

Рівненський державний гуманітарний університет
Освітньо-ресурсний центр РДГУ
Кафедра педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти

ОСВІТА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Рівне
2023

УДК 37.091:316.422
О-72

Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 6 від 25 травня 2023 р.)

Рецензенти:

М. П. Пантюк, доктор педагогічних наук, професор,

О. О. Красовська, доктор педагогічних наук, професор.

Авторський колектив: Дейнега О. В., Дейнега І. О. (р. 1), Сойчук Р. Л. (р. 2), Яремович М. А. (р. 3), Глінчук Ю. О. (р. 4), Акімов В. Ю. (р. 5), Журба К. О. (р. 6), Грицай Н. Б. (р. 7), Яковишина Т. В. (р. 8), Лісова С. В. (р. 9), Третяк О. М. (р. 10), Боровець О. В. (р. 11), Синьчук О. М. (р. 12).

Освіта в умовах реформування: теорія і практика: монографія / Дейнега О. В., Дейнега І. О., Сойчук Р. Л., Яремович М. А., Глінчук Ю. О., Акімов В. Ю., Журба К. О., Грицай Н. Б., Яковишина Т. В., Лісова С. В., Третяк О. М., Боровець О. В., Синьчук О. М.; за наук. ред. Р. Л. Сойчук. Рівне : О. Зень, 2023. 354 с.

ISBN 978-617-601-425-6

У монографії представлено теоретичні та практичні аспекти дискурсу реформування освітньої системи України. Означену поліаспектність спроектовано на коло наукових проблем, пов'язаних із трансформаціями в управлінні вищою освітою за умов глобалізації економіки, вихованням дітей і молоді в цифровому світі, формуванням національної та громадянської солідарності як особливих складників професійної підготовки майбутніх учителів, специфікою організації освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти з плекання професійної ідентичності майбутнього вчителя, зокрема безпековим складником розвитку соціальної відповідальності майбутніх учителів і створення інформаційно безпечного й інклюзивного освітньо-виховного середовища закладу освіти, застосуванням інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі, набуттям професійної компетентності майбутніх педагогів і розвитком обдарованості, різновекторністю такої в закладах вищої освіти за умов європейського простору освіти.

Монографія стане в нагоді викладачам і здобувачам вищої освіти, а також усім, хто не байдужий до проблем освіти та професійної підготовки майбутніх педагогів у сучасному освітньому середовищі закладів вищої освіти.

УДК 37.091:316.422

© Дейнега О. В., Дейнега І. О., Сойчук Р. Л.,
Яремович М. А., Глінчук Ю. О., Акімов В. Ю.,
Журба К. О., Грицай Н. Б., Яковишина Т. В.,
Лісова С. В., Третяк О. М., Боровець О. В.,
Синьчук О. М., 2023

ISBN 978-617-601-425-6

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. Реалії та трансформації в управлінні вищою освітою за умов глобалізації економіки	6
РОЗДІЛ 2. Методологічні підходи до формування національної солідарності в майбутніх учителів	27
РОЗДІЛ 3. Сутнісна характеристика громадянської солідарності як особливого складника професійної підготовки майбутніх учителів	66
РОЗДІЛ 4. Безпековий складник у розвитку соціальної відповідальності майбутніх учителів	88
РОЗДІЛ 5. Наукова інтерпретація концепту «інформаційне насильство в освітньому середовищі закладу вищої освіти»	101
РОЗДІЛ 6. Виховання дітей і молоді в цифровому світі	116
РОЗДІЛ 7. Різнобічне виховання учнівської молоді в позакласній роботі з природничих предметів	135
РОЗДІЛ 8. Теоретичні засади розвитку проблеми обдарованості	148
8.1. Ретроспективний аналіз сутності поняття «обдарованість»	148
8.2. Психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості в учнів початкової школи	162
8.3. Зміст підготовки вчителя початкових класів до роботи з обдарованими дітьми	173
РОЗДІЛ 9. Організація освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти з формування професійної ідентичності вчителя	188
РОЗДІЛ 10. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів	223
РОЗДІЛ 11. Застосування методу портфоліо в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів	273
РОЗДІЛ 12. Інноваційна методика ТАН-Содерберг у навчанні учнів із порушенням інтелектуального розвитку в інклюзивному освітньому просторі початкової школи	312

РОЗДІЛ 12
ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ТАН-СОДЕРБЕРГ У НАВЧАННІ
УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

О. М. СИНЬЧУК

Щоденні зміни, що відбуваються нині в Україні, відображають і збагачення її інтелектуальної грані, й порушення інтелектуального виміру всіх видів діяльності в ній. Упродовж останніх десятиріч проблема розвитку інтелектуального потенціалу суспільства набула значення однієї з найбільш складних в освітній політиці України: не кожна людина має якості та здібності для того, щоб стати висококваліфікованим фахівцем розумової праці, спроможним відповідати на глобальні виклики сьогоденного соціуму, тож особистості із порушенням інтелектуального розвитку безперечно заслуговують на статус його повноправних членів.

Початкова школа є фундаментом особистісного становлення учня, розвитку пізнавальних здібностей, компетентностей, наскрізних умінь, спроектованих на його потреби, формування цінностей, а також самостійність, творчість і пізнавальну активність. Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, початкова школа забезпечує подальше становлення особистості дитини, її фізичний, інтелектуальний і соціальний розвиток; плекає здатність до творчого самовираження, провадження пізнавальної діяльності, корекції та збагачення мовлення для підготовки учнів до життя в демократичній Україні.

Основою всіх форм і видів роботи у практиці сучасної початкової школи виступає ігрова діяльність учнів, стимулювання їхньої зацікавленості предметом, розширення можливостей. Сьогодні до класів закладів загальної середньої освіти приходять на навчання дедалі більше дітей з тими чи тими інтелектуальними порушеннями – виявами

відхилення в розумовому розвитку, різними за походженням і спрямованістю, а саме: недостатня здатність до виконання життєвих і навчальних завдань, труднощі орієнтування в новій ситуації, брак знань, умінь, навичок, обмежений словниковий запас, який призводить до зниження потреби спілкування в соціумі, тобто її майбутньої соціалізації в дорослому віці.

Вищевикладене увиразнює нагальну проблему визначення специфічних труднощів дітей з інтелектуальними порушеннями, пошуку й упровадження в практичну діяльність спеціальних методів, форм і засобів, актуальних і доцільних для подолання недоліків і комплексного розвитку учнів аналізованої категорії, розвитку їхніх комунікативних навичок.

Особливо гостро проблема постала в останні роки: діти з порушенням інтелектуального розвитку здобувають освіту в кожному освітньому закладі та навчаються майже в кожному класі.

Цілеспрямований розвиток дітей з особливими освітніми потребами – вагомий напрям державної політики України. Національна доктрина розвитку освіти в Україні XXI століття (від 17 квітня 2002 року № 347/2002), що набула чинності в руслі ратифікації Україною Саламанської декларації про впровадження інклюзивної освіти в освітній простір закладів загальної освіти, регламентує особистісну орієнтацію освіти; створення рівних можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти; забезпечення варіативності початкової, базової чи повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей. Упровадження в освіті інклюзії уможливило рівний доступ до навчання дітей із різними освітніми потребами, увагу до індивідуального потенціалу кожної дитини та спільне навчання в закладі освіти.

Нормативно-правовий базис забезпечення процесу впровадження інклюзії в освіті складають такі документи, як: Наказ Міністерства освіти і науки від 11.09.09 № 855 «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних

зкладах на 2009– 2012 роки»; Концепція розвитку інклюзивної освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.10 № 912), а також нормативні акти, що гарантують інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти, як-от: Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (№ 2953-VIII від 25 травня 2017 р.), Постанова КМУ від 9 серпня 2017 р. № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», Постанова КМУ від 15 вересня 2021 р. № 957 «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» й ін.

Як зазначено в Концепції розвитку інклюзивної освіти (від 01.10.2010 № 912), сучасна освітня система України спрямована на створення ефективних умов для: забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти – незалежно від стану здоров'я, місця проживання; зміни освітньої парадигми, удосконалення навчального процесу шляхом урахування сучасних досягнень науки та практики; підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, які послуговуються методиками інклюзивного навчання [13].

Концепція інклюзивної освіти проголошує одну із засадничих демократичних ідей: усі діти є цінними, свідомими й активними членами сучасного українського суспільства.

На сьогодні в Україні інклюзивне навчання вирізняється зорієнтованістю на європейські цінності та принципи толерантності, повагу до індивідуальних особливостей дітей, неупередженість, недискримінацію та зміну сприйняття суспільством і педагогічними працівниками дітей з особливими потребами.

Відтак інклюзивна освіта постає комплексним процесом забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно-

орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності [18, с. 123].

