

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ  
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

На правах рукопису

**Власюк Анастасія Сергіївна**

**ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї ТА ФАХІВЦІВ У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ  
З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійна програма: Корекційна психопедагогіка  
Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:  
**Мартинюк Тетяна Анатоліївна**  
доктор педагогічних наук, доцент

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № \_\_\_\_  
засідання кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
від \_\_\_\_\_ 2025 р.  
Завідувач кафедри  
проф. Кузава І. Б. \_\_\_\_\_

ЛУЦЬК – 2025

## АНОТАЦІЯ

**Власюк А. С. «Взаємодія сім'ї та фахівців у корекційно-виховній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями».** Магістерська робота на здобуття освітнього ступеня магістра. Спеціалізація 016.02 Корекційна психопедагогіка. Освітньо-професійна програма: «Корекційна психопедагогіка». Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2025.

У роботі розкрито значущість взаємодії сім'ї та фахівців у корекційно-виховному процесі дітей з інтелектуальними порушеннями та обґрунтовано необхідність впровадження сімейно-орієнтованого підходу як базової умови їхнього гармонійного розвитку. Розглянуто особливості роботи команди психолого-педагогічного супроводу, охарактеризовано її склад, професійні обов'язки та механізми взаємодії з батьками.

Визначено ключові фактори, що впливають на результативність співпраці, та виявлено типові труднощі, з якими стикаються сім'ї. На основі проведеного аналізу розроблено модель взаємодії сім'ї й фахівців, яка включає цільовий, суб'єктний, змістовий, організаційно-процесуальний та результативний блоки, що утворюють цілісну систему підтримки дитини.

Практичним результатом роботи є створення програми взаємодії батьків і педагогів, спрямованої на підвищення ефективності корекційно-виховної діяльності та розвиток педагогічної компетентності родини. Результати дослідження підтверджують, що системна співпраця сприяє прискоренню розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями та підвищує якість їхнього життя

**Ключові слова:** *корекційно-виховна робота, діти з інтелектуальними порушеннями, взаємодія сім'ї й фахівців, сімейно-орієнтований підхід.*

## ANNOTATION

**Vlasyuk A. S. «Interaction between family and specialists in correctional and educational work with children with intellectual disabilities».** Master's thesis for obtaining the Master's degree. Specialization 016.02 Correctional Psychopedagogy. Educational and Professional Program: "Correctional Psychopedagogy." Lesya Ukrainka Volyn National University. Lutsk, 2025.

The master's thesis reveals the importance of interaction between families and specialists in the correctional and educational process of children with intellectual disabilities and justifies the need to implement a family-oriented approach as a basic condition for their harmonious development. The features of the work of the psychological and pedagogical support team are considered, its composition, professional duties, and mechanisms of interaction with parents are characterized.

Key factors influencing the effectiveness of cooperation have been identified, and typical difficulties faced by families have been revealed. Based on the analysis, a model of interaction between families and specialists has been developed, which includes target, subject, content, organizational, procedural, and outcome blocks that form a comprehensive child support system.

The practical result of the work is the creation of a program for interaction between parents and teachers, aimed at improving the effectiveness of corrective and educational activities and developing the pedagogical competence of the family. The results of the study confirm that systematic cooperation contributes to the accelerated development of children with intellectual disabilities and improves their quality of life.

**Keywords:** *corrective and educational work, children with intellectual disabilities, interaction between families and specialists, family-oriented approach.*



## ЗМІСТ

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВСТУП .....                                                                                                               | 6  |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....                       | 9  |
| 1.1. Особливості інтелектуальних порушень у дітей шкільного віку та їхній вплив на навчання і соціалізацію .....          | 9  |
| 1.2. Підходи і методи корекційно-виховної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями .....                            | 13 |
| 1.3. Роль сім'ї у корекційно-виховній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями .....                                | 16 |
| Висновки до першого розділу.....                                                                                          | 22 |
| РОЗДІЛ 2. ПРАКТИКА ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ФАХІВЦІВ У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ..... | 24 |
| 2.1. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. ....                              | 24 |
| 2.2. Дослідження щодо впливу взаємодії сім'ї та фахівців на корекцію інтелектуальних порушень у дітей.....                | 30 |
| 2.3. Програма взаємодії батьків дітей з інтелектуальними порушеннями та фахівців у корекційно-виховній роботі .....       | 48 |
| Висновки до другого розділу .....                                                                                         | 53 |
| ВИСНОВКИ.....                                                                                                             | 55 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ЛІТЕРАТУРИ .....                                                                               | 57 |
| ДОДАТКИ.....                                                                                                              | 61 |

## ВСТУП

У сучасних умовах реформування системи освіти України особливої ваги набуває створення ефективного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема – з інтелектуальними порушеннями. Одним із ключових чинників успішної реалізації корекційно-виховної роботи з такими дітьми є тісна, цілеспрямована та системна взаємодія між сім'єю та фахівцями освітньої й психолого-педагогічної галузі.

Родина є першою соціальною інституцією, яка впливає на розвиток дитини, формування її особистості, навичок спілкування, пізнання та емоційної сфери. Водночас фахівці (учителі-дефектологи, логопеди, психологи, соціальні педагоги) володіють спеціальними знаннями та методами корекційного впливу. Без тісної співпраці між цими двома середовищами – родинним і професійним – значно знижується ефективність освітньо-корекційного процесу.

Попри те, що в законодавстві України, зокрема у Законі «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та «Про реабілітацію осіб з інвалідністю», підкреслюється важливість участі батьків у навчально-виховному процесі, на практиці часто виникають труднощі в налагодженні дієвої взаємодії між фахівцями та родинами дітей з інтелектуальними порушеннями. Це зумовлює потребу в теоретичному узагальненні, аналізі існуючих моделей співпраці, а також у розробці ефективних шляхів активізації партнерства.

**Актуальність дослідження** обумовлена необхідністю вдосконалення форм і методів взаємодії фахівців і батьків у контексті реалізації індивідуальних програм розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, формування в них базових життєвих компетентностей та забезпечення їхньої повноцінної соціалізації.

**Об'єкт дослідження** – процес корекційно-виховної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями в умовах взаємодії сім'ї та фахівців.

**Предмет дослідження** – зміст, форми та умови ефективної взаємодії батьків і фахівців у корекційно-виховній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, а також вплив цієї взаємодії на розвиток дітей.

**Мета дослідження:** визначити педагогічні умови ефективної взаємодії сім'ї та фахівців у процесі корекційно-виховної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями та розробити програму взаємодії фахівців та батьків дитини з інтелектуальними порушеннями.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати науково-теоретичні основи взаємодії сім'ї та фахівців у спеціальній освіті.
2. Визначити особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.
3. Дослідити форми і методи взаємодії фахівців і батьків у закладах освіти.
4. Виявити труднощі у співпраці між сім'єю та фахівцями.
5. Обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують ефективну взаємодію.
6. Розробити програму вдосконалення взаємодії між сім'єю та фахівцями.

**Методи дослідження:** аналіз наукової літератури, педагогічне спостереження, анкетування, бесіди, метод узагальнення власного педагогічного досвіду, кількісний і якісний аналіз отриманих результатів.

**Практичне значення** визначається можливістю використання запропонованих програми і педагогічних умов у роботі з батьками дітей з інтелектуальними порушеннями в закладах дошкільної і загальної середньої освіти, а також у системі інклюзивного навчання.

**Апробація та впровадження результатів дослідження** здійснювалась під час проведення експериментальної роботи та проходження попереднього захисту на кафедрі спеціальної та інклюзивної освіти. Результати дослідження апробовано:

- в рамках V Всеукраїнської науково практичної конференції «Сучасні теоретичні та прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти» (м. Луцьк, 20-21 травня 2025 року);

- публікації за темою дослідження – Власюк А.С. Взаємодія сім'ї та фахівців у корекційно-виховній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. *Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти* /Мартинюк Т.А., Борисова О.С./ Збірник тез доповідей V Всеукраїнської науково практичної конференції (20-21 травня 2025 р., Луцьк) / за заг. ред. проф. І.Б. Кузави / І. М. Брушневська, Г. О. Гац, Н.С. Карабанова, Т.А. Мартинюк, З. С. Мацюк, Н.Б. Павлишина, В.Ф. Сергєєва, І.І. Сидорук, Л. П. Стасюк. Луцьк, 2025. С.154-157.

**Структура роботи** зумовлена логікою дослідження та метою, що поставлена у вступі. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків



## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

### **1.1. Особливості інтелектуальних порушень у дітей шкільного віку та їхній вплив на навчання і соціалізацію**

У сучасному суспільстві освіта повинна забезпечувати рівний доступ до знань усім дітям, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей. Серед учнів загальноосвітніх закладів все частіше зустрічаються діти з особливими освітніми потребами, зокрема – з інтелектуальними порушеннями. Розуміння сутності таких порушень, їхніх характеристик та впливу на навчання й соціальну взаємодію має важливе значення для ефективної організації педагогічного процесу. У цьому рефераті розглянемо основні типи інтелектуальних порушень у дітей шкільного віку, особливості їхньої пізнавальної діяльності, вплив на навчальний процес і соціалізацію, а також педагогічні підходи до роботи з цією категорією дітей.

Інтелектуальні порушення – це стійке порушення пізнавальної діяльності, що проявляється у значному зниженні інтелектуального рівня, а також труднощах у формуванні соціальної адаптації. Вони можуть бути наслідком органічного ураження головного мозку, генетичних факторів, а також несприятливих умов виховання та навчання [11].

За міжнародною класифікацією ВООЗ, інтелектуальні порушення поділяються за рівнем вираженості на [25]:

- легкі (коефіцієнт інтелекту 50–69);
- помірні (35–49);
- тяжкі (20–34);

- глибокі (нижче 20).

В українській дефектології поширеною є класифікація М. С. Певзнер, яка виділяє чотири основні форми олігофренії:

1. Неускладнена форма – діти з цим типом мають стабільні, хоча й знижені, інтелектуальні функції без додаткових серйозних порушень.

2. Олігофренія з порушенням збудливості – спостерігається емоційна нестійкість, схильність до афектів, агресивність або підвищена тривожність.

3. Олігофренія з інертністю нервових процесів – діти відзначаються повільністю, пасивністю, труднощами в переключенні уваги.

4. Олігофренія з ураженням аналізаторів – порушення зору, слуху, мовлення, що ускладнює розвиток пізнавальної діяльності.

Кожен тип інтелектуального порушення потребує індивідуального підходу та ретельно спланованих педагогічних заходів [11].

Пізнавальна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями суттєво відрізняється від типового розвитку. Ці діти мають значні труднощі з усвідомленням і запам'ятовуванням інформації, що відображається в обмежених можливостях мислення, пам'яті, уваги й мовлення.

- Мислення – носить конкретний, ситуативний характер. Вони погано володіють логічними операціями, не здатні до узагальнення й абстрагування. Переважає наочно-дійове й наочно-образне мислення.

- Пам'ять – короткочасна, механічна. Важко запам'ятовують абстрактні поняття, краще – конкретні образи, дії. Потребують багаторазового повторення матеріалу.

- Увага – нестійка, легко розсіюється. У дітей виникають труднощі з концентрацією, перемиканням і розподілом уваги.

- Мовлення – обмежене у словниковому запасі, спостерігаються порушення граматичної структури. Мовлення розвивається із затримкою, часто супроводжується логопедичними проблемами.

- Сприйняття – фрагментарне, малодиференційоване. Діти мають труднощі з розпізнаванням форм, кольорів, просторових відношень.

Ці особливості значною мірою ускладнюють процес навчання й потребують адаптації методів викладання.

Інтелектуальні порушення впливають на всі аспекти навчального процесу. Основні труднощі проявляються у:

- Повільному засвоєнню знань – навчальний матеріал потребує спрощення, повторення та закріплення з використанням практичних вправ і наочності.

- Формуванню навичок читання й письма – ці процеси відбуваються повільно, часто з помилками. Потрібна логопедична допомога.

- Зниженій навчальній мотивації – у дітей часто відсутнє прагнення до досягнень, тому важливо формувати інтерес через ігрові, інтерактивні методи.

- Обмеженій самостійності – вони швидко втомлюються, потребують постійної підтримки й контролю з боку вчителя.

- Труднощах у груповій роботі – часто не можуть організувати взаємодію з однолітками, не розуміють правил колективної діяльності.

Комплексна корекційна робота з такими учнями включає диференційований підхід, спеціальні навчальні програми та міждисциплінарну підтримку.

Діти з інтелектуальними порушеннями стикаються з багатьма труднощами у процесі соціалізації:

- Комунікативні бар'єри – слабкий розвиток мовлення ускладнює взаємодію з ровесниками, що призводить до ізоляції.

- Поведінкові проблеми – імпульсивність, агресивність або замкнутість можуть бути відповіддю на нерозуміння чи тиск з боку оточення.

- Низька самооцінка – через постійне порівняння себе з іншими та відсутність успіху у навчанні діти можуть втратити віру у власні сили.

- Підвищена навіюваність – вони легко потрапляють під вплив інших, що створює ризики в соціально небезпечному середовищі [21].

Завдання педагогів і батьків – створити умови для успішного соціального досвіду, підтримки позитивного самоусвідомлення й розвитку життєвих компетентностей.

Для ефективної роботи з дітьми, що мають інтелектуальні порушення, необхідно використовувати такі педагогічні стратегії:

- Індивідуалізація навчання – адаптація змісту, форми й темпу навчання до особливостей дитини.

- Використання наочності та практичної діяльності – застосування карток, схем, моделей, рольових ігор.

- Формування навичок повсякденного життя – навчання самообслуговуванню, орієнтуванню в просторі, базовим соціальним правилам.

- Розвиток емоційної сфери – формування позитивного ставлення до себе, розвиток емоційного інтелекту, подолання тривожності.

- Співпраця з батьками – батьки повинні бути партнерами в навчально-виховному процесі, отримувати методичні рекомендації, брати участь у корекційній роботі.

- Психолого-педагогічний супровід – залучення логопедів, дефектологів, соціальних педагогів, шкільних психологів.

Ці стратегії дозволяють створити інклюзивне середовище, де кожна дитина зможе розкрити свій потенціал.

Інтелектуальні порушення не повинні бути бар'єром на шляху до повноцінного життя та освіти. Головне – правильно оцінити потреби дитини та організувати ефективне педагогічне середовище. Співпраця між учителями, психологами та батьками, індивідуальний підхід, а також віра у здібності дитини є запорукою її успішної соціалізації та адаптації до шкільного життя.

## **1.2. Підходи і методи корекційно-виховної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями**

Корекційно-виховна робота з дітьми, які мають інтелектуальні порушення, є складним і багатограним процесом. Основна мета такої діяльності – забезпечення максимально можливого розвитку дитини, формування її життєвих навичок, соціалізації та інтеграції у суспільство. Застосування сучасних підходів та методів дозволяє підвищити ефективність навчання та виховання таких дітей. Як зазначає Синьов В. М., «успішність виховання та навчання дітей з інтелектуальними порушеннями залежить від своєчасно організованої системи підтримки, що враховує всі особливості їхнього розвитку» [33].

Основними підходи до корекційної роботи можемо назвати:

- особистісно-орієнтований підхід. Спрямований на виявлення й розвиток індивідуальних здібностей дитини. Кожна дитина розглядається як унікальна особистість із власними сильними сторонами й потребами. За словами С. Шевчука, «ефективність корекційного впливу зростає, коли педагог бачить перед собою не «типовий випадок», а конкретну дитину з її потребами, болями і надіями» [37].

- компетентнісний підхід. Цей підхід орієнтований на розвиток ключових компетентностей, необхідних для адаптації у соціумі. Важливою є не просто передача знань, а формування здатності використовувати їх у повсякденному житті. М. Богданович підкреслює: «педагогічна мета роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями полягає не у механічному навчанні, а у формуванні здатності до самостійного життя» [4].

- інклюзивний підхід. Цей підхід передбачає інтеграцію дітей з інтелектуальними порушеннями в загальноосвітнє середовище за умов відповідної підтримки. У Методичних рекомендаціях МОН зазначено: «Інклюзивна освіта – це не лише створення фізичного доступу до навчального

закладу, а й забезпечення якісного індивідуального супроводу дитини у навчальному процесі» [23].

Аналізуючи основні методичні підходи та корекційні методи, хочемо виділити:

- корекційно-розвивальні методи. Ці методи спрямовані на цілеспрямований розвиток пізнавальних процесів дитини: уваги, пам'яті, мислення, мовлення. Р. Лабунська зазначає, що «систематична робота з розвитку пізнавальної сфери дитини є основою для подальшої соціальної адаптації» [18]. До прикладу – вправи на зорову і слухову пам'ять (серії зображень, диктанти звуків); завдання на логічне мислення (класифікація предметів, знаходження подібного); тренінги на розвиток мовлення (робота з картками, перекази, складання речень).

- ігрові методи. Гра є провідною діяльністю у молодшому віці й ефективним засобом навчання для дітей з порушенням інтелекту. За даними Синьова В.М., «гра стимулює активність дитини, знижує напруження, створює ситуацію успіху, що надзвичайно важливо для корекційної роботи» [33]. До прикладу – сюжетно-рольові ігри: «магазин», «лікарня», «школа»; настільні ігри: доміно, лото, пазли; ігри на дотримання правил: «Море хвилюється», «Слухай сигнал».

- арт-терапевтичні методи. Мистецтво як засіб самовираження відкриває нові можливості для корекції емоційної сфери. Як відзначає Лабунська Р.О., «через образотворчу діяльність дитина не тільки розвиває моторику, а й вивільняє внутрішні переживання, знижує рівень тривожності» [18]. Приклади: музикотерапія – використання музичних творів для регуляції настрою; казкотерапія – читання або складання казок з моральним посилом; аплікації, ліплення, колажі – розвиток дрібної моторики, уваги, уяви.

- поведінкові методи (біхевіоральні). Методи прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA) широко використовуються для

формування навичок поведінки у дітей з особливими потребами. Вони передбачають системне підкріплення позитивної поведінки та поетапне навчання складних дій. Приклади: створення системи винагород (жетонна система); моделювання поведінки з дорослим як прикладом; покрокове навчання: інструкція – підказка – дія – підкріплення.

- соціальні історії та моделювання ситуацій. Це методи, що дозволяють пояснити дитині правила поведінки в конкретних ситуаціях. Керол Грей, авторка методу «соціальних історій», підкреслює: «розуміння соціального контексту приходить через моделювання, а не через заборони» [1]. Приклади: історії на тему: «Що робити, коли губишся у супермаркеті?»; розігрування сценки: «прохання про допомогу», «поведінка на уроці»; створення персоналізованих історій із зображеннями для кожної дитини.

Фахівці, залучені до реалізації корекційної роботи:

Педагог-дефектолог. Відповідає за планування й реалізацію індивідуальних корекційних програм. Працює над розвитком мовлення, моторики, пізнавальної діяльності.

Логопед. Забезпечує розвиток артикуляційних навичок, фонематичного слуху, лексико-граматичних структур.

Психолог. Проводить діагностику, визначає емоційні й особистісні особливості дитини, формує навички емоційного саморегулювання.

Асистент учителя. Надає постійну підтримку дитині під час уроків: допомагає зрозуміти завдання, організувати діяльність, регулює поведінку.

Отже, ефективність корекційно-виховної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями залежить від урахування індивідуальних потреб дитини, добору адекватних методик та створення позитивного навчального середовища. Підтвердженням ефективності комплексного підходу є висновок Лабунської Р.О.: «Стійкий результат корекційної роботи можливий лише за умови тісної співпраці педагогів, батьків і дитини» [18].

### **1.3. Роль сім'ї у корекційно-виховній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями**

Сім'я є першим і найважливішим середовищем розвитку дитини, у якому формуються базові моделі поведінки, емоційна стабільність та здатність до взаємодії з оточенням. Для дітей з інтелектуальними порушеннями це середовище має особливу вагу, адже саме в родині закладаються основи їхньої соціальної адаптації та ставлення до власних можливостей. Як підкреслює Гаврилова С. В. у праці «Педагогіка родинного виховання дітей з особливими освітніми потребами» (Суми, 2020), сім'я визначає первинний досвід соціалізації, а емоційний клімат у ній прямо впливає на розвиток дитини та її здатність включатися у корекційно-виховну діяльність [8].

Важливу роль відіграє саме якість сімейного мікроклімату, адже він формує емоційний фон, у межах якого дитина навчається, реагує на труднощі та опановує нові навички. Савченко О. Я. у статті «Взаємодія родини і школи у розвитку дитини з особливими освітніми потребами» (2021) наголошує, що позитивні стосунки в родині, послідовність виховання та стабільна підтримка сприяють формуванню навчальної мотивації, зменшенню тривожності й більшій відкритості до співпраці з педагогами [31, с.12-18].

Не менш важливою є й роль батьків у переносі корекційних умінь у повсякденні ситуації. Литовченко І. А. у статті «Взаємодія вчителя і родини як чинник ефективного виховання дитини з особливими освітніми потребами» (2021) зазначає, що саме батьківська участь дозволяє забезпечити сталість навчальних впливів, адже дитина отримує можливість практикувати набуті навички у звичних життєвих умовах, що значно підсилює ефективність корекційної роботи [20, с.34-39].



Сімейне середовище є ключовим чинником емоційного та когнітивного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями. Позитивний мікроклімат, підтримка та активна позиція батьків сприяють формуванню в дитини відчуття безпеки, впевненості й підвищують результативність корекційно-виховної роботи.

Продовжуючи розгляд значення сім'ї у розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями, варто звернути увагу на конкретні функції, які батьки виконують у корекційно-виховному процесі. Активна позиція родини є необхідною умовою того, щоб освітні й корекційні впливи були не лише системними, а й узгодженими з потребами дитини. У поняття сімейної участі входить насамперед партнерська взаємодія з фахівцями під час розроблення індивідуальної програми розвитку. Батьки, краще за будь-кого знаючи емоційні реакції, звички та труднощі дитини, забезпечують педагогів важливою інформацією, яка дозволяє точніше визначити корекційні пріоритети. Як підкреслює Андрієвська В. І., ефективність спеціальної освіти зростає тоді, коли батьки й педагоги виступають як рівноправні учасники єдиного освітнього процесу, а прийняття рішень щодо підтримки дитини ґрунтується на спільному обговоренні й відповідальності [2].

Не менш значущою є функція формування життєвих навичок удома, адже саме сімейне середовище забезпечує повторюваність і сталість тих дій, які дитина опановує під час занять. Побутові ситуації, взаємодія з членами родини, самостійні доручення та підтримка у самообслуговуванні сприяють зміцненню набутих умінь. Малащенко І. В. зазначає, що батьки, які активно долучаються до корекційного процесу, допомагають дитині переносити отриманий досвід у реальні життєві обставини, тим самим прискорюючи формування необхідних компетентностей і забезпечуючи більше можливостей для самостійності [22, с.21-25].

Важливою функцією родини є також підтримка мотивації та емоційного стану дитини. Позитивні переживання, відчуття підтримки та довіри з боку батьків значно підсилюють готовність до навчання й сприяють подоланню тривожності, яка часто супроводжує дітей з інтелектуальними порушеннями. Литовченко І. А. наголошує, що емоційна стабільність, яку забезпечує сім'я, є основою для успішної взаємодії дитини з педагогами та здатності сприймати нові знання, оскільки саме тепло й прийняття вдома формують відчуття безпеки, необхідне для активної участі у навчальному процесі [20, с.34-39].

У результаті сім'я виступає не лише джерелом інформації для фахівців, а й активним учасником створення умов, у яких корекційна робота стає більш ефективною. Партнерська участь у плануванні ІПР, щоденне закріплення життєвих навичок та емоційна підтримка дитини формують цілісний фундамент для її розвитку і значною мірою визначають успішність усієї корекційно-виховної діяльності.

Продовжуючи логіку участі сім'ї у корекційно-виховному процесі, варто наголосити, що формування життєвих навичок і підтримка дитини в домашніх умовах нерозривно пов'язані зі взаємодією батьків та фахівців закладу освіти. Ефективність будь-яких педагогічних впливів значно зростає тоді, коли між родиною та професійним середовищем існує постійний діалог і спільне бачення освітніх цілей. Саме тому важливо, щоб батьки були залучені до консилиумів, консультацій та інших форм колегіального обговорення розвитку дитини. Кобзар Б. О. підкреслює, що участь родини в цих заходах забезпечує узгодженість корекційних методів і допомагає уникати розриву між тим, що дитина робить у школі та вдома [16, с.114-118].

Невід'ємним елементом такої взаємодії є регулярний зворотний зв'язок між педагогами й батьками, що дозволяє відстежувати динаміку розвитку, коригувати індивідуальну програму та своєчасно реагувати на труднощі. Лещенко М. Ю. зазначає, що системне інформування батьків про результати

корекційної роботи та надання рекомендацій щодо продовження вправ удома створює цілісність освітнього впливу й сприяє формуванню у дитини передбачуваного та стабільного середовища [19, с.73-77].

Водночас важливою складовою співпраці є просвітницька й методична підтримка батьків з боку педагогів та інших членів команди психолого-педагогічного супроводу. Батьки потребують доступних пояснень щодо особливостей розвитку дитини, специфіки корекційних методів і можливих реакцій на навчальне навантаження. У цьому контексті роботи Постового С. Г. підкреслюють, що фахівці мають бути не лише виконавцями корекційних заходів, а й консультантами, які допомагають родині опанувати нові підходи до взаємодії з дитиною та сприяють формуванню адекватного розуміння її можливостей [29, с.45-49].

Взаємодія батьків і фахівців ґрунтується на партнерстві, постійному інформаційному обміні та методичній підтримці, що забезпечує узгодженість корекційних впливів та створює оптимальні умови для розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

Разом із позитивними результатами співпраці між батьками та фахівцями неможливо оминати й ті труднощі, які часто супроводжують цей процес. Практика показує, що навіть за наявності мотивації родини корекційно-виховна взаємодія може ускладнюватися низкою як емоційних, так і організаційних чинників, що потребують уваги з боку педагогів. Саме розуміння й своєчасне подолання цих бар'єрів дозволяє створити умови для якіснішої підтримки дитини й побудови партнерства, заснованого на довірі й узгодженості дій.

Однією з найпоширеніших проблем є емоційні та психологічні бар'єри. Частина батьків переживає почуття провини, тривожність або розгубленість, що утруднює відкриту взаємодію з фахівцями. За спостереженнями Волошиної О. Є., емоційне напруження, пов'язане з прийняттям особливостей розвитку дитини, часто призводить до уникнення контактів із педагогами або недовіри до

корекційних рекомендацій, що негативно впливає на сталість і результативність роботи [7, с.87-91].

Не менш вагомою проблемою є нестача інформації про особливості розвитку дитини або недостатня поінформованість щодо корекційних методів. Васильєва Н. П. зазначає, що батьки часто не володіють необхідним теоретичним розумінням специфіки інтелектуальних порушень, що породжує нерівномірність у виконанні рекомендацій та підсилює відчуття невпевненості [6, с.20-24]. Брак пояснень або фахової підтримки призводить до того, що частина сімей не здатна організувати корекційну роботу вдома належним чином, навіть усвідомлюючи її необхідність.

Окрему групу труднощів становлять практичні й побутові перешкоди у виконанні рекомендацій педагогів. Литовченко І. А. звертає увагу на те, що у багатьох родин виникають складнощі зі створенням стабільного режиму, виділенням часу на регулярні вправи або врахуванням особистісних потреб дитини, що потребує терпіння та послідовності [20, с.34-39]. Такі обмеження нерідко призводять до переривання корекційної діяльності вдома й знижують загальну ефективність освітньої підтримки.

Усі зазначені труднощі свідчать про те, що співпраця між сім'єю та фахівцями потребує системної організації, чутливого підходу й високого рівня педагогічного такту. Їх подолання можливе лише за умов постійного діалогу, доступної просвіти та чіткої підтримки з боку педагогів, що забезпечує узгодженість корекційних впливів і сприяє розвитку дитини в стабільному, сприятливому середовищі.

Урахування труднощів, які виникають у сімей під час співпраці з фахівцями, дозволяє окреслити ті умови, за яких партнерство між родиною та закладом освіти буде справді результативним. Поступовий перехід від подолання бар'єрів до створення стійкої системи взаємодії вимагає не лише професійної компетентності педагогів, а й організаційного підґрунтя, де кожна зі

сторін усвідомлює свою роль та спільну відповідальність за розвиток дитини. Таке партнерство можливе лише тоді, коли родина й фахівці вибудовують взаємодію на довірі, повазі та відкритості.

Однією з ключових умов є регулярна та змістовна комунікація між педагогами і батьками. Йдеться не лише про періодичні зустрічі, а про безперервний обмін інформацією, що дозволяє оперативно коригувати індивідуальну програму розвитку та підтримувати стабільність корекційних впливів. Литовченко І. А. підкреслює, що регулярний діалог створює єдність підходів у двох середовищах – освітньому й сімейному, що забезпечує передбачуваність та узгодженість підтримки дитини [20, с.34-39].

Не менш важливою умовою є доступність рекомендацій і підтримки, які отримують батьки від фахівців. Це передбачає ясні, конкретні поради, інструкції, адаптовані до сімейних можливостей, а також можливість отримати роз'яснення у разі виникнення труднощів. Кобзар Б. О. зазначає, що зрозумілість рекомендацій та готовність педагогів пояснювати й супроводжувати батьків сприяють підвищенню їхньої впевненості і створюють відчуття партнерського залучення, що є визначальним для стабільності корекційної роботи [16, с.114-118].

Важливою умовою ефективного партнерства є також спільне планування корекційних заходів. Участь батьків у визначенні цілей, форм і темпу корекційної роботи дає змогу врахувати індивідуальні особливості дитини, а також специфіку домашнього середовища. Постовий С. Г. наголошує, що залучення родини до планування сприяє узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу, формує відчуття колективної відповідальності та підсилює мотивацію батьків до активної участі [29, с.45-49].

Отже, ефективність партнерства між сім'єю та закладом освіти забезпечується системною комунікацією, зрозумілими й доступними рекомендаціями з боку фахівців та спільним плануванням корекційних заходів.

У комплексі ці умови створюють підґрунтя для цілісної підтримки дитини, де всі учасники освітнього процесу діють узгоджено і спрямовано на досягнення стійких позитивних змін у її розвитку.

### **Висновки до першого розділу**

У першому розділі розкрито теоретичні основи корекційно-виховної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, що дозволяє сформувати цілісне уявлення про особливості їхнього розвитку, навчання та соціалізації. Аналіз наукових підходів засвідчив, що інтелектуальні порушення мають системний характер і впливають на всі сфери життєдіяльності дитини – пізнавальну, емоційно-вольову, мовленнєву та соціальну. Ці особливості зумовлюють необхідність спеціально організованого педагогічного середовища, адаптованих методів навчання та комплексної корекційної підтримки.

У розділі обґрунтовано, що ефективність корекційно-виховної роботи значною мірою залежить від використання сучасних підходів і методів, зокрема особистісно-орієнтованого, компетентнісного та інклюзивного підходів. Поєднання корекційно-розвивальних, ігрових, арт-терапевтичних, поведінкових методів і соціального моделювання створює умови для розвитку пізнавальних процесів, формування життєвих навичок і соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями. Важливим чинником результативності цієї роботи є міждисциплінарна взаємодія фахівців, що забезпечує комплексний психолого-педагогічний супровід дитини.

Особливу увагу в розділі приділено ролі сім'ї як ключового суб'єкта корекційно-виховного процесу. Доведено, що активна участь батьків, позитивний емоційний клімат у родині, партнерська взаємодія з педагогами та фахівцями закладу освіти істотно підвищують ефективність корекційної роботи. Водночас виявлено низку труднощів, які можуть ускладнювати співпрацю сім'ї

та фахівців, що потребує системної підтримки, просвітницької роботи й налагодження стабільної комунікації.

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що корекційно-виховна робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями є багаторівневим і тривалим процесом, успішність якого забезпечується поєднанням науково обґрунтованих підходів, індивідуалізації навчання, командної роботи фахівців і активної участі сім'ї. Теоретичні положення, висвітлені в цьому розділі, слугують методологічним підґрунтям для подальшого аналізу практичних аспектів корекційно-виховної діяльності з цією категорією дітей.

## **РОЗДІЛ 2. ПРАКТИКА ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ФАХІВЦІВ У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

### **2.1. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.**

У контексті організації корекційно-виховної роботи важливим є не лише партнерство сім'ї та педагогів, а й професійна взаємодія фахівців, які забезпечують комплексну підтримку дитини. Саме тому особливого значення набуває психолого-педагогічний супровід, який передбачає системну, міждисциплінарну роботу, спрямовану на всебічне вивчення потреб дитини, узгодження корекційних заходів та створення умов для її сталого розвитку. У сучасній спеціальній та інклюзивній освіті поняття супроводу розглядається як процес організованої допомоги, що включає діагностику, корекцію, консультування та моніторинг, а також співпрацю всіх залучених фахівців [32].

Нормативне підґрунтя діяльності команди супроводу в закладах загальної середньої та дошкільної освіти уточнено на рівні МОН України. Зокрема, наказом МОН України від 29.05.2025 № 787 внесено зміни до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу та викладено його у новій редакції; при цьому оновлений документ розвиває підходи до організації роботи команди, визначає принципи, завдання і порядок її діяльності в закладі освіти [24].

Психолого-педагогічний супровід відіграє ключову роль у створенні індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами, оскільки дозволяє врахувати не лише її інтелектуальні особливості, а й



емоційний стан, рівень соціальної адаптації, мовленнєвий розвиток і потребу в підтримці. Колупаєва А. А. зазначає, що індивідуальна траєкторія формується на основі комплексного оцінювання, яке проводиться командою фахівців і передбачає розроблення індивідуальної програми розвитку, адаптацію освітнього середовища та постійне відстеження динаміки [17].

Метою команди супроводу є забезпечення узгодженого, послідовного та безперервного впливу на розвиток дитини, створення оптимальних умов для її навчання, корекції та соціалізації. До функцій такої команди належать: визначення індивідуальних потреб дитини, добір корекційних методик, консультаційний супровід батьків, моніторинг результатів і коригування освітньої траєкторії. Як підкреслює Данилюк І. Я., міждисциплінарний підхід дозволяє уникнути фрагментарності у підтримці дитини та забезпечує цілісність педагогічних рішень, що є особливо важливим при роботі з учнями, які мають інтелектуальні порушення [11].

Психолого-педагогічний супровід – це системно організована діяльність команди фахівців, спрямована на створення індивідуальної освітньої траєкторії дитини та забезпечення комплексної підтримки, яка охоплює всі аспекти її розвитку й відповідає реальним освітнім потребам.

Комплексність психолого-педагогічного супроводу зумовлює необхідність участі різних фахівців, адже потреби дитини з інтелектуальними порушеннями виходять за межі роботи лише одного педагога. Саме тому після визначення сутності супроводу та його ролі в формуванні індивідуальної освітньої траєкторії логічним є розгляд складу команди, що забезпечує виконання цих функцій. У спеціальній та інклюзивній освіті така команда розглядається як колегіальний суб'єкт, який об'єднує професійні компетентності кількох напрямів і водночас включає батьків як рівноправних учасників освітнього процесу. Як підкреслює Бондар В. І., успішність

корекційної підтримки можлива лише за умов взаємодії фахівців різного профілю, що забезпечує багатовимірний погляд на розвиток дитини [5].

Провідним членом команди виступає педагог-дефектолог, який здійснює корекцію пізнавальної діяльності, визначає навчальні можливості дитини та розробляє індивідуальні стратегії підтримки. Його робота тісно пов'язана з діяльністю логопеда, відповідального за розвиток мовлення, формування фонематичних процесів і подолання мовленнєвих порушень. Як зазначає Мінченко О. М., саме поєднання педагогічної та логопедичної підтримки створює основу для формування базових навчальних умінь [25].

Важливу роль у команді відіграє психолог, який проводить діагностику емоційного стану, визначає особистісні особливості дитини, сприяє розвитку навичок саморегуляції та консультує батьків щодо поведінкових проявів. За потреби до команди долучається соціальний педагог, діяльність якого спрямована на організацію соціальної взаємодії, попередження дезадаптивних проявів і налагодження комунікації між сім'єю та закладом освіти.

Особливе місце займає асистент учителя, який є безпосереднім посередником між дитиною та навчальним середовищем. Він забезпечує допомогу під час виконання завдань, організовує робочий простір, підтримує увагу та сприяє адаптації дитини на уроці. Колупаєва А. А. підкреслює, що асистент не лише виконує технічну функцію, а й є важливою ланкою у забезпеченні інклюзивності навчального процесу [17].

Нарешті, невід'ємними членами команди виступають батьки, адже вони володіють найповнішою інформацією про дитину, її повсякденні труднощі, поведінку та реакції на різні види навантаження. Їхня участь забезпечує узгодженість корекційних заходів у закладі освіти та вдома. Романенко С. І. слушно зауважує, що партнерство з батьками є обов'язковою умовою ефективного супроводу, оскільки родина забезпечує безперервність формування навичок і підтримує дитину між корекційними заняттями [30, с.44-48].

Команда психолого-педагогічного супроводу включає фахівців різного профілю та батьків, і саме їхня узгоджена, скоординована взаємодія створює умови для повноцінного розвитку дитини та успішного впровадження індивідуальної програми розвитку.

Такий підхід відповідає вимогам оновленого Примірного положення, згідно з яким команда супроводу функціонує як колегіальний орган із чітко визначеними ролями, спільним плануванням індивідуальної програми розвитку та регулярним моніторингом її реалізації [24].

Сформований склад команди супроводу передбачає чіткий розподіл професійних функцій, адже саме узгоджені й взаємодоповнювальні дії кожного фахівця забезпечують цілісність корекційного впливу. Після визначення ролей членів команди логічно перейти до аналізу їхніх функціональних обов'язків, які спрямовані на різні аспекти розвитку дитини й разом утворюють комплексну модель підтримки. Такий розподіл не лише підсилює ефективність корекційної роботи, а й запобігає дублюванню функцій або прогалинам у педагогічному впливі.

Провідну роль у корекційній діяльності відіграє дефектолог, який відповідає за розроблення й реалізацію індивідуальних корекційних програм, спрямованих на розвиток пізнавальних процесів, уваги, пам'яті, мислення та навчальної діяльності загалом. У роботах Лук'янця С. А. підкреслюється, що саме дефектолог здійснює комплексну педагогічну корекцію, адаптує зміст навчання та забезпечує поступове формування навчальних умінь у дітей з інтелектуальними порушеннями [21].

Логопед, у свою чергу, забезпечує розвиток мовленнєвої сфери: формує фонематичні процеси, коригує звукотворення, удосконалює словниковий запас і граматичні структури. Мінченко О. М. зазначає, що мовленнєва корекція є важливою умовою успішності навчання та соціальної взаємодії, оскільки мовлення є базовим інструментом комунікації й пізнання [25].

Психолог виконує функції, пов'язані з емоційно-особистісною сферою: проводить психодіагностику, аналізує причини поведінкових реакцій, допомагає дитині опановувати навички саморегуляції та долати тривожність. Він також консультує батьків і педагогів щодо емоційних особливостей дитини та можливих способів реагування на складні ситуації. Як підкреслює Гнатюк О., психологічний супровід є необхідним компонентом формування позитивного емоційного клімату навколо дитини [9, с.56-60].

Асистент учителя забезпечує щоденну підтримку дитини у процесі навчання. Він допомагає організувати робоче місце, пояснює послідовність виконання завдань, підтримує увагу й мотивацію, сприяє поведінковій регуляції та взаємодії з однолітками. У дослідженні Колупаєвої А. А. акцентується, що асистент є активним учасником освітнього процесу, який створює умови для доступності навчання й адаптації його змісту до можливостей дитини [17].

Батьки виконують не менш важливу функцію – закріплення корекційних навичок у домашньому середовищі. Саме вони забезпечують повторюваність вправ, сприяють формуванню побутових умінь, підтримують дитину емоційно та створюють умови для стабільного розвитку. Романенко С. І. наголошує, що участь батьків у реалізації корекційних програм удома є критично важливою, адже без такої підтримки позитивна динаміка значно сповільнюється [30, с.44-48].

Узгоджена взаємодія всіх членів команди, поєднання їхніх професійних компетентностей та підтримка з боку батьків створюють системну й цілісну основу для розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями та реалізації її індивідуальної освітньої програми.

Розподіл функцій між членами команди супроводу дає можливість забезпечити комплексність корекційної роботи, проте ефективність цієї взаємодії залежить не лише від професійної компетентності фахівців, а й від того, наскільки узгоджено й системно вони співпрацюють між собою та з

батьками. Тому важливим елементом організації супроводу є налагоджені механізми командної взаємодії, що дозволяють координувати педагогічні рішення, своєчасно реагувати на потреби дитини та забезпечувати послідовність корекційних впливів. Саме ці механізми створюють основу для цілісного, а не фрагментарного підходу до її розвитку.

Провідним способом командної роботи є проведення консилиумів, під час яких фахівці спільно аналізують результати спостережень, діагностики та навчальної діяльності дитини, а також ухвалюють рішення щодо подальших корекційних кроків. Участь батьків у таких зустрічах дозволяє доповнити професійні висновки інформацією про поведінку дитини в домашніх умовах, що робить корекційні плани більш точними. Колупаєва А. А. наголошує, що саме командне планування ІПР є ключовим елементом інклюзивного підходу, оскільки забезпечує узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу [17].

Не менш важливим механізмом є регулярне оцінювання динаміки розвитку дитини, яке здійснюється через поточні спостереження, періодичну діагностику та аналіз виконання індивідуальної програми розвитку. Саме постійний моніторинг дозволяє вчасно визначати, чи відповідають обрані методи потребам дитини, та чи необхідна корекція цілей або підходів. Данилюк І. Я. підкреслює, що регулярність оцінювання є необхідною умовою стабільного прогресу дітей з інтелектуальними порушеннями, адже їхній розвиток має індивідуальний характер і потребує гнучких рішень [11].

Важливим аспектом роботи команди є також взаємне інформування, що забезпечує цілісність корекційної підтримки. Педагоги, логопед, психолог, асистент учителя та батьки мають обмінюватися інформацією про успіхи, труднощі й поведінкові прояви дитини, що дозволяє узгоджувати стратегії та уникати суперечливих підходів. Лещенко М. Ю. зазначає, що комунікація між фахівцями та родиною є основою корекційно-виховної роботи, оскільки

забезпечує послідовність виконання рекомендацій як у школі, так і вдома [19, с.73-77].

Ефективна взаємодія команди супроводу ґрунтується на колегіальному ухваленні рішень, регулярному моніторингу розвитку дитини та постійному обміні інформацією. Саме ці механізми забезпечують узгодженість корекційних впливів і дозволяють створити оптимальні умови для повноцінного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

## **2.2. Дослідження щодо впливу взаємодії сім'ї та фахівців на корекцію інтелектуальних порушень у дітей**

Розглядаючи механізми командної взаємодії, закономірно перейти до аналізу того, як співпраця між сім'єю та фахівцями впливає на результативність корекційної роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення. У сучасній спеціальній і інклюзивній освіті така взаємодія розглядається як ключова умова успішного розвитку, адже саме поєднання професійних методів і батьківського досвіду забезпечує дитині цілісну підтримку в різних середовищах – освітньому та домашньому. Партнерство між родиною й фахівцями створює безперервність корекційного впливу, завдяки чому дитина отримує не лише окремі заняття, а й стало організоване середовище, що сприяє формуванню навичок та їх закріпленню у повсякденному житті.

Провідна роль такого партнерства пояснюється тим, що батьки володіють найбільш повною інформацією про особливості поведінки, емоційні реакції та життєві потреби дитини. Педагоги й психологи, у свою чергу, володіють професійними інструментами корекції, що дозволяє забезпечити науково обґрунтоване формування пізнавальних і соціальних навичок. У працях Литовченко І. А. підкреслюється, що саме взаємодія родини та педагогів створює можливість для синхронізації корекційних методів, узгодження

очікувань і формування передбачуваного для дитини середовища, яке є критично важливим для її навчання та емоційної стабільності [20, с.34-39].

Теоретичний аналіз наявних досліджень також підтверджує, що взаємодія батьків і фахівців суттєво впливає на розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями. Данилюк І. Я. зазначає, що системна співпраця родини з педагогами підвищує результативність корекційних програм, оскільки дозволяє врахувати індивідуальні особливості дитини та адаптувати стратегії навчання до конкретних життєвих ситуацій [11]. Дослідження Малащенко І. В. підтверджують, що найбільший прогрес демонструють діти, у яких корекційна робота систематично продовжується вдома, а батьки активно впроваджують рекомендації спеціалістів, створюючи передбачувані ситуації для практики життєвих та пізнавальних навичок [22, с.21-25].

Аналітичні висновки також свідчать, що ефект партнерства посилюється за умов регулярного зворотного зв'язку, обміну спостереженнями та синхронізації педагогічних і сімейних стратегій. Кобзар Б. О. наголошує, що корекційна робота стає значно продуктивнішою, коли батьки і фахівці діють у межах єдиної системи цілей, а не паралельно чи незалежно один від одного [16, с.114-118].

Узагальнення теоретичних джерел показує, що взаємодія родини та фахівців є не просто допоміжним чинником, а структуроутворювальним елементом корекційної роботи. Саме вона забезпечує єдність впливів, підтримує емоційний комфорт дитини, полегшує перенесення корекційних навичок у практичне життя й створює умови для стабільної позитивної динаміки розвитку.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Оконського ліцею Маневицької селищної ради Волинської області. У дослідженні взяли участь 8 дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, які навчаються в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Для оцінювання впливу взаємодії сім'ї та фахівців на розвиток дітей використовувався мінімальний комплекс психолого-педагогічних методів, що включав педагогічне спостереження за поведінкою та навчальною активністю дітей, аналіз виконання навчальних і корекційних завдань, а також експертну оцінку динаміки розвитку пізнавальної активності, мовлення та соціальної взаємодії за участі педагога, психолога й батьків.

Оцінювання проводилося на початку та наприкінці дослідження, що дало змогу простежити динаміку змін у кожній із груп.

Для забезпечення об'єктивності та порівнюваності результатів дослідження було чітко визначено процедуру його проведення, інструментарій оцінювання та порядок обробки отриманих даних. Оцінювання розвитку дітей здійснювалося двічі – на початку та наприкінці дослідження – за однакових умов, з використанням єдиних критеріїв і показників, що дозволило простежити динаміку змін та уникнути впливу випадкових чинників.

Процедура дослідження передбачала систематичне педагогічне спостереження за поведінкою та навчальною активністю дітей під час освітнього процесу й корекційно-розвивальних занять.

У ході спостереження фіксувалися такі показники:

- рівень включеності дитини у виконання завдань;
- здатність дотримуватися інструкції;
- прояви ініціативності;
- тривалість зосередження уваги;
- характер взаємодії з дорослими та однолітками;
- наявність або відсутність поведінкових труднощів, що ускладнюють навчальну діяльність.

Спостереження здійснювалося педагогом і психологом, а отримані результати узагальнювалися з урахуванням інформації від батьків щодо поведінки дитини в домашніх умовах.



Додатково застосовувався аналіз виконання навчальних і корекційних завдань, що дозволило конкретизувати результати спостереження. Аналізувалася якість виконання завдань, ступінь самостійності дитини, потреба в допомозі дорослого, швидкість включення в діяльність і здатність доводити завдання до завершення. Це дало змогу підтвердити наявність або відсутність позитивних змін не лише на рівні поведінкових проявів, а й у практичній діяльності дітей.

Для кількісного узагальнення результатів використовувалася експертна оцінка за шкалою від 0 до 10 балів.

Зазначена шкала застосовувалася для оцінювання трьох показників:

- пізнавальної активності;
- соціальної взаємодії;
- поведінкових труднощів.

Значення 0 балів відповідало відсутності навчальної ініціативи або соціальної включеності, тоді як 10 балів означало високий рівень залученості, самостійності та здатності до взаємодії під час виконання завдань. Експертна оцінка формувалася на основі узгоджених висновків педагога, психолога та батьків, що дозволило врахувати прояви дитини в різних життєвих середовищах.

Оцінювання проводилося за однаковими критеріями на початковому та підсумковому етапах дослідження. Для кожної дитини визначався підсумковий бал за відповідними показниками, після чого здійснювалося узагальнення результатів у межах експериментальної та контрольної груп. Такий підхід забезпечив можливість зіставлення індивідуальної та групової динаміки розвитку.

Обробка результатів дослідження здійснювалася шляхом поєднання кількісного та якісного аналізу. Кількісний аналіз передбачав визначення

індивідуальної динаміки кожної дитини шляхом обчислення різниці між показниками, зафіксованими на початку та наприкінці дослідження.

**Розрахунок показників здійснювався так.** Для кожної дитини за кожним показником визначалися два значення: «до» і «після» (0–10 балів). Індивідуальна динаміка обчислювалася за формулою  $\Delta_i = \text{Після}_i - \text{До}_i$ .

Далі на рівні групи обчислювали середні значення:  $\text{Середнє(До)} = (\Sigma \text{До}_i)/n$ ,  $\text{Середнє(Після)} = (\Sigma \text{Після}_i)/n$ , а також середній приріст:  $\text{Середнє}(\Delta) = (\Sigma \Delta_i)/n$ , де  $n$  – кількість дітей у групі ( $n=4$ ).

За потреби приріст подавався у відсотках:  $\% = (\text{Після} - \text{До})/\text{До} \times 100\%$ .

На груповому рівні визначався середній показник пізнавальної активності та соціальної взаємодії дітей експериментальної й контрольної груп, що дозволило здійснити їх порівняння. За потреби динаміка змін узагальнювалася у відсотковому співвідношенні, що відображало ступінь зростання або стабільності показників відносно початкового рівня.

Якісний аналіз полягав в узагальненні спостережень педагогів і батьків щодо характеру змін у поведінці, навчальній активності та соціальній взаємодії дітей. Це дозволило інтерпретувати кількісні показники з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини та конкретних умов її розвитку. Отримані результати були систематизовані у таблицях і представлені у вигляді діаграм, що відображають порівняльну динаміку показників експериментальної та контрольної груп.

**Методика проведення та інструментарій оцінювання.** Для забезпечення порівнюваності результатів у дослідженні було визначено єдині критерії спостереження та оцінювання змін у розвитку дітей, а також порядок фіксації даних на початку й наприкінці дослідження. Оцінювання здійснювалося за трьома взаємопов'язаними напрямками: (1) пізнавальна активність дитини під час навчальних і корекційних завдань; (2) соціальна взаємодія у взаєминах з дорослими та однолітками; (3) поведінкові прояви, що

ускладнюють включення в діяльність (імпульсивність, відмова від завдань, труднощі дотримання правил тощо). В основу оцінювання покладено поєднання педагогічного спостереження та експертного узагальнення, що дозволило отримати як описові, так і кількісні показники.

**Педагогічне спостереження.** Спостереження проводилося систематично під час уроків і корекційно-розвивальних занять. Фіксувалися типові прояви навчальної активності (включення в завдання, ініціативність, витримування інструкції, самостійність), особливості взаємодії (звернення по допомогу, прийняття правил спілкування, здатність чекати черги, реакція на зауваження), а також поведінкові труднощі (частота відмов, конфліктність, деструктивні реакції). Дані спостереження узагальнювалися за однаковими показниками у двох вимірах: на старті дослідження та після завершення корекційної роботи.

**Аналіз виконання навчальних і корекційних завдань.** Додатково аналізувалися результати виконання типових завдань (за якістю та стабільністю виконання, потребою в допомозі дорослого, швидкістю включення в роботу). Мета аналізу – підтвердити спостережувані зміни конкретними проявами в діяльності (наприклад, дитина довше зберігає увагу, виконує більше кроків інструкції, рідше потребує підказки).

**Експертна оцінка (кількісна шкала 0–10 балів).** Для кількісного узагальнення динаміки використовувалася експертна шкала (0–10 балів), яку ви вже зазначили для пізнавальної активності (0 – відсутність навчальної ініціативи; 10 – висока залученість і самостійність). За аналогічним принципом узагальнювався й показник соціальної взаємодії. Експертами виступали педагог, психолог та батьки (як учасники, що спостерігали дитину в різних середовищах), після чого оцінки узгоджувалися шляхом порівняння спостережень і вироблення спільного підсумкового балу для кожної дитини у кожному вимірі.

**Порядок проведення оцінювання (до/після).** Оцінювання проводилося двічі: на початку та наприкінці дослідження. У кожному вимірі для кожної дитини визначався підсумковий бал за шкалою 0–10 за кожним показником. Для забезпечення однакових умов порівняння використовувалися ті самі критерії спостереження, однакова логіка оцінювання та узгодження експертних висновків.

**Обробка результатів (розрахунок).** Для аналізу змін застосовано поєднання кількісного та якісного аналізу (узагальнення балів і опис змін у поведінці та діяльності). Кількісний аналіз включав:

1. визначення індивідуальної динаміки кожної дитини (різниця між підсумковим балом «після» і «до»);
  2. визначення середнього показника групи (середнє значення балів дітей експериментальної та контрольної груп у кожному вимірі);
  3. порівняння групових змін (наскільки середній показник експериментальної групи зріс порівняно з контрольною).
- За потреби динаміка може додатково подаватися у відсотках: зміна (приріст) розраховується як співвідношення різниці між показниками «після» і «до» до стартового значення, помножене на 100%. Результати узагальнювалися у таблицях і візуалізувалися у вигляді діаграм (рис. 2.1–2.2), що відображають порівняльну динаміку експериментальної та контрольної груп.

Зразки інструментарію (картка спостереження, бланк експертної оцінки, таблиця підрахунку) подано в додатках А-В.

Відповідно до мети дослідження було сформовано дві групи: експериментальну та контрольну. До експериментальної групи увійшли 4 дитини, з якими здійснювалася цілеспрямована корекційно-виховна робота за умови активної та системної взаємодії сім'ї й фахівців закладу освіти. Контрольну групу склали 4 дитини, корекційна робота з якими здійснювалася в

межах звичайної освітньої практики без спеціально організованої програми партнерської взаємодії з батьками.

Активна взаємодія в експериментальній групі включала регулярні консультації фахівців з батьками, узгодження корекційних завдань для виконання в домашніх умовах, надання індивідуальних рекомендацій та короткий моніторинг виконання рекомендацій у повсякденному житті дитини.

Порівняльний аналіз результатів дослідження засвідчив наявність позитивної динаміки в обох групах, однак зміни в експериментальній групі мали більш виражений і стабільний характер. У дітей експериментальної групи спостерігалось підвищення рівня пізнавальної активності, зростання зацікавленості у виконанні завдань, покращення комунікативних умінь та зменшення поведінкових труднощів.

Натомість у контрольній групі позитивні зміни мали менш системний характер і проявлялися переважно у межах навчальних занять без чіткого перенесення навичок у повсякденну поведінку.

Таблиця 2.1

**Середні показники пізнавальної активності дітей експериментальної та контрольної груп на початковому й підсумковому етапах дослідження (бали)**

| Група            | Початковий етап | Підсумковий етап | $\Delta$ (після – до) |
|------------------|-----------------|------------------|-----------------------|
| Експериментальна | 1,5             | 2,6              | +1,1                  |
| Контрольна       | 1,4             | 1,8              | +0,4                  |

У таблиці подано середні значення рівня пізнавальної активності дітей експериментальної та контрольної груп на початковому й підсумковому етапах

дослідження. Показник  $\Delta$  відображає приріст результатів, обчислений як різниця між підсумковими та початковими значеннями.

Для наочності порівняння показників «до/після» у двох групах результати узагальнено у вигляді діаграм. На рисунках подано групові значення, отримані шляхом узагальнення індивідуальних оцінок дітей за шкалою 0–10 балів.

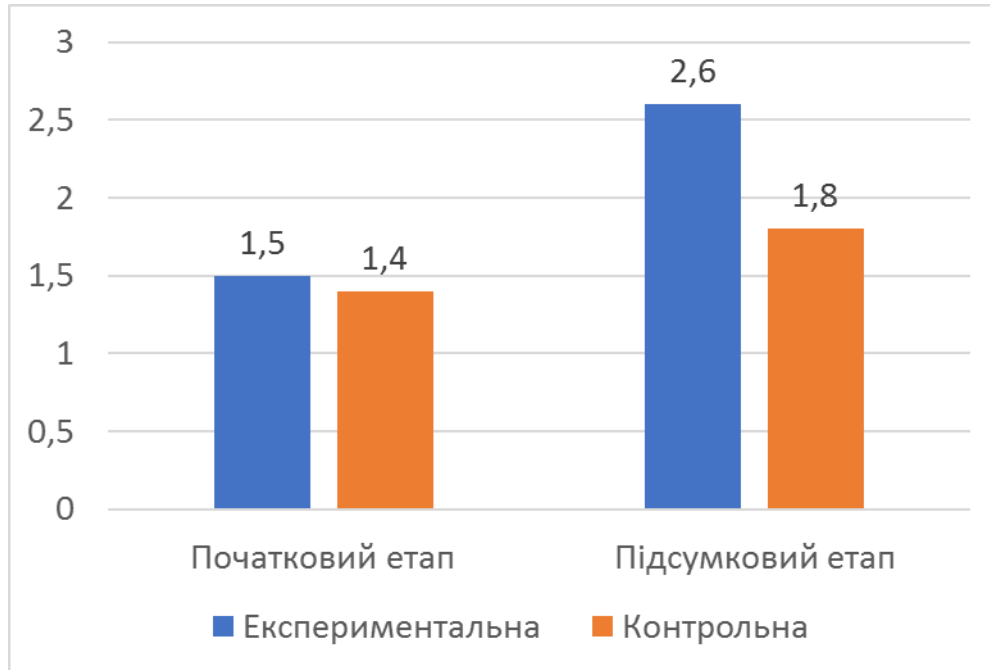


Рис. 2.1. Порівняльна динаміка рівня пізнавальної активності дітей експериментальної та контрольної груп

Для узагальнення результатів пізнавальну активність оцінювали за експертною шкалою (0–10 балів), де 0 – відсутність навчальної ініціативи, 10 – висока залученість і самостійність під час виконання завдань.

Підсумковий бал визначався на основі узгодженої експертної оцінки педагога, психолога та батьків.

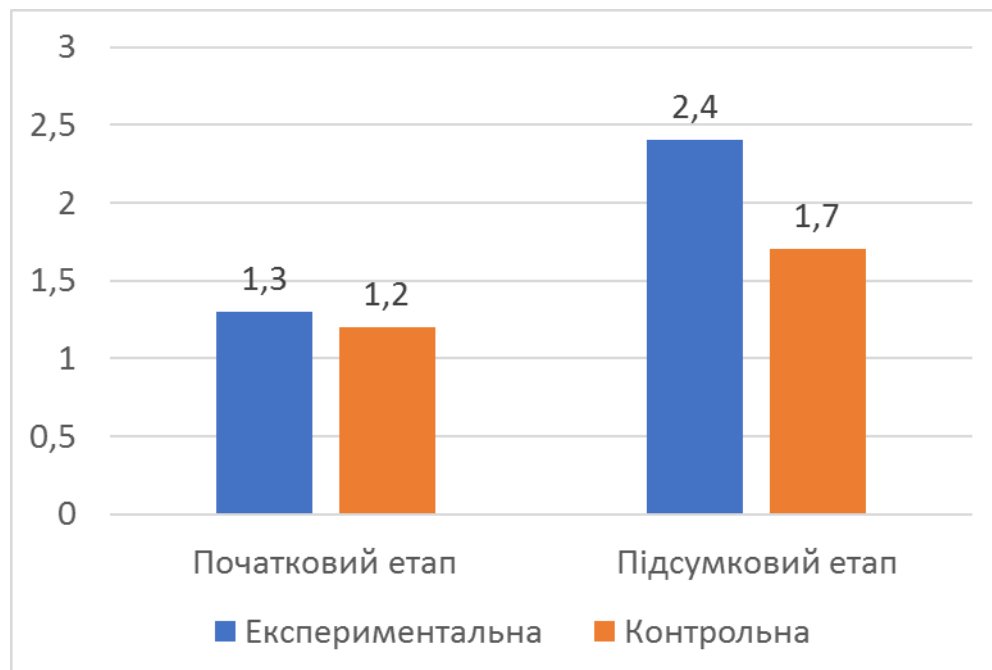
Таблиця 2.2

**Середні показники рівня соціальної взаємодії дітей  
експериментальної та контрольної груп  
на початковому й підсумковому етапах дослідження (бали)**

| Група            | Початковий етап | Підсумковий етап | $\Delta$ (після – до) |
|------------------|-----------------|------------------|-----------------------|
| Експериментальна | 1,3             | 2,4              | +1,1                  |
| Контрольна       | 1,2             | 1,7              | +0,5                  |

У таблиці наведено середні значення рівня соціальної взаємодії дітей експериментальної та контрольної груп на початковому й підсумковому етапах дослідження. Показник  $\Delta$  відображає динаміку змін і визначається як різниця між підсумковими та початковими значеннями.

Як видно з рисунка 2.1, після проведення корекційної роботи рівень пізнавальної активності дітей експериментальної групи суттєво зріс порівняно з початковими показниками, тоді як у контрольній групі зміни мали незначний характер.



## Рис. 2.2. Зміни рівня соціальної взаємодії дітей у процесі дослідження

Рівень соціальної взаємодії узагальнювали за експертною шкалою (0–10 балів) на основі включеності у взаємодію з дорослими й однолітками та дотримання правил спілкування.

Дані, представлені на рисунку 2.2, свідчать про те, що діти експериментальної групи демонстрували більш упевнене включення у взаємодію з дорослими та однолітками, тоді як у контрольній групі позитивні зміни були менш вираженими.

Отримані результати свідчать про те, що системна взаємодія сім'ї та фахівців забезпечує не лише покращення показників розвитку в межах освітнього процесу, а й сприяє перенесенню сформованих навичок у повсякденну поведінку дітей.

Праці Васильєвої Н. П. свідчать, що регулярний зв'язок між педагогами й батьками сприяє більш чіткому виконанню рекомендацій удома, а це, у свою чергу, забезпечує сталість формування побутових та навчальних навичок. У дослідженні наголошується, що ті сім'ї, які отримують системну інформаційну підтримку, демонструють вищу результативність корекційної роботи, зокрема в аспектах поведінки й соціальної адаптації [6, с.20-24].

Подібні результати подає Волошина О. Є., яка відзначає, що активне залучення родини знижує рівень тривожності в дітей, покращує їхню включеність у корекційні заняття та сприяє стабільнішому прогресу у розвитку мовлення й соціальної поведінки. За її спостереженнями, діти, чий батьки беруть участь у консультуванні та взаємодії з фахівцями, демонструють помітне зростання впевненості, самостійності та більш передбачувану поведінку в навчальних ситуаціях [7, с.87-91].

Гаврилова Л. О. у своїх наукових матеріалах акцентує на тому, що партнерство сім'ї та педагогів суттєво підсилює ефект корекційних програм,



оскільки дозволяє забезпечити безперервність навчання. За її даними, діти з інтелектуальними порушеннями демонструють значно швидше зростання навчальної мотивації, коли вправи й поведінкові стратегії підтримуються не лише в класі, а й удома. Крім того, родини, які активