролі «маленької», що сприяє розвитку інфантильності.

У разі зіткнення з труднощами батьки дітей з ООП значно рідше звертаються по соціальну підтримку, ніж батьки дітей з типовим розвитком. Це може бути наслідком сумнівів у компетентності соціального оточення чи відчуття відсутності реальної допомоги для себе і своєї дитини [4].

За А.Колупаєвою та О. Таранченко готовність активно вирішувати життєві проблеми є вагомим чинником, який слід врахувати при розробці

системи соціально-психологічної реабілітації. Така система має надавати широкий спектр послуг не лише дітям, але і їх батькам. Успіх у організації цього процесу залежить від вирішення низки складних питань, зокрема тих, що стосуються ставлення батьків до особливостей своєї дитини та надання психологічної підтримки у побудові цих стосунків. Відомо, що прийняття такої ситуації передбачає її усвідомлення. Хоча реакція на діагноз завжди має індивідуальні особливості, можна виділити загальні типи емоційного реагування на звістку про захворювання дитини. Більшість досліджень виокремлює п'ять основних психологічних реакцій, які найчастіше характерні для родин, що стикаються з вихованням дитини з особливими освітніми потребами. Це: шок, заперечення, агресія, депресія та прийняття [6].

Згідно з дослідженнями А. Колупаєвої, Н. Софій, Ю. Найди, психологічна допомога є цілеспрямованим впливом на почуття, імпульси, думки та стосунки людини. Її метою є зняття внутрішніх проблем, що турбують, а також інформування про психічний стан, причини феноменів чи психопатологій. Психологічна підтримка сприяє гармонізації емоційного стану, адаптації до соціального середовища, формуванню витривалості перед стресами та невротами. Основною метою психологічної допомоги батькам дітей із ООП є полегшення адаптації до нових умов мікросоціального середовища. Тактика втручання психолога або психотерапевта залежить від стадії емоційного переживання на якій перебувають батьки [3].

На думку Н. Дятленко, Н. Софій, О. Мартинчук, Ю. Найди центральною метою корекційно-реабілітаційної роботи є забезпечення соціального, емоційного, інтелектуального та фізичного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, а також сприяння максимальному розкриттю потенціалу у процесі навчання. Другою важливою метою є профілактика вторинних порушень, які можуть виникнути через невдалі спроби подолання первинних проблем або через напружені стосунки між дитиною та сім'єю, що часом спричинені невинними та відповідно нереалізованими очікуваннями батьків.

Рання корекційно-реабілітаційна робота відіграє ключову роль у взаємодії членів сім'ї з дитиною. Вона допомагає батькам краще зрозуміти її особливості, набути навичок, які дозволять більш ефективно адаптуватися до її потреб, і водночас запобігти додатковим негативним впливам на розвиток дитини. Ще одна важлива мета цієї роботи полягає у допомозі сім'ям адаптуватися до нових умов життя так, щоб максимально задовольнити потреби дитини [1].

Корекційний педагог має побудувати партнерські стосунки з батьками, враховуючи стиль життя та особливості функціонування конкретної родини для створення індивідуальної програми підтримки. Система реабілітації охоплює широкий спектр послуг як для дітей, так і для батьків та сімей загалом. Її головне завдання – сприяти розвитку кожного члена родини та забезпечити захист їх прав [12].

Корекційно-реабілітаційна програма є структурованим планом спільних заходів фахівців та батьків, спрямованих на розвиток здібностей дитини, покращення стану її здоров'я, соціальної інтеграції і адаптації. При цьому, увага приділяється як безпосередній роботі з дитиною, так і підтримці інших членів сім'ї. Це включає навчання для батьків, психологічну підтримку родини, організацію дозвілля, а також допомогу у відновленні ресурсів сім'ї [7].

За І. Кузавою кожен етап реалізації програми супроводжується визначенням конкретної мети, яка розбивається на кілька завдань з метою забезпечення комплексного підходу. Ефективна програма може включати: медичне забезпечення (оздоровчі процедури і профілактичні заходи), спеціальні освітні та соціальні взаємодії, психологічну підтримку чи психотерапію. Особливий акцент робиться на розвитку ключових компетенцій дитини, таких як дрібна і загальна моторика, навички мовлення, когнітивні здібності, самообслуговування та комунікативні вміння. Такий комплексний підхід дозволяє враховувати широкий спектр потреб дитини та створює умови для її гармонійного розвитку [8].

За А. Колупаєвою та О. Таранченко у сучасній системі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, членам сім'ї необхідно оволодіти знаннями про нюанси розвитку дитини. Важливо вчитися ефективному спілкуванню як між собою, так і з дитиною, щоб уникнути посилення початкових труднощів під впливом зовнішніх обставин. У зв'язку з цим, програма передбачає створення сприятливого середовища для дитини. Це включає організацію життєвого простору, використання спеціального обладнання, встановлення стилю комунікації в сім'ї, розробку індивідуальних програм відповідно до потреб сім'ї, забезпечення можливостей для соціальної активності, відпочинку, професійного розвитку і самовизначення. Також програма спрямована на розвиток нових знань та практичних навичок для батьків та найближчого оточення дитини. Загалом, корекційно-реабілітаційна діяльність є циклічною, що передбачає планування заходів на певний період, їх реалізацію та подальший моніторинг батьками і фахівцями [6].

За О. Коган бувають випадки, коли батьки не проявляють ініціативи або не просять допомоги. Важливо пам'ятати, що без їх участі досягти успіху проблематичніше. Іноді батьки сприймають корекційно-реабілітаційні послуги як можливість перепочити та зайнятися власними справами, поки дитина перебуває у спеціалізованих закладах. Водночас більшість батьків бажають брати участь у розвитку своєї дитини. У західних країнах така співпраця розглядається як основна складова корекційно-реабілітаційної підтримки [11].

Важливо враховувати, що взаємодія з батьками може бути непростою та вимагати додаткових зусиль для подолання соціальних або культурних бар'єрів, зменшення дистанції між фахівцем і батьками. Без такої взаємодії результати роботи з дитиною можуть бути менш ефективними. На думку І. Кузави, ключовими поняттями у спільній роботі є співпраця, участь, навчання та партнерство. Особлива увага приділяється саме партнерству як найефективнішій формі взаємодії між фахівцями та батьками [7].

Дослідження передбачало опитування батьків, які виховують дітей з ООП. Основна мета полягала у визначенні потреб таких родин, труднощів у комунікації з педагогами закладів з інклюзивною формою навчання, а також у виявленні стану готовності педагогів до роботи з дітьми в умовах інклюзії.

Ключовими учасниками команди супроводу стали батьки, як споживачі освітніх послуг та педагоги, як виконавці освітніх та суміжних комплексних завдань у процесі навчання дітей з ООП. У дослідженні взяли участь 10 батьків дітей з ООП молодшого шкільного віку (3 дітей з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку, 1 дитина із аутизмом з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку, 1 дитина із порушенням зору, 3 дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, а саме: поліморфна дислалія, ЗНМ 3 рівня; дизартрія, ЗНМ 3 рівня; заїкання, ЗНМ 2 рівня; 1 дитина із ДЦП; 1 дитина із затримкою психічного розвитку) За повнотою: 50% сімей не повні. Також у дослідженні взяли участь 10 спеціальних педагогів (в тому числі 3 асистенти вчителя), які працюють із цими дітьми в умовах інклюзивного навчання.

Результати опитування батьків показали наступні результати. На питання щодо освітньої програми, відповіді розподілилися так: 40% дітей навчаються за програмою для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, ще 30% за індивідуально складеною програмою, тоді як 30% батьків не знають, за якою програмою навчається дитина (здебільшого ці

діти мають мовленнєві порушення). Щодо форм навчання: 80% дітей відвідують класи з інклюзивним навчанням, 10% навчаються у спеціалізованому класі навчально-реабілітаційного центру, а ще 10% (одна дитина) отримують освіту вдома за індивідуальною програмою.

Успішність дітей: 60% учнів мають оцінки переважно «задовільно», 20% навчаються на «добре» і «задовільно», 10% мають оцінки «добре» та «відмінно». Водночас 10% не можуть впоратися із програмою. Відповіді щодо відвідування гуртків та секцій свідчать: 40% дітей відвідують заклади додаткової освіти, тоді як 60% не займаються в таких установах.

На питання про труднощі, з якими стикаються діти в освітніх установах, результати такі: 50% мають проблеми із засвоєнням навчального матеріалу, 20% стикаються з проблемами у керуванні власною поведінкою та емоціями, ще 20% важко навчатися у синхронному темпі з іншими дітьми, а 10% відчують труднощі у спілкуванні з однолітками.

Стосовно допомоги фахівців: 70% користуються підтримкою асистента вчителя, 30% співпрацюють з логопедом, 20% потребують медичного супроводу та стільки ж зазначають необхідність допомоги асистента дитини.

Щодо проблем з інклюзивним навчанням батьки назвали такі труднощі: 30% вказали на повільне засвоєння дитиною освітнього матеріалу, у стількох ж випадках діти не витримують високих навчальних навантажень. Ще 30% згадали про те, що вчителі не можуть приділити достатньо уваги кожній дитині. Ще 30% зазначили, як проблему, відсутність фахівців (психологів, логопедів, корекційних педагогів) і 30% вказали на труднощі з усними відповідями дітей.

У питанні вибору типу закладу середньої освіти думки батьків розподілилися наступним чином: 40% вважають, що дитина може навчатися у звичайній загальноосвітній школі; 30% обрали б інклюзивну форму навчання у загальноосвітній школі із створеними умовами для дітей з особливими освітніми потребами; ще 30% схиляються до спеціальної (корекційної) школи. Щодо необхідності створення спеціальних умов для навчання: 40% зазначили, що такі умови не потрібні. Водночас 30% вказали на важливість занять зі спеціалістами (психологом, корекційним педагогом, логопедом), а інші 40% вважають необхідною індивідуальну програму навчання. На рішення щодо форми навчання вплинули: у 40% випадків рекомендації ІКЦ, у 30% – власне рішення батьків. Також на вибір вплинула адміністрація школи (20%) або рекомендації лікарів (10%).

На запитання про ставлення до інклюзивної форми навчання, половина батьків висловили позитивне ставлення, тоді як 30% зазначили, що ця форма їх не повністю влаштовує, а ще 20% не змогли чітко визначитися зі своєю позицією. Щодо обізнаності з документацією, 40% респондентів ознайомлені із Законом про освіту, 40% знають Конвенцію про захист прав дитини, а 20% використовують положення про ІКЦ.

На питання про доступність необхідного закладу освіти, 60% батьків відповіли, що така школа є неподалік, тоді як 40% зазначили, що доводиться возити дітей до іншого району. Стосовно умов запровадження спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком та дітей з ООП, 40% батьків вважають, що це можливо за умови зменшення кількості учнів у класі. Ще 20% наголосили на необхідності додаткового фінансування, 20% згадали про спеціальні освітні програми, а інші 20% – про обов'язкову додаткову підготовку педагогів та залучення асистентів вчителів.

На запитання про умови інклюзивного навчання своєї дитини, 40% батьків зазначили, що їх дитина почувається на рівних із однолітками, 30% відзначили покращення навичок спілкування дитини, 20% висловили думку, що школа сприяє підготовці до самостійного життя, а ще 10% наголосили на отриманні якісних знань.

Щодо очікувань від шкільного навчання, 40% респондентів прагнуть, щоб діти здобули життєві навички для успішної соціалізації, 30% хочуть, щоб діти засвоїли шкільну програму для подальшого навчання, 20% сподіваються на формування навичок для отримання роботи після школи, а 10% вважають головним розвиток здібностей дитини.

У відповідях простежується думка, що батьки очікують від шкільної освіти більше ніж просто знання. Їх основні сподівання пов'язані із соціалізацією дітей – вдосконаленням умінь спілкуватися та адаптуватися для життя у суспільстві. Шкільна освіта також розглядається як щабель до подальшої професійної чи вищої освіти. Батьки підтримують інклюзивну форму навчання та визнають її важливість для розвитку дітей. Однак, багато хто з них зіткнувся з труднощами у розумінні сутності такого підходу. Основні проблеми, які вони називають, стосуються складності освоєння освітньої програми та уповільненого темпу її засвоєння дитиною.

Результати опитування педагогів показали наступні дані. На запитання "Якими додатковими вміннями та навичками мають володіти педагоги, які працюють у закладі з інклюзивною формою

навчання?" відповіді розподілилися таким чином: 60% вважають, що головне – любити дітей і бути терплячими; 40% вказали на необхідність спеціальних знань про особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Педагогічний стаж респондентів розподілився наступним чином: 30% мають стаж від 21 до 30 років; 30% – від 11 до 20 років; 20% – до 10 років; 20% – понад 30 років.

На запитання "У якій формі Ви працюєте з дітьми?" відповіді були такими: 70% працюють у класах з інклюзивною формою навчання; 20% працюють у спеціальних (корекційних) класах; 10% здійснюють індивідуальне навчання.

Щодо думки про навчання дітей з ООП у класі, відповіді були такими: 40% вважають, що інші діти навчаються сприймати їх як рівноправних членів суспільства; 40% зазначили, що діти з ООП навчаються спілкуватися з однолітками; 20% відзначили, що діти з ООП почуваються рівними серед інших дітей.

На запитання "Як Ви ставитеся до роботи з дітьми з ООП?" були отримані такі відповіді: 40% приділяють дітям з ООП особливу увагу; 40% вважають, що ця робота потребує значних зусиль, проте результату досягти складно; 20% підкреслили важливість участі асистента педагога.

Щодо позитивних моментів спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком і дітей з ООП: 40% зазначили, що діти з ООП навчаються взаємодіяти з дітьми з нормотиповим розвитком; 60% вважають, що це допомагає дитині з ООП почуватися повноцінною частиною колективу. Серед названих негативних моментів спільного навчання: 30% зазначили недостатню увагу педагогів для засвоєння матеріалу дітьми з ООП; 20% підкреслили, що навчальне навантаження для дітей з нормотиповим розвитком може негативно вплинути на фізичний і психічний стан дітей із ООП; 10% відзначили, що дитина може не встигати за темпом навчання, що вплине на її самооцінку; 20% вказали на можливе погане ставлення однолітків до таких дітей; 20% вважають, що дитина з ООП не завжди матиме змогу проявити себе серед дітей з нормотиповим розвитком.

На питання "Що таке інклюзивне навчання?" було отримано відповіді: 80% сказали, що це навчання, де діти з порушеннями у розвитку та діти з нормотиповим розвитком навчаються в одному класі; 20% зазначили, що це навчання, коли діти з різними здібностями займаються разом.

Щодо спеціальної підготовки для роботи з дітьми з ООП: 70% педагогів зазначили, що проходили таку підготовку; 30% відповіли, що не проходили. Ці дані свідчать про наявність різноманітних точок зору та ступеня підготовленості педагогів для роботи в умовах інклюзивного навчання.

На питання про труднощі, з якими стикаються під час роботи з дітьми з ООП, були отримані такі відповіді: 30% відзначають високі психологічні навантаження, 20% вказують на відсутність належної підтримки від батьків, 30% згадують недоліки спеціальних методик та програм, 10% бачать проблеми у нетолерантному ставленні учнів, і ще 30% зазнають труднощів зі співпрацею з асистентом вчителя.

На питання про труднощі дітей із ООП в інклюзивному навчанні: 50% респондентів зауважили, що вчитель не може приділити всім достатньо уваги; 30% вказують, що діти з ООП повільніше засвоюють матеріал, а 20% вважають, що такі діти не можуть витримати високе навчальне навантаження.

Вчителі загалом підтримують інклюзивне навчання, усвідомлюючи його важливість для дітей із ООП. Намагаються приділити цим дітям особливу увагу, але багато хто вважає процес занадто трудомістким. У якості негативних аспектів педагоги зазначають неможливість приділити достатньо уваги дітям з ООП і хвилюються про можливий негативний вплив загального навчального навантаження. Більшість опитаних педагогів пройшли курси підвищення кваліфікації та готові працювати в інклюзивному середовищі. Водночас вони стикаються з певними труднощами: пасивністю батьків, високими психологічними навантаженнями учнів, нестачею спеціальних ресурсів і браком часу для достатньої персональної уваги дітям з ООП.

На основі отриманих результатів можна запропонувати декілька рекомендацій для батьків дітей з ООП:

1. Регулювати навантаження дитини під час навчання, контролюючи, щоб воно не перевищувало допустимий рівень і не створювало надмірного стресу. Взаємодіяти з педагогами з метою створення найбільш комфортних умов для навчального процесу.

2. Співпрацювати з педагогами у тандемі. Повторювати вдома навчальний матеріал у темпі, що враховує потреби та можливості дитини, адаптуючи його до її особливостей.

Основна складова індивідуальної корекційно-розвивальної роботи орієнтована на впровадження програм та залучення батьків до

освітнього процесу. На цьому етапі у батьків формується позитивне ставлення до взаємодії з дитиною та активна участь у її вихованні в сім'ї. Їх навчають ефективним методам взаємодії з дитиною, а також розвитку навичок організації групових ігор з кількома дітьми.

Підходи до взаємодії з батьками у контексті реабілітаційної роботи демонструють широку різноманітність форм і методів, що спрямовані на забезпечення якісного співробітництва між педагогами, іншими фахівцями та сім'ями.

Для досягнення цих цілей застосовуються такі форми роботи:

1. Спостереження за дитиною під час занять. Ця форма підходить для періоду перебування дитини у групі та дозволяє батькам краще розуміти поведінку, прогрес або регрес дитини.

2. Короткочасне залучення батьків до занять. На цьому етапі вони беруть участь у проведенні ігор, ознайомлюються із техніками ігрової взаємодії та отримують знання про важливість вербальних інструкцій у спілкуванні з дитиною.

3. Співучасть батьків у проведенні занять. Під час заключного етапу відбувається розмова, анкетування, а також спостереження за спільною діяльністю батьків і дитини. Додатково проводиться діагностика рівня розвитку дитини. Результатом таких занять є покращення комунікативних навичок дитини, опанування нею сенсомоторних і ігрових умінь, а також збагачення словникового запасу.

У роботі з родинами, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, варто враховувати низку особливостей, що потребують детальної уваги. Наприклад, загальноприйнятим вважається, що основна взаємодія має бути спрямована на матір дитини, адже саме вона зазвичай відвідує консультації та глибше інтегрована у життєві обставини сім'ї. Проте такий підхід є недосконалим. Дослідження свідчать, що залученість батька в реабілітаційний процес суттєво посилює ефективність колективних зусиль фахівців [1].

За твердженням С. Миронової, успішне подолання труднощів у наданні допомоги сім'ям дітей з особливими освітніми потребами залежить від використання таких ресурсів:

- створення команди фахівців із призначенням куратора для кожного окремого випадку з метою координації взаємодій;
- обмін досвідом між спеціалістами шляхом використання знань та навичок колег;
- організація консилиумів та груп підтримки для фахівців з метою

обговорення успіхів і труднощів роботи та колективного вирішення проблем;

- застосування спеціальних публікацій з питань корекційно-реабілітаційної діяльності для поглиблення знань професіоналів і як джерела рекомендацій для батьків [10].

Одним із важливих аспектів співпраці є надання батьками актуальної інформації педагогам про дитину, яка може впливати на її навчання, особливо якщо йдеться про дітей із особливими освітніми потребами. Такий обмін інформацією позитивно впливає на навчальний процес, адже допомагає педагогам зробити необхідні адаптації та модифікації та робити обґрунтовані висновки під час вирішення складних навчально-виховних та корекційно-розвиткових питань.

5. ВИСНОВКИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Робота з сім'ями дітей із ООП відбувається за кількома визначеними напрямками.

Діагностичний напрямок включає розробку та уточнення подальшого освітнього маршруту для кожної дитини. Корекційний напрямок має на меті допомогу дітям із проблемами у розвитку та надання психолого-педагогічної підтримки батькам. Консультативний напрямок передбачає індивідуальні консультації для надання необхідної допомоги. Просвітницький напрямок охоплює проведення семінарів, круглих столів, майстер-класів, лекцій для батьків, публікації у соціальних мережах, а також створення буклетів та брошур для батьків і педагогів [1].

Для педагога важливо дотримуватися таких правил під час спілкування з батьками: батьки та діти не мають відчувати себе об'єктами дослідження; робота з батьками має бути цілеспрямованою, систематичною; варто використовувати різноманітні психолого-педагогічні підходи; батьки та родина є основними фігурами у житті дитини, а фахівці можуть змінюватись; батьки частіше довіряють спеціалістам, до яких вони відчувають довіру; моральні цінності та пріоритети батьків різноманітні, тому універсальної моделі роботи не існує, головне – допомогти повірити у власні сили і можливості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н.М. Дятленко, Н.З. Софій, О.В. Мартинчук, Ю.М. Найда під заг. ред. М.Ф. Войцехівського. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.

[2] Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. / Т. Лорман, Дж. Деспелер, Д. Харві; пер. з англ. К. : СПД-ФО І.С. Парашин, 2010. 296 с.

[3] Інклюзивна школа: особливості організації та управління : Навчально-методичний посібник / А.А. Колупаєва, Н.З. Софій, Ю.М. Найда та ін.; заг. ред. Л.І. Даниленко. К. : СПД-ФО І.С. Парашин, 2010. 128 с.

[4] Інклюзивне навчання в Новій українській школі. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (26-27 березня 2018 р., м. Терехівля). (2018). К. : Інтерсервіс, 2018.

[5] Колупаєва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. К. : АТОПОЛ, 2010. 96 с.

[6] Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

[7] Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : теорія та методика. Монографія. Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2013. 292 с.

[8] Кузава І.Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки : збірник наукових праць. Луцьк : ВНУ, 2009. Вип.20. С. 35- 38.

[9] Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання : Навч. посіб. К. : Знання, 2006. 324 с.

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

[11] Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посібник / уклад. : О.В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.

[12] Таранченко О.М., Найда Ю.М. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу /

Інклюзивна школа : особливості організації та управління : Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А.А. Колупаєва, Ю.М. Найда, Н.З. Софій. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. К. : 2007. 128 с.

LEVITSKY Vadim

Ph.D., associate professor,

Associate professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques,

Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,

Kamianets-Podilsky, Ukraine

ORCID ID: 0000-0003-1513-5744

HAVRILOV Oleksiy

Ph.D., professor,

Professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques,

Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,

Kamianets-Podilsky, Ukraine

ORCID ID: 0000-0002-8591-9483

METHODOLOGICAL ASPECTS OF COOPERATION OF TEACHERS WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE SPACE

Annotation. The article presents the results of theoretical and experimental analysis of the issue of organic cooperation of teachers with parents of children with special educational needs.

Particular attention is paid to ensuring the integration of children with special educational needs into a common inclusive space, improving interaction between members of the support team, as well as developing a system of social and rehabilitation services. However, these measures often do not sufficiently take into account the solution of internal psychological difficulties faced by parents. Modern humanistic approaches to the comprehensive development, upbringing and social adaptation of children with special educational needs emphasize the need for active participation of teachers and their assistants in the process of cooperation with families of students, in particular within the framework of an inclusive educational environment.

The study was conducted by surveying parents raising children with special educational needs to identify their key needs, identify difficulties in cooperation with the teaching staff of institutions with an inclusive form of education, and assess the level of readiness of teachers to work in inclusion. The results obtained became the basis for further improvement of the model of psychological and pedagogical support aimed at supporting children and their families.

Analysis of the data obtained showed that among parents, the expectation prevails that school education will become a key stage for children on the path to obtaining vocational, secondary or even higher education. At the same time, parents consider socialization to be the main result of school education, i.e. children gaining communication experience, forming life skills and preparing for life in society. Most parents positively assess the inclusive form of education and recognize its value. Among the main challenges, parents note difficulties in children's assimilation of educational material and slow assimilation of the program. The pedagogical community mostly also supports the inclusive form of education, recognizing its importance for children with special educational needs. However, the majority notes the high level of laboriousness of working with this category of students. The negative aspects of teachers include the inability to devote enough time to each child with special educational needs and the inadaptability of the educational load to the needs of children, which can negatively affect their psychophysical state. A number of problematic points were identified: a low level of parental involvement in the educational process, a high level of psychological stress on students, an insufficient number of special methodological materials and programs, as well as a shortage of time for personal work with children with special educational needs.

Key words: children with special educational needs, family, teachers, training, correction, development, assistance.

REFERENCES

[1] Asystent uchytielia v inkluzyivnomu klasi: navchalno-metodychnyi posibnyk / N.M. Diatlenko, N.Z. Sofii, O.V. Martynchuk, Yu.M. Naida pid zah. red. M.F. Voitsekhivskoho. K. : TOV Vydavnychiy dim «Pleiady», 2015. 172 s.

[2] Inkluzyivna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi: prakt. posib. / Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Kharvi; per. z anhl. K. : SPD-FO I.S.

Parashyn, 2010. 296 s.

[3] Inkliuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia : Navchalno-metodychnyi posibnyk / A.A. Kolupaieva, N.Z. Sofii, Yu.M. Naida ta in.; zah. red. L.I. Danylenko. K. : SPD-FO I.S. Parashyn, 2010. 128 s.

[4] Inkliuzyvne navchannia v Novii ukrainiskii shkoli. Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (26-27 bereznia 2018 r., m. Terebovlia). (2018). K. : Interservis, 2018.

[5] Kolupaieva A. Dity z osoblyvymy potrebamy v zahalnoosvitnomu prostori: pochatkova lanka: putivnyk dlia pedahohiv: navch.-metod. posib. K. : ATOPOL, 2010. 96 s.

[6] Kolupaieva A.A., Taranchenko O.M. Inkliuzyvna osvita: vid osnov do praktyky: [monohrafiia] / A.A. Kolupaieva, O.M. Taranchenko K. : TOV «ATOPOL», 2016. 152 s.

[7] Kuzava I.B. Inkliuzyvna osvita doshkilnykiv, yaki potrebiut korektsii psykho-fizychnoho rozvytku : teoriia ta metodyka. Monohrafiia. Lutsk : PP Ivaniuk V.P., 2013. 292 s.

[8] Kuzava I.B. Inkliuzyvna osvita yak psykhologo-pedahohichna problema. Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrainky : zbirnyk naukovykh prats. Lutsk : VNU, 2009. Vyp.20. S. 35- 38.

[9] Kuzminskyi A.I., Omelianenko V.L. Pedahohika rodynnoho vykhovannia : Navch. posib. K. : Znannia, 2006. 324 s.

[10] Myronova S.P. Pedahohika inkliuzyvnoi osvity : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kamianets-Podilskyi, Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka, 2016. 164 s.

[11] Orhanizatsiini zasady diialnosti asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu klasi : metod. Posibnyk / uklad. : O.V. Kohan ta in. Kharkiv : «Drukarnia Madryd», 2019. 110 s.

[12] Taranchenko O.M., Naida Yu.M. Zahalni pryntsypy zdiisnennia adaptatsii ta modyfikatsii navchalno-vykhovnoho protsesu / Inkliuzyvna shkola : osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia : Navchalno-metodychnyi posibnyk / Kol. avtoriv: A.A. Kolupaieva, Yu.M. Naida, N.Z. Sofii. ta in. Za zah. red. Danylenko L.I. K. : 2007. 128 s.

Матеріал надійшов до редакції 26.07.2025 р.

Авторський внесок

Левицький В. – 50%, Гаврилов О. – 50%