Упродовж останнього десятиліття українські вчені, зокрема С. Богданов, Г. Гаврюшенко, А. Колупаєва, Н. Найда, Н. Софій, І. Ярмошук та ін., розгортають наукові пошуки в царині осмислення проблеми залучення осіб з особливими освітніми потребами до навчання в закладах загальної освіти, їхньої реабілітації та соціалізації відповідно до суспільних норм.

Актуальність соціальної, культурної й освітньої інтеграції та інклюзії дітей з особливими освітніми потребами в системі суспільних зв'язків підкреслюють у своїх роботах А. Колупаєва, М. Малофєєв, Н. Назарова, С. Шевченко, Н. Шматко, М. Чайковський та ін. Питання надання практичної допомоги особам з особливими освітніми потребами під час їхньої інтеграції в суспільство, вивчення спеціальних умов успішної інклюзії, визначення основних напрямів залучення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній процес висвітлюють І. Бгажнова, В. Бондар, Л. Волкова, І. Гілевич, В. Засенко, Г. Махортова, Т. Сак, В. Синьов, Л. Тигранова, Л. Шипіцина [3, с. 52].

Теоретичні та методологічні підвалини навчання дітей з інтелектуальними порушеннями становлять доробки українських дослідників у галузі корекційної педагогіки та психології, а саме: І. Єременко [7], В. Синьова [24], Н. Чередніченко [27] й ін.

З огляду на зазначене вище постає очевидним, що розроблення й упровадження інноваційних стратегій навчання школярів з інтелектуальними порушеннями є актуальною проблемою сьогодення, а їхня підготовка до самостійної життєдіяльності та формування життєвої компетентності для успішної подальшої соціалізації – одним із пріоритетних завдань освітньої політики України.

Метою початкової освіти дітей із порушеннями інтелектуального розвитку постає особистісне становлення учнів, розвиток їхніх

пізнавальних здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей і розвиток самостійності, творчості, пізнавальної активності, що забезпечують їхню готовність до життя в демократичному суспільстві, продовження навчання у школі [28, с. 14]. У такому контексті зупинимося на дефініціях понять, значущих для розгляду задекларованої у пропонованій науковій розвідці проблеми.

Порушення розвитку – це «процес, у ході якого мають місце відхилення у фізичному або психічному розвитку організму, викликані різними за характером та часом виникнення причинами» [10, с. 55].

Інтелектуальні порушення – досить складна особливість перебігу розвитку дитини. Більшість науковців стверджує, що інтелектуальні порушення є системним порушенням пізнавальної діяльності, що має зворотний – затримка психічного розвитку (ЗПР) – і незворотний характер. Однією з основних причин виникнення інтелектуальних порушень виступає органічне, проте непрогресуюче ураження кори головного мозку, що припускає здатність до поступового пізнавального розвитку, хоча зі значними труднощами. Відтак інтелектуальні порушення є особливістю дитини, що не обмежують її можливості розвиватися та повноцінно жити в суспільстві зі збереженням власних перспектив, тобто постають лише специфічним розвитком дитини, який не вичерпує всіх її потенційних можливостей (така дитина навчатиметься, але дуже повільно, а певні знання та навички не опанує) [26, с. 4].

Загалом *порушення інтелектуального розвитку* – це стійке, виражене зниження пізнавальної діяльності, спричинене органічним ураженням центральної нервової системи (переважно йдеться про ураження головного мозку).

Розумову відсталість визнають досить поширеним станом особистості. Наукові дані про частотність останнього різняться. Так, у своєму дослідженні О. Колишкін стверджує, що в середньому 7–10 із 1000

дітей мають інтелектуальну недостатність і потребують спеціального навчання [10, С. 113]. У сучасній психіатрії рівень розвитку інтелекту визначають шляхом визначення IQ – коефіцієнта інтелекту (IQ – співвідношення «інтелектуального віку» (віку, якому відповідає розвиток дитини) та паспортного віку, виражене у відсотках. Наприклад, для інтелекту дитини десятирічного віку, що відповідає 5 рокам ($IQ = 5/10 \cdot 100\% = 50\%$) і підлягає експериментально-психологічному визначенню за методиками А. Біне і Т. Сімона, Б. Пробста, Д. Векслера, нормальним діапазоном IQ (психічна норма) буде показник 70–100% [10, с. 113].

Відтак розрізняють чотири ступені зниження інтелекту, як-от:

- 1) легкий (рівень IQ – у діапазоні 50–69);
- 2) помірний (IQ – 35–49);
- 3) важкий (IQ – 20–34);
- 4) глибокий (IQ – 19 і нижчий).

Зрозуміло, що визначення ступеня залежить від рівня IQ. Наприклад, IQ нормотипової людини коливається у межах приблизно 70–120 [10, с. 113].

Міжнародна класифікація регламентує розмежування розумової відсталості за етіологічно встановленим ступенем інтелектуального дефекту.

Етіологія (від грец. αἰτία – причина і ...логія) – вчення про причини й умови виникнення хвороб; у вузькому значенні – причини виникнення хвороби чи патологічного стану [6].

За глибиною інтелектуального дефекту раніше виокремлювали три ступені розумового недорозвинення: дебільність, імбецильність та ідіотію. У своїх напрацюваннях М. Блюміна наводить такі дані: з усіх випадків розумової відсталості дебільність становить 70–80%, імбецильність – 20–25%, ідіотія – 5% (М. Блюміна, 1988) [10, с. 113].

На останні роки припадають спроби більш диференційованої класифікації інтелектуальної недостатності. З 1999 року в психіатричній

галузі України орієнтуються на Міжнародну класифікацію психічних і поведінкових розладів (МКХ-10) Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), яка передбачає застосування шифрів на позначення ступеня інтелектуального порушення. Досвід використання цієї класифікації зарубіжні психіатри накопичують протягом майже 25 років.

У МКХ-10 розумова відсталість фігурує як стан затриманого чи неповного розвитку психіки, який, передусім, характеризується порушеннями здібностей, що набувають вияву в період дозрівання та забезпечують загальний рівень інтелектуальності (когнітивних, умовних, моторних і соціальних здібностей) [31].

Керівниця інклюзивних проєктів ГО «Бачити серцем» Наталя Гладких співвідносить порушення інтелектуального розвитку (ПІР) з такими фактами:

- «раніше інтелектуальні порушення називали «розумовою відсталістю». Цей термін запозичили з медицини, але термінологія еволюціонує. Нині ми говоримо, що людина – на першому місці, а вже потім – порушення або особливості розвитку. Тому не можна використовувати термін «розумово відсталі»;

- порушення інтелектуального розвитку має найбільше образливих слів, які з ним асоціюються. Наприклад, «імбіцил», «ідіот». Це – терміни, які раніше використовувалися в медицині і стосувалися різних ступенів інтелектуального порушення. Нині ці формулювання – також образливі;

- порушення інтелекту не лікується. Воно залишається з людиною на все життя. Порушення інтелектуального розвитку – це первинне порушення, але від нього виникають наслідки та особливості. Вторинні відхилення вчителі можуть коригувати;

- порушення інтелектуального розвитку – не хвороба й не заразний стан. Ви можемо прочитати про це в Міжнародній класифікації хвороб 10-го видання;

- інтелектуальне порушення спричиняють понад 250 чинники під час народження або в ранньому дитинстві;

- діти з порушенням інтелектуального розвитку розвиваються повільніше та інакше, ніж нормотипові діти. Їхній розвиток інколи нагадує схему «2 кроки вперед, 1 крок назад»;

- діти з порушенням інтелектуального розвитку можуть не опанувати певні знання та навички. У школі навчаються діти з комплексними порушеннями розвитку. Наприклад, підлітки, які не вміють читати – і ніколи не навчаться. Бо це – особливість їхнього мозку. Але вони можуть опанувати інші знання та навички [32].

У своєму дослідженні *керівниця інклюзивних проєктів ГО «Бачити серцем»* Наталя Гладких виокремила такі *ознаки ступенів ППР*:

легкий ступінь:

- має труднощі з концентрацією уваги, часто відволікається, довго розглядає картинки;

- демонструє переважання фразового мовлення;

- виявляє самостійність, але потребує часткового супроводу дорослого;

- потребує додаткового часу, індивідуальних інструкцій, вказівок чи нагадувань. Наприклад, «Зараз урок математики, тобі треба подивитися на дошку й послухати вчителя»;

- демонструє переважання пасивного словника над активним, запам'ятовує багато слів, але здебільшого не може відтворити;

- має сповільнений розвиток відчуттів;

- виявляє низьку мотивацію через знижену пізнавальну діяльність;

- через конкретне й обмежене досвідом мислення, низьку здатність узагальнювати й абстрагувати абстрактні слова не розуміє, дратується;

- у підлітковому віці розуміють свою несхожість, тому часто мають депресивні та тривожні стани;

помірний ступінь:

- достатньо комунікує на елементарному рівні;
- потребує супроводу та додаткових опор: картинки чи предмети, які візуалізують сказане, не може довго слухати пояснення вчителя;
- відчуває труднощі із соціальними сигналами від інших;
- опановує більшість навичок самообслуговування;
- потребує розширених інструкцій. Наприклад, має бути прописаний алгоритм, аби допомогти дитині не розгубитися;
- потребує роботи із соціально-емоційною сферою: часто не зчитує емоції, тому про них треба говорити;
- має фрагментовані думки, фразове мовлення. Вчителю треба просити таку дитину: «Скажи, будь ласка, повним реченням» або починати речення замість дитини;

тяжкий ступінь:

- має мовлення та комунікацію на мінімальному рівні, використовує короткі слова чи невербальні форми комунікації (картки, жести);
- виявляє слабкість моторних навичок, фізичну слабкість. Наприклад, треба багато спроб і вправ, аби дитина тримала ручку;
- потребує щоденної регулярної допомоги, супроводу та самообслуговування;
- потребує нагляду за безпекою, часто не розуміє, що безпечно, а що – ні;
- відволікається, має розсіяну увагу;
- після тривалих і систематичних занять може сформувати елементарні соціально-побутові навички;

глибокий ступінь:

- має нерозвинене мовлення, видає звуки або крики;
- уникає контакту з іншими;
- потребує постійного розвитку та реабілітації;
- не провадить пізнавальну діяльність;
- є малорухливою, має значні моторні порушення;

- має порушення смаку та нюху, тому часто їсть усе, що потрапляє під руку [32].

У ситуації, коли в інклюзивному класі починає навчатися дитина з інтелектуальним порушенням (легкого чи помірного ступенів), учитель повинен навчитися вибудовувати роботу, спираючись на можливості такої дитини (рис. 12.1 відображає труднощі та можливості учня з порушенням інтелектуального розвитку).



Рис. 12.1. Опора на можливості учня з порушенням інтелектуального розвитку.

Джерело: власне напрацювання

В освітньому процесі педагогові не варто акцентувати увагу на тому, що дитина не вміє чогось робити, натомість доцільно вибудовувати роботу з дитиною, підтримуючи та вміло використовувати її можливості. В цьому допоможуть опорні картки, що відображають дві колонки (перша – труднощі, з якими стикається дитина, друга – її можливості). Важливо, щоб учитель постійно послуговувався опорними картками: тримісячне застосування останніх дає змогу відчутно полегшити труднощі, з якими стикається дитина в ході освітнього процесу.

Опорні сигнали також дають змогу адаптовувати завдання для дитини з освітніми потребами. Наприклад, дитина не вміє писати слова, але замальовує літери. У ситуації, коли учням у класі пропонують завдання написати слова, дитині з особливими освітніми потребами потрібно запропонувати аркуш із уже написаним словом. Такий крок сприяє спрощенню завдання для учня з порушенням інтелектуального розвитку.

Важливим аспектом організації навчання дитини з особливими освітніми потребами є робота з батьками, що передбачає пояснення їм труднощів і можливостей дітей із порушенням інтелектуального розвитку. Так, часто батьки намагаються навчити фізично неспроможну до цього дитину зав'язувати шнурівки, хоча замість кросівок на шнурівках можна купувати кросівки на липучках. Дитина тоді легко взуватиметься, а відтак почуватиметься успішною поряд з однокласниками.

У перші дні адаптації дитини з порушенням інтелектуального розвитку варто організувати освітнє середовище так, аби вчитель та асистент учителя / дитини міг легко вести спостереження за нею протягом місяця. Спостереження, що полягає в записуванні асистентом учителя / дитини змін чи потреб дитини в організації навчання, може мати вільну форму (запис розміщують у блокноті чи зошиті, іноді подають як анкету) (рис. 2).

Анкету можна замальовувати різними кольорами та фіксувати дату. Наприклад, запис про істеріку в учня – замальовувати зеленим, невелику істеріку – жовтим, відсутність такої – червоним. Це дасть змогу наприкінці місяця простежити динаміку змін поведінки учня з особливими освітніми потребами в освітньому просторі класу та школи. Виявами позитивної динаміки є, зокрема, те, що дитина почала ділитися іграшками з однокласниками чи має менше істерик. За негативної динаміки логічним видається зібрати команду супроводу та з'ясувати причини, чому дитина почуввається небезпечно.

Спостереження за учнем із порушенням інтелектуального розвитку протягом перших трьох тижнів	
<ul style="list-style-type: none"> - бере активну участь у навчанні; - почувається безпечно; - уміє виражати емоції; - намагається долати труднощі; - дотримується правил 	
<ul style="list-style-type: none"> - використовує об'єкти та предмети в класі; - активно повторює за вчителем; - емоційно повторює за учнями; - спілкується з дітьми; - ділиться іграшками 	
<ul style="list-style-type: none"> - наявність істерик; - улюблена діяльність; - навички самообслуговування; - темп діяльності (повільний / швидкий); - реакція на похвалу, схвалення; - реакція на зауваження 	

Рис. 12.2. Спостереження за учнем із порушенням інтелектуального розвитку протягом перших трьох тижнів.

Джерело: власне напрацювання

Особливо важливо покроково розвивати в індивідуальній програмі розвитку учня з особливими освітніми потребами такі цілі:

- 1) *побутові навички*: одягання, роздягання, особиста гігієна, самостійне харчування. Із формування побутових навичок потрібно починати, бо навчання, наприклад, читати дитину, що не вміє довго сидіти за столом, закономірно виявиться неефективним;
- 2) *комунікативні навички*: розуміння зверненого мовлення, виконання інструкцій учителя, здатність відповідати на закриті та відкриті запитання;
- 3) *соціальні навички*: спілкування з однолітками на перерві, вміння працювати в парі та в групі;

4) *академічні навички* залежно від віку дитини та програми. Наприклад, розрізнення кольорів, уміння рахувати до 20, розповідати про кругообіг води в природі [32].

Те, що розвиток академічних навичок розташований у переліку останнім, означає залежність останніх від побутових, комунікативних і соціальних навичок. Наприклад, дитина з порушенням інтелектуального розвитку без комунікативних навичок неспроможна порахувати до 20.

Застосування методів і прийомів навчання учня з порушенням інтелектуального розвитку повинне мати ігрову форму, а цілі, або майбутні навички, учня – бути конкретними та підлягати вимірюванню (орієнтовну таблицю вимірювання навичок відображає рис. 12.3).

Робити вибір	Просити про допомогу	Сидіти за столом	Розуміти та виконувати інструкцію дорослого	Уміти слухати
Уміння комунікувати на простому рівні	Уміння переживати емоції	Знання предметного світу	Побутові навички	Навички догляду за собою
Навички, пов'язані з харчуванням	Уміння сісти на стілець	Уміння проситися до туалетної кімнати	Розуміння правил поведінки	Наявність власних обов'язків
Знати «Я – Наталя») дівчинка)	Уміти працювати з календарем режиму дня	Знати, що можна, а чого не можна	Уміти комунікувати з іншими дітьми	Знати / розуміти основні поняття: урок, школа, вчитель
Уміння запитувати	Уміння відповідати на запитання	Уміння вітатися та прощатися	Уміння дякувати	Уміння розрізняти ТАК / НІ
Використовувати інструменти заспокоєння / саморегуляції	Уміти розглядати малюнки, картинки	Уміти розглядати об'ємні предмети	Виконувати прості дії	Уміти спокійно дихати

Рис.12. 3. Орієнтовна таблиця вимірювання навичок учня з порушенням інтелектуального розвитку.

Джерело: власне напрацювання

Наприклад, якщо вчитель прагне досягнути цілі «робити вибір» за пів року, то наприкінці цього періоду може перевірити ступінь досягнення цілі, пропонуючи дитині завдання на вибір. У разі вдалого його виконання вчитель повинен підвищувати й ускладнювати ціль.

Рекомендації спеціальної педагогині, керівниці інклюзивних проєктів ГО «Бачити серцем» Наталії Гладких уможливають виокремлення кроків, значущих для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Розглянемо їх:

1) з огляду на вагомість позитивно-емоційного контакту вчителя та учня, останньому потрібно розуміти, що вчитель – це надійна доросла людина, її можна слухати й виконувати інструкції;

2) оскільки кожен учень має свій темп розвитку, учню потрібно надавати більше часу;

3) маленькі успіхи варто підкріплювати та заохочувати, відсутність успіхів – не оцінювати;

4) освітнє середовище необхідно готувати до прийняття учня з інтелектуальними порушеннями. Наприклад, важливо розповісти учням, що до них прийде новий учень, пояснити, що таке інтелектуальні порушення;

5) формувати здатність учня з порушенням інтелектуального розвитку комунікувати з іншими. Часто учні з інтелектуальними порушеннями, навіть за наявності хорошого контакту з учителем, не хочуть виходити із зони комфорту та спілкуватися з іншими учнями й учителями. Попри це, доцільно продовжувати інтенсивно працювати: учні, які спілкуються з різними людьми, вибудовують стратегії, як спілкуватися з тією чи тією людиною, що зустрічатиметься в житті;

6) навчати практично використовувати поняття (просторові, кількісні, часові). Під час підготовки до уроку не варто забувати, що

поняття – абстрактні, а тому вимагають добору до них асоціацій (певних уточнювальних предметів чи картинок);

7) розвивати вміння самообслуговування;

8) розвивати творчу активність;

9) готувати учня з порушенням інтелектуального розвитку до перерви (учні з інтелектуальними порушеннями часто не розуміють, що відбувається на перерві та що потрібно робити) [32].

Рекомендації керівниці інклюзивних проєктів ГО «Бачити серцем» Наталії Гладких також дають змогу розмежовувати методи навчання соціально-побутових навичок, які починаються з:

1) «тут і зараз»: просто навчити дитину чогось корисного;

2) опиратися на досвід дитини (про нього можуть розповісти батьки);

3) орієнтуватися не на реальний вік, а на готовність дитини до навчання;

4) коментувати все, що робить дитина. Наприклад: «Зараз ти вдягаєш куртку, шарф – з моєю допомогою». Це важливо для того, щоб дитина розуміла, що виконує щось самостійно та запам'ятовувала словесні інструкції [32].

Асистент (хтось із батьків), який супроводжує дитину з порушенням інтелектуального розвитку, зобов'язаний докладати якомога більше зусиль для того, щоб дитина ставала самостійною та почувалася вільно. Такий супровід спочатку має бути *повним* (до часу адаптації), далі – *незначним* (особливий зменшенням допомоги в навичках, які дитина здатна здійснювати сама), потім – *частковим* (прикметний забезпеченням комфорту дитини там, де раніше їй було складно).

Загалом постає очевидним те, що час спілкування та активної роботи з дитиною з порушенням інтелектуального розвитку закономірно співвідносний із рівнем її адаптації до навчання, а у майбутньому – соціалізації, самостійності в дорослому віці.

На основі проведеного дослідження вбачаємо слухність у пропонуванні як *методів розвитку комунікативних навичок* учнів із порушенням інтелектуального розвитку таких рекомендацій:

- проговорювати учневі те, що він робить у цей момент (наприклад, «Наталя малює слона»);
- звертаючись, усміхатися чи легким порухом торкатися руки;
- давати час на відповідь, оскільки учневі потрібно запустити мозок і проаналізувати ситуацію;
- радіти успіхам, хвалити учня;
- відповідати на різні, навіть випадкові, звуки, що їх учень видає під час не мовленнєвих дій, бо це закріплюватиме та заохочуватиме до спілкування;
- прибирати з парти учня зайві предмети та картинки, тому що вони відволікають його увагу;
- привчати учня його до черговості спілкування (наприклад, використання карток «Учитель», «Учень» супроводжується поясненням, що комунікація відбувається за таким алгоритмом: поки одна людина говорить – інша слухає й навпаки; для цього вчитель піднімає картку того, хто зараз говорить);
- активно формувати навички самостійності учня (навіть за умови супроводу учня, той повинен виконувати певні дії самостійно для набуття почуттів самостійності, значущості, успіху).

Комунікація учнів із порушенням інтелектуального розвитку передбачає *три основні комунікативні акти*:

- 1) *базові*: дихання, звуки, емоції, положення тіла та рухи, розташування у просторі (є учні, що використовують тільки базові акти, за якими вчитель чи асистент зчитує емоції та розуміє, що відбувається: учень почав швидко дихати – завдання для нього складне завдання);

2) *прости*: показування очима, кивок головою, тактильний контакт із предметом, піднесення рук, відповідь за допомогою карток «так» чи «ні»);

3) *складні*: жестова мова, макатон, дошка з картками, мовлення (усне, письмове).

Макатон – це спрощена жестова мова, яка насамперед є допоміжним видом комунікації, що набуває значення альтернативного за неможливості мовлення. У навчанні макатону використовують слово вчителя, жест і підкріплення картинкою. Систему, побудовану на побутових жестах, створила Маргарет Уокер у Британії в 70-х рр. минулого століття. Зараз макатон практикують у понад 40 країнах світу [16].

У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами вдаються до застосування комунікативної таблиці – у ситуаціях, коли учень не може говорити, але здатний показати рукою на «так», «ні» чи «не знаю»; коли учень складає слова, вказуючи пальчиком на літери.

Керівниця інклюзивних проєктів ГО «Бачити серцем» Наталії Гладких формулює *можливості для комунікації учнів з особливими освітніми потребами*, називаючи такі порадами.

Поради вчителям:

- давайте учням вибір і чекайте (наприклад, «*Ти хочеш намалювати слоненя чи написати словом?*» – вибір є досить важливим для всіх дітей);

- запропонуйте матеріали, для роботи з якими учню потрібна допомога, і чекайте (учні з інтелектуальними порушеннями повинні виявити активність) – можливо, варто повторити кілька разів;

- заплануйте «неочікувану» подію та чекайте;

- робіть паузи на заняттях і чекайте, що також важливо для залучення учня до діяльності);

- кладіть предмети поза досяжністю учня й чекайте, бо це є міні завданням на розвиток свідомої активності учня;

- давайте те, чого хоче сам учень, малими частинами й чекайте (у батьків можна дізнатися про мотиватори дитини: якщо вона звикла працювати з ліхтариком, варто дозволити вмикати його не постійно, а періодично, коли для учня це важливо або необхідно) [32].

Учителі повинні навчити учнів:

- 1) просити про допомогу;
- 2) просити предмет;
- 3) робити вибір;
- 4) просити зупинити заняття;
- 5) просити повторити матеріал;
- 6) повідомити про вподобання;
- 7) сказати або посперечатися;
- 8) просити прокоментувати або надати додаткову інформацію;
- 9) просити звернути увагу.

Для вчителя й асистента вчителя / дитини важливо звертатися у школі до комунікативного паспорта, який пишуть батьки від імені дитини. Паспорт містить корисну для уроку в школі інформацію. Останню подають у позитивній формі (наприклад, *«Мене звати Наталя, і я гарна та творча дівчинка, розумію тільки прості речення, можу відповідати на уроках тільки «так» або «ні», я дуже люблю товаришувати. У мене є труднощі з розумінням абстрактних слів. Я прагну навчатися і пізнавати якомога більше цікавого»*). У паспорті також обов'язково вказують інформацію про стан дитини (наявну алергію; її ліки; порушення; спроможність самостійно пити та їсти; дії, що їх варто виконувати, якщо дитина нервує; особливості спілкування; чи вміє самостійно одягатися, користуватися туалетом).

Комунікативний паспорт – це ефективний діагностичний інструмент, який дає змогу легко стежити за змінами в розвитку учня протягом певного періоду.

Для соціалізації учня з порушення інтелектуального розвитку доцільно оперувати нижчеописаними *методами розвитку соціальних навичок*.

- Для організації навчання учня з порушенням інтелектуальним розвитком потрібно залучати клас повністю. Досить важливо, щоб учень з особливими освітніми потребами мав у класі дружні стосунки з усіма однокласниками, а також найкращого друга, який допомагатиме йому.

- Варто провести з учнями виховну годину та розповісти про порушення інтелекту людини, але з огляду на їхній вік.

- Доцільно акцентувати увагу на тому, що всі ми – різні, але це чудово, бо кожна людина унікальна, важлива та корисна. Для цього логічно розказати про відомих особистостей, які мали чи мають інтелектуальні порушення, про успіхи, що їх вони досягнули в житті, а також причини їхньої важливості для батьків і країни. У такому разі учні складуть позитивний портрет людини з інтелектуальними порушеннями й усвідомлять, що кожна особистість унікальна та значуща.

- Слушним видається планувати та залучати до взаємодії учня з порушенням інтелектуального розвитку та нормотипових дітей, учнів класу.

- Логічно демонструвати учням абстрактні поняття за допомогою простих дій (наприклад, для пояснення поняття «дружба» показати кілька мультфільмів про дружбу та якомога більше залучати до ігрової діяльності з усіма однокласниками).

Особливо ефективним для організації процесу навчання дитини з особливими освітніми потребами є розподіл соціальних ролей між однокласниками дитини з порушенням інтелектуального розвитку. Йдеться про такі ролі, як:

- 1) товариш, який ставить запитання дитині з порушенням інтелектуального розвитку, допомагає знайти відповідь на нього;
- 2) учень-помічник, з яким можна йти разом до їдальні;

- 3) ініціатор ігор на перервах, який залучає всіх до гри;
- 4) партнер у спілкуванні, який може застосовувати альтернативну комунікацію (картки й особистий приклад) і вивчати її (друзям із нормотиповим розвитком зазвичай цікаво та подобається вчити жестову мову);
- 5) партнер, із яким можна виконувати обов'язки вчителя.

На сьогодні навчання учня з порушенням інтелектуального розвитку в освітньому просторі початкової школи є не поодиноким явищем, а буденністю. Така ситуація розкриває пріоритет розвитку та навчання таких дітей для української системи освіти, увиразнює нагальність розроблення та використання вчителями різноманітних методів освітньої діяльності, спрямованих на надання учню з особливими освітніми потребами якомога більше можливостей для розвитку себе як повноправної в Україні особистості.

Ефективному навчанню учнів із порушенням інтелектуального розвитку сприяють такі *методи та правила розвитку академічних навичок*.

- Тема уроку має бути єдиною для всіх учнів. Важливо шукати теми, які перегукуються в загальноосвітній і спеціальній програмах.

- Якщо одна дитина відчуває труднощі в класі, треба змінити щось для неї. Якщо такі труднощі відчувають усі учні, йдеться про проблему системи чи викладання.

- Учень вивчає тільки те, що може досягнути його мозок. Не треба змушувати його засвоїти все – нехай це буде частина теми.

- Потрібно адаптовувати уроки для дитини з порушенням інтелектуального розвитку.

- Варто спрямовувати сили на реалізацію цілей індивідуальної програми розвитку.

- До учня треба звертатися спрощеною мовою з чіткими інструкціями та конкретними завданнями.

- Необхідно активувати в ході навчання сенсорні відчуття учня (наприклад, аби учень не тільки слухав, а й переглядав чи торкався якихось елементів завдань, що має виконати) [32].

Як було зазначено вище, адаптовувати та навчати дітей із особливими освітніми потребами доцільно у формі гри, адже саме в ній діти відчувають комфорт. Гра дає учням змогу формувати й розвивати значну кількість навичок і вмінь, які у майбутньому уможливають навчання протягом життя. Завдяки грі дитина розвивається всебічно. У методичному посібникові «Гра по-новому, навчання по-іншому» О. Рома виокремила п'ять основних сфер розвитку особистості (див. рис. 12.4. [5]).

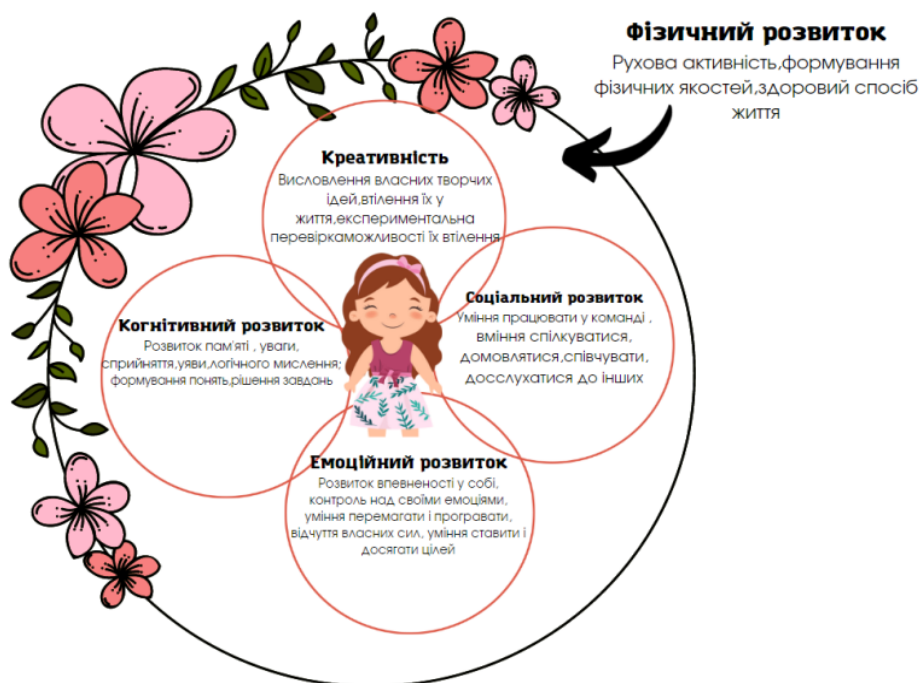


Рис. 12.4. Сфери розвитку особистості

Джерело: [5].

П'ять основних сфер ефективного розвитку особистості складають:

- *фізичний розвиток* (рухова активність, формування фізичних якостей, здоровий спосіб життя);
- *когнітивний розвиток* (розвиток пам'яті, уваги, сприйняття, уяви, логічного мислення, формування понять, виконання завдань);

- *емоційний розвиток* (розвиток впевненості в собі, контроль над своїми емоціями, вміння перемагати та програвати, відчуття власних сил, вміння ставити й досягати цілей);

- *соціальний розвиток* (вміння працювати в команді, вміння спілкуватися, домовлятися, співчувати, дослухатися до інших);

- *креативність* (висловлення власних творчих ідей, утілення їх у життя, експериментальна перевірка можливості останнього).

У контексті доцільності організації процесу адаптації та навчання дітей із порушенням інтелектуального розвитку саме на основі гри керівниця інклюзивних проєктів ГО «Бачити серцем» Наталія Гладких[32] рекомендує застосовувати для ігрової навчальної діяльності такі *ефективні методики розвитку учнів із порушенням інтелектуального розвитку*.

- «Диво-Гра» – якісна продуктивна діяльність для навчання в інклюзивному класі (наприклад, набір «Картки візуальної підтримки процесу навчання» чи «Читання текстів за картинками»);

- «Дай мені 5». Підготовка завдання передбачає його стратифікацію за п'ятьма компонентами: ЩО – завдання, яке має виконати дитина; ЯК – спосіб виконання; КОЛИ – час, коли починається та закінчується завдання; ДЕ – у якому місці має бути виконано завдання; ХТО – хто виконуватиме й що робитимуть інші учні.

- Картки-підказки. На математиці потрібно використовувати картки, де метод додавання прописаний і словом, і символом, і прикладом; картки також мають містити алгоритми дій (наприклад, «Прочитай уважно текст», «Знайди незнайомі слова в тексті», «Випиши в зошит»).

- Таблиця із запитаннями та початком відповідей. За допомогою допоміжної таблиці учень із порушенням інтелектуального розвитку краще розумітиме, як будувати речення (рис. 12.5.).

Запитання починається з:	Відповідь починається з:
ЩО?	Це ...
ЯК?	Таким чином ... (спосіб)
ДЕ?	Там де ... (місце)
КОЛИ?	Тоді ... (дата, час, подія)
ХТО?	Ім'я та прізвище

Рис.12. 5. Таблиця із запитаннями та початком відповідей

Джерело: власне напрацювання

- Правила класу (наприклад, «Я говорю – усі слухають», «Якщо я хочу до туалету, то показую чи кажу вчителю»).
- Правила для учня. Картки з правилами мають лежати на столі в учня.
- Картки сили (наприклад, після закінчення завдання учень отримуватиме картки з історією про свого улюбленця й те, як той долає труднощі; картки із зображеннями фруктів, якщо учень їх любить тощо).
- Глобальне читання. Навчання учнів читанню зазвичай варто починати з літер, складів, а потім переходити до слів. Учні з інтелектуальним порушенням здебільшого роблять усе навпаки – навчаються читати, починаючи зі слів. Це має назву «Глобальне читання». На першому етапі такого читання учень поєднує написане слово з картинкою, візуально запам'ятовує написання слова; на другому – складає слово з літер для розуміння, що знайоме слово складається з окремих літер; на третьому етапі – працює з прописами, тобто вчиться писати слова за літерами та ціле слово.

- Нестандартні книжки. Йдеться про книги слів, із картинками, фотографії, вирізки з журналів, живописні листівки, тактильні символи, яскраві наліпки, до створення яких можна залучати й батьків.

Для того, щоб учні з особливими освітніми потребами почувалися значущими в класі їм доцільно призначати *обов'язки*, як-от:

- 1) увімкнути або вимкнути світло у класі;
- 2) роздати учням фломастери чи олівці;
- 3) вивішувати правила на дошку;
- 4) поливати квіти;
- 5) сповіщати про початок уроку;
- 6) писати дату на дошці;
- 7) вітати всіх учнів;
- 8) відчиняти двері до класу;
- 9) перевіряти присутність учнів, називаючи їх на ім'я.

Для надання позитиву навчанню учнів з особливими освітніми потребами в освітньому просторі початкової школи раціонально виправдано дотримуватися такої *ефективної формули навчання*:

- спробувати,
- спробувати ще раз,
- проаналізувати та виправити помилки,
- спробувати ще раз,
- пробувати, доки не досягнете успіху,
- закріпити в навчанні.

Сучасні вчителі спеціальних освітніх закладів України для навчання учнів із порушенням інтелектуального розвитку результативно оперують методикою ТАН-Содерберг. Для якісного використання методики на платформі EdEra (студія онлайн-освіти, український освітній проект) створено навчальний курс «Навчаємося з радістю» під керівництвом учителя-практика Ліщук Наталії Іванівни. Методику також почали

застосовувати вчителі у класах з інклюзивним навчанням під час навчання учнів з особливими освітніми потребами [9].

Навчальний курс складається з чотирьох блоків: 1. Компенсаторне навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. 2. Учитель та асистент: професійне співробітництво. 3. Комплексне використання методики ТАН-Содерберг. 4. Компенсаторне навчання української мови дітей з інтелектуальними порушеннями. Курс забезпечує ефективну підготовку до використання методики ТАН-Содерберг у освітній практиці [34].

Аналіз фахової літератури, присвяченої проблемі навчання дітей з порушенням інтелектуального розвитку, дає підстави стверджувати, що методика ТАН-Содерберг уможливорює засвоєння учнями елементарних знань про усне, писемне, діалогічне та монологічне мовлення, висловлювання та його особливості, зумовлені ситуацією спілкування, комунікативними навичками тощо. Відомо, що навчання читання дітей з інтелектуальними порушеннями є практично спрямованим, а остаточна мета навчання грамоти полягає в навчанні читати нескладні тексти, вивіски, знаки орієнтації в навколишньому світі, з якими діти стикаються у повсякденному житті, відповідати на запитання, уміти сказати та написати своє ім'я та прізвище, адресу.

Учені-практики (В. Заремба, Н. Ліщук, Н. Морозова) розробили Типову освітню програму для учнів 1–4 класів з інтелектуальними порушеннями, що слугує базисом побудови освітнього процесу, а також корекційно-розвивальну програму «Розвиток мовлення з використанням методики ТАН-Содерберг» [9].

Програма регламентує набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне та писемне, діалогічне й монологічне; про особливості висловлювань, зумовлені їхніми комунікативними завданнями, ситуацією спілкування.

Завдання впровадження методики ТАН-Содерберг стосуються формування та розвитку в учнів життєво необхідних компетентностей, а саме:

- *мовної компетентності*, що передбачає формування в учнів низки соціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок задля успішного провадження мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування;

- *мовленнєвої компетентності*, що полягає у виробленні в учнів умінь адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), залучаючи для цього й мовні, й позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності;

- *комунікативної компетентності*, що спроектована на здатність послуговуватися мовою як засобом мовленнєвої взаємодії в групі людей за конкретних соціально-побутових ситуацій, знаходити своє місце серед учасників спілкування, розуміти їх і бути зрозумілим, узгоджувати власні бажання з намірами інших, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціювати та підтримувати діалог;

- *фонетичної компетентності*, що визначає правильну вимову всіх звуків і звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів, наявність добре розвинуеного фонематичного слуху, що допомагає диференціювати фонemi, опанування інтонаційних засобів виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо) (залежно від психофізичних особливостей учнів);

- *граматичної компетентності*, що полягає у виробленні в учнів умінь правильно вживати граматичні форми рідної мови відповідно до граматичних законів і норм (рід, число, відмінок, клична форма тощо) [9].

Навчання з використанням методики ТАН-Содерберг забезпечує формування в учнів з інтелектуальними порушеннями правильної вимови, чіткість і виразність усного мовлення, збагачення словникового запасу,

уможлиблює розвиток правильного та точного вживання слів, словосполучень, формулювання зв'язних висловлювань, набуття навичок і вмінь орфографічно грамотного письма як основи кожного заняття. Прикметним є те, що становлення мовленнєвої особистості відбувається не в лінійній послідовності (опанування звука, граматично правильного мовлення, зв'язного висловлювання, розширення словника, а в комплексному розвитку – всіх компонент мовлення) [9].

До переваг вибору як підґрунтя Типової освітньої програми для учнів 1–4 класів з інтелектуальними порушеннями методики ТАН-Содерберг, призначення якої – надання дитині додаткових можливостей опанування мовленнєвої діяльності, належить побудова методики на принципі корекції дефекту, а насамперед – зорієнтованість на пошук та активізацію компенсаторних зон розвитку дитини з порушеннями розумового розвитку.

Загалом пріоритетна мета методики ТАН-Содерберг окреслюється зорієнтованістю на розвиток у дітей мовлення, тобто говоріння.

Визначальний інструмент методики – глобальне читання. Із практики відомо, що діти краще запам'ятовують те, що побачили, ніж те, що щойно почули, тож ефективний розвиток їхнього мовлення вимагає активного задіявання зорового сприйняття.

Також практика багатьох учителів дає підстави констатувати, що засвоєння лексичних значень слів і формування навичок їхнього належного використання у мовленні швидше відбувається тоді, коли дитина під час вивчення теми бачить слова у поєднанні з відповідними зображеннями, багаторазово маніпулює з ними в різні способи, зіставляє їх. Окрім того, полегшує процес опанування лексики паралельно реалізоване поступове введення нових слів у словосполучення та речення.

Засадами принципами застосування методики ТАН-Содерберг виступають:

- *систематичність і послідовність;*
- *зв'язок із життям учнів;*
- *візуалізація мови та мовлення;*
- *доступність, що ґрунтується на увазі до індивідуальних особливостей;*
- *залучення емоційної сфери під час викладання [9].*

Спектр методів і форм роботи, що ними оперують у ході використання ТАН-Содерберг, утворюють: серія вправ («Слово-естафета»? «Знайди слово», «Кеглі», «Поштарі», «Рибалка», «Наші імена», «Лоток із макаронами», «Поле слів», «Мемогу», «Чарівний кубик», «Склади слово», «Знайди слово», «Лабіринти»), глобальне читання, складання ТАН-історій, робота з фотоальбомами, мова рухів, бесіди, вправа «Ресторан», вправа «Коло», екскурсії.

У Типовій освітній програмі для учнів 1–4 класів з інтелектуальними порушеннями визначено основні *форми та види роботи на заняттях із розвитку мовлення*, а також названо одним із ключових структурних компонент заняття з розвитку мовлення складання ТАН-історії [9].

Мотивування до ТАН-історії відіграє вирішальну роль у активізації учня з порушенням інтелектуального розвитку, позаяк:

1) поштовхом до складання є розгляд лексичної теми, що передбачена календарно-тематичним плануванням. Попри це, обов'язково потрібно породити в учнів зацікавлення темою шляхом звернення до набутого ними досвіду та використання ілюстративних фото;

2) приводом для розмови може бути якийсь випадок чи ситуація, важливі, актуальні для дитини, як-от її день народження чи татова нова машина, оскільки ці події безпосередньо стосуються дитини та викликають у неї позитивні емоції.

Серед ключових структурних компонент занять із розвитку мовлення учнів із порушенням інтелектуального розвитку, за методикою ТАН-

Содерберг, варто згадати складання ТАН-історій, використання ТАН-вправ, ігор, читання глобальним методом.

Складання ТАН-історій. Мотивацією, що стимулює дитину до дії, до вивчення нової теми, виступають ілюстровані фото, що їх дитина використовує, звертаючись до власного досвіду. Саме вони стають приводом для початку розмови про той чи той випадок, ситуацію, що склалася в житті дитини, породжує в неї позитивні емоції та постає безпосередньо вагомою для неї саме зараз, на цей час. Це може бути сімейне свято, наприклад, день народження, цікавий відпочинок, подарунок чи купівля речі сімейного вжитку. Робота з фотоальбомом для розвитку мовлення складається з декількох етапів, розташованих від створення до презентації.

I етап – *організаційно-підготовчий*. Під час екскурсії до шкільного скверу чи парку вчитель робить фото учнів (чи батьки, які отримують завдання на канікули сфотографувати дітей у ході цікавих заходів, свят, подорожей), а потім збирає їх і укомплектовує за сюжетами.

II етап – *вибір фото для альбома*. Батьки разом із дитиною обирають ті фотокартки, які викликали в дитини найбільше позитивних емоцій. Основним у доборі фотокарток є зображення дитини на фото під час діяльності, в русі: фото мають спонукати дитину до говоріння, породити інтерес, бажання розповідати товаришам, учителеві про побачене, зроблене, про свої відчуття та емоції.

III етап – *розмовний*. На цьому етапі з відібраних фото укладають альбом так, аби біля кожної фотографії було місце для запису висловлювання дитини. Підписи роблять різноманітними у зручний спосіб: пишуть від руки, друкують чи клеять з набірною полотна букв. Перегляд фото стає надзвичайною подією, діти стають говіркими, комунікабельними, адже кожен хоче розповісти свою історію або бути почутим іншими, поділитися враженнями.

IV етап – *презентація власної ТАН-історії*. Після проведених канікул учні приносять фотоальбоми й у «колі» класу презентують їх, розповідаючи про те, як провели канікули, де подорожували, що бачили, що нового відкрили для себе тощо.

Мета створення фотоальбома дитини: підтримка «розмовляння», сприяння розвитку мовлення за допомогою рухів і власних емоцій; збагачення, покращення говоріння (спонтанного висловлювання), розвиток комунікативних умінь.

Залучення учнів із порушенням інтелектуального розвитку до роботи з фотоальбомом сприяє досягненню таких цілей, як:

1) розвиток мови та мовлення дитини завдяки її активній участі в процесі розроблення та презентації ТАН-альбома;

2) розширення соціального простору дитини як надзвичайно важливого моменту соціалізації дитини. Діти у школі заочно знайомляться з родиною однокласників, а під час зустрічі впізнають її членів і звертаються до них на ім'я. Це позитивно впливає на пошук нових тем для розмов і спілкування і на перервах, і поза школою. Окрім того, діти можуть часто переглядати фотоальбоми у майбутньому й обговорювати події з їхнього життя.

Очевидною ефективністю також вирізняється вправа з методики ТАН-Содерберг, яка має назву «*глобальне читання*» та яку важливо виконувати з перших днів навчання дітей із порушенням інтелектуального розвитку в школі. Мета застосування вправи полягає у навчанні читанню та говорінню, а сутність – у доборі слів, виготовленні карток зі словами, назвами речей, людей, які значущі для учня та породжують у нього позитивні емоції. Картки створюють обов'язково у двох екземплярах. Починати навчання варто з вивчення (запам'ятовування) певних понять. Так, перша тема може стосуватися опанування власних імен (пізніше – прізвищ), а надалі засвоєння понять, дотичних до сім'ї, шкільного приладдя, школи, тварин, природи, овочів, фруктів. Робота охоплює

зіставлення карток, пошук однакових слів і запам'ятовування їх: оперування словниковими картками залишається найкращим способом навчання розмовляти й удосконалювати артикуляцію дитини. Це й складає основну мету залучення методу – навчитися читати й навчитися говорити.

Методика ТАН-Содерберг нараховує значний перелік вправ, ігор, використання яких стає ефективним на заняттях. Проаналізуємо їх.

Вправа «Власні імена».

Хід роботи:

- Учень серед багатьох імен знаходить своє, бере мікрофон і говорить: «Я Іванко, ...».

- Учитель разом з учнем викладає імена присутніх у школі дітей у ланцюжок (потяг) і проговорює, хто є, а хто відсутній.

- Діти по черзі підходять до дошки, вибирають першу літеру свого імені, на столі знаходять розкладені таблички з власними іменами та закріплюють їх на дошці, або навпаки (до слова дібрати літеру).

Описана вправа-гра із власними іменами спрямована на викликання емоцій, адже діти, дізнаючись значення свого імені, усвідомлюють власну вагу в колективі, набувають бажання навчатися, пізнавати нове, радо засвоюють нові слова, змагаючись один з одним.

Гра «Слово – естафета». Учень бере слово-картку з кошика, впізнає слово, читає його, після чого відшукує це слово у класі, добираючи до нього зображення (наприклад, слова повсякденного вжитку, як-от: дошка, парта, стілець, крейда, олівець, ручка, портфель та інше.

Гра «Контейнер із макаронами». У контейнер з макаронами ховають картки зі словниковими словами чи картки з малюнками. Інший комплект карток (дублікат) викладають рядочком на столі. Учні по черзі дістають із контейнера картку та підкладають її до картки на столі, «читаючи». У такий спосіб підкладають малюнок до малюнка, слово до слова, малюнок до слова, слово до малюнка.

Гра «Веселий кубик». На кожному з боків кубика є прозорі кишеньки, у які вставляють картки зі словниковими словами, малюнками чи поняттями. Варіанти гри: 1) учитель кидає кубик учневі, той називає (або проговорює) зображення чи слово, яке бачить; 2) учитель кидає кубик учневі, той ловить його, називає слово та знаходить його дублікат на столі вчителя; 3) спіймавши кубик і побачивши малюнок, учень знаходить його назву (слово) на столі вчителя, чи навпаки – за наявності слова добирає до нього малюнок; 4) учні називають пору доби, потім учитель кожному з них кидає кубик: учень розповідає про малюнок, зображений на тому боці кубика, що йому випав. Серед запитань можуть фігурувати такі: яка пора доби зображена? Хто або що це? Що відбувається на малюнку? Імовірні відповіді учнів: на малюнку зображено «День»; діти прийшли до школи навчатися; діти сидять за партами; я – Вікторія, я також прийшла до школи навчатися.

Як варіант – можливе проведення гри «Кубик настрою». У кишеньки кубика вкладають картки: «який у мене сьогодні настрій» за НУШ (комплект карток). Послідовність гри полягає в тому, що учень, спіймавши кубик певним його боком (малюнком), розповідає, що на ньому (який настрій) зображено.

Гра «Склади слово». Учні складають слова (з тем, які вивчають) з окремих літер (за зразком).

Гра «Знайди слово». Слова-картки розкладають на доступних місцях у класі; учням пропонують ходити класом і шукати слова; знайдене слово поміщають на картці лото, тобто зіставляють із відповідником; дитина, впізнавши слово, може його прочитати, а потім покласти на зображене.

Гра «Кеглі». Ставлять 6 кеглів, на кожну клеять картку з написаним словом. На кеглі, що її збив учень, він повинен прочитати слово.

Гра «Рибалка». Наклеюють картки на фігурки риб; кожен учень має впіймати певне (вказане) слово.

Гра «Поштарі». Картки зі словами вкладають у конверти, роблять поштові скриньки; поштар заходить і приносить конверти; учень, який отримує конверт, читає слово.

Гра «Поле слів». Викладають картки на площині; пропонуємо учням по черзі знаходити вказані вчителем слова та прочитати їх.

Гра «Метору». Організація та проведення гри відбувається за загальноприйнятими правилами.

Гра «Чарівний кубик». Виготовляють квадратні слова-картки та наклеюють їх на стінки кубика; діти по черзі кидають кубик; те слово, що опиняється вгорі, потрібно прочитати та знайти відповідне в себе на аркуші паперу, обвести його чи викреслити.

Гра «Лабіринти». Пропонують дітям шукати вказані слова в лабіринті відповідно до теми та викреслювати їх [9].

Учитель також має можливість спрощувати чи ускладнювати правила та хід гри залежно від рівня підготовленості учнів. Важливо не забувати про принцип: зіставлення, вибір і називання.

«Коло» – це один із компонент методики ТАН-Содерберг.

Завдяки виконанню щоденних ритуалів досягають реалізації низки завдань, а саме:

1) формування соціальних умінь і навичок як передумови успішної соціалізації: запитати, вислухати, дати відповідь, дочекатися на свою чергу, не перебивати один одного, співчувати, співпереживати, утримувати у пам'яті інформацію про іншу людину тощо;

2) поглиблення уявлень і закріплення знань про навколишній світ: пори року, місяці року, дні тижня, явища погоди;

3) набуття розуміння та відчуття часу:

- формування уявлень про вікові зміни (дата народження, на 1 рік старший, перехід до наступного класу);

- орієнтування в часі (використання календаря, визначення дати);

- зіставлення подій особистого життя з реальним часом (учора, сьогодні, завтра).

Щоденне виконання ритуалів сприяє природному вияву учнями якостей і застосування вмій, формування яких відбувається протягом певного періоду часу. Так, діти разом щодня читають напам'ять певні рядки – «проспівують», що важливо для розвитку артикуляції, а також набуття позитивного емоційного досвіду через перебування в ситуації успіху.

Голос і ритм дарують учням задоволення, тож вони захоплено виконують вправи. Зазвичай, діти починають із проспівування алфавіту, потім – числового ряду від 1 до 10, 1–20, 1–100. Також вивчають (повторюють) назви днів тижня та назви місяців року. Дітям подобається виконувати це разом із усіма учнями класу. Такі види діяльності дарують їм велике задоволення. Унаслідок створення ситуації успіху діти набувають позитивного досвіду. Рахування від 1 до 100 сприяє формуванню елементарних навичок читання та письма. Уміння читати та рахувати до 100 є досить значним успіхом, який впливає на загальний рівень розвитку й емоційний стан: якщо тобі це вдається виконувати, то ти – дорослий.

Додамо, що учні, вивчаючи алфавіт, можуть знаходити знайомі літери у словах (наприклад, упізнати мамину чи татову букви), що стане передумовою грамотності (уже в добукварний період).

Описана методика є такою доступною та цікавою, що навіть діти з очевидними труднощами з концентрацією уваги демонструють зацікавлення заняттям і протягом тривалого часу зосереджуються на виконанні вправ, уважно слухаючи, щоб нічого не пропустити.

Для досягнення кращих результатів у розвитку мовлення школярів програма пропонує поширювати лексичні теми, що передбачають засвоєння певної групи слів, на інші навчальні предмети, дотримуючись

принципів комплексного, тематичного й інтегрованого навчання, тісно співпрацювати з педагогами та батьками.

Підґрунтям добору програмного матеріалу виступають загальнодидактичні принципи та врахуванням можливостей дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Так, вищезгадані компетентності формують на мовленнєвому матеріалі близької дітям, цікавої та доступної тематики.

У проєкції реалізації завдань програми з розвитку мовлення структура методики передбачає механізм оцінювання її впливу на розвиток мови та мовлення дитини. Динаміку формування пізнавальної діяльності й мовленнєвого розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку простежують за лініями розвитку, серед яких:

1) *комунікативні умови* (лінія співвідносна з формуванням в учнів здатності зосереджувати увагу на вказаному об'єкті, явищі, предметі тощо, усному та писемному мовленні, не відволікатися, бути присутнім під час розмови, бесіди тощо);

2) *комунікативні навички* (лінія відповідає за набуття школярами вміння налагоджувати контакт із партнером у ході спілкування, дотримуючись правил етикету);

3) *візуальне розрізнення* (лінія відображає створення компенсаторних можливостей для формування фонетичної компетентності; дітям із порушеннями інтелектуального розвитку важко сприймати мову на слух, їхня сильна грань – це сприймання інформації з навколишнього світу через візуальний канал, тому звуки візуалізуються, що допомагає в опануванні звукової системи української мови; шляхом візуалізації мови школярі засвоюють словник, лексичне значення слів, писемне мовлення, досягаючи зрозумілості та доступності мови);

4) *артикуляція* (лінія дотична до опанування тонкощів вимови, тому робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення має стати основою кожного заняття);

5) *структура речення* (лінія спроектована на практичне засвоєння учнями граматичного ладу мовлення);

б) *структура розповіді* (лінія полягає у формуванні здатності до осмислення сприйнятого усного та писемного мовлення).

Програмі доцільно надавати табличної структури, що відображає кілька колонок. У колонці «Зміст корекційно-розвиткових занять» варто подавати теми занять, а також види, форми та методи реалізації завдань програми. Відповідно до дібраного змісту занять у наступній колонці наводити орієнтовні досягнення учнів, тобто знання та вміння, які учні повинні опанувати в ході занять. Для дітей із помірною розумовою відсталістю зміст навчання доцільно добирати індивідуально, навчальні досягнення виокремлювати спеціальним позначенням.

Загалом результатами навчання дітей з інтелектуальними порушеннями шляхом упровадження методики ТАН-Содерберг стануть:

- *значне розширення активного та пасивного словника учнів на основі навчання читання глобальним методом;*

- *розвиток можливостей учнів щодо використання слів у самотійному мовленні з огляду на якісне їх засвоєння;*

- *покращення рівня навченості та розуміння того, про що говорять: учні читатимуть слова за картками, зможуть будувати фрази за питаннями та малюнками, розумітимуть зміст сюжету;*

- *формування та покращення соціальних зв'язків у класі.*

Отже, застосування методики ТАН-Содерберг у навчанні учнів із порушеннями інтелектуального розвитку в освітньому просторі інклюзивного класу сприятиме навченості, розвитку та соціалізації. Зокрема, підвищення рівня навченості означає те, що діти навчатися читати глобально слова, знаходити ключові слова в реченні, уважно слухати та розуміти зміст оповідання, відповідати на запитання за змістом прослуханого (одним-двома словами), разом з учителем уважно розглядатимуть ілюстрації до оповідань, співвідноситимуть їх зі змістом;

співвідноситимуть слова, що означають назву предмета, і навпаки – предмети з відповідними словами-назвами; навчатися брати активну участь у колективному складанні ТАН-історії; використовувати у власному мовленні слова та словосполучення; зосереджувати увагу на зображеннях із підтримкою внутрішнього мовлення; спостерігати за об'єктами живої та неживої природи на екскурсіях; адекватно реагувати на інструкції вчителя та дотримуватися їх. Перераховане вочевидь сприятиме майбутній соціалізації дитини із порушеннями інтелектуального розвитку в дорослому житті.

Прикметно, що глобальне читання постає необхідністю для формування комунікативних навичок дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, розвитку й активізації їхнього свідомого мовлення. Робота за методикою ТАН-Содерберг передбачає дотримання таких основних принципів, як: послідовність і поступовість дій, спланованість роботи, її доступність, зацікавленість та мотивація учнів.

Інноваційна методика ТАН-Содерберг – це високоефективний метод навчання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, що увиразнює раціональність опанування останнім майбутніми вчителями початкової школи для набуття навичок її використання в ході професійної діяльності як учителя чи асистента вчителя / учня, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами, чи ознайомлення зі специфікою застосування методики у повсякденному житті батьків таких дітей.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І., Синьов В. М. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями. Мін-во освіти і науки України. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 398 с.
2. Бондар В. І. Проблема корекційного навчання у спеціальній педагогіці. Київ: Наш час, 2005. 176 с.

3. Борохвіна Т. Проблема інклюзивної освіти у педагогічній теорії та практиці. Серія «Педагогіка». Київ, 2018. 61 с.
4. Голуб Н. М., Потамошнєва О. М., Хребтова Н. П. Диференційна діагностика мовленнєвих порушень: метод. рекомендації з курсу «Логопедія». Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2007. 64 с.
5. Гра по-новому, навчання по-іншому: метод. посіб. / упоряд. О. Рома. Київ: The LEGO Foundation, 2018. 44 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/LEGO/po-povomu-navchannya-po-inshomu.pdf> (дата звернення: 02.01.2023).
6. Енциклопедія сучасної України: енциклопедія / ред.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Жезняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2009. Т. 9. URL: <https://esu.com.ua/article-18046> (дата звернення: 09.01.2023).
7. Єременко І. Г. Олігофренопедагогіка. Київ: Вища школа, 1985. 360 с.
8. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (№ 2953-VIII від 25 травня 2017 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text> (дата звернення: 09.01.2023).
9. Заремба В. В., Ліщук Н. І., Морозова Н. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення з використанням методики ТАН-Содерберг» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. Корекційно-розвивальна програма, 2016. URL: <https://docs.google.com/> (дата звернення: 04.01.2023).
10. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2013. 392 с. 55 с. URL: <https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/4001/1/%D0%9A%D0%B E%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%>

B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%28%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA%29.pdf (дата звернення: 09.01.2023).

11. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

12. Конопляста С. Ю. Ранній дитячий аутизм: навч. посіб. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 69 с.

13. Концепція розвитку інклюзивної освіти (від 01.10.2010 № 912). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення 04.01.2023).

14. Конвенція ООН про права дитини (прийнята 20 листопада 1989 року, ратифікована Постановою Верховної Ради України від 27 лютого 1991 року). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 04.01.2023).

15. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / кол. авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.; за заг. ред. Даниленко Н. І. Київ, 2007. 128 с.

16. Макатон. Основний словник. Символи / за ред. Т. А. Бондар. Київ: «Центр лікувальної педагогіки», 2014. 124 с.

17. Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття, від 17 квітня 2002 року № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 04.01.2023).

18. Омельченко А. О. Проблеми та перспективи розвитку інклюзії в Українських закладах освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 1 (332). Київ, 2020. 130 с.

19. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.

20. Постанова КМУ від 9 серпня 2017 року № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 04.01.2023).

21. Постанова КМУ від від 15 вересня 2021 р. № 957 «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 04.01.2023).

22. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість). Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 04.01.2023).

23. Самбурская А. А. Глобальное чтение. Система обучению чтению. URL: <https://www.litres.ru/alisa-anatolevna-samburskaya/globalnoe-chtenie> (дата звернення 10.01.2023).

24. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. У 2-х ч. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. 224 с.

25. Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивне навчання: інформаційний посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти: навч.-метод. матеріали. Київ, 2019. 52 с.

26. Трикоз С. В. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

27. Чередніченко Н. В. Організація та зміст корекційної логопедичної роботи з молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 80–91.

28. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: Новий світ 2000, 2019. 264 с.

29. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.

30. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 24–28.

Інтернет-ресурси:

31. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я URL:https://nszu.gov.ua/storage/files/Klasyfikator_xvorob_ta_sporidnenyx_problem_oxorony_zdorovya_NK_0252019.pdf.

32. Як працювати з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Методи та поради. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-pratsyuvaty-z-ditmy-z-intelektualnymu-porushennya-metody-ta-porady-2/>.

33. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з розумовою відсталістю розвиток мовлення з використанням методики ТАН-Содерберг. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/707997/1/%D1%81%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B3.pdf>

34. Студія онлайн-освіти EdEra. URL: <https://www.ed-era.com/>

Наукове видання

**Освіта в умовах реформування:
теорія і практика:**

Монографія

**За науковою редакцією
доктора педагогічних наук, професора
Руслани Леонідівни Сойчук**

Підписано до друку 25.05..2023 р.
Формат 60x34x16 . Папір офісний.
Гарнітура Times New Romans.
Ум. друк. арк. 12,1.
Тираж 300 прим.

Видавець: Олег Зень
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія РВ № 26 від 6 квітня 2004 р.
вул. Кн.Романа, 9/24, м. Рівне, 33022,
068 025 067 4, olegzen@ukr.net

Друк: кафедра педагогіки початкової,
інклюзивної та вищої освіти РДГУ
вул. Пластова, 31, м. Рівне, 33000
тел. 0-362-62-00-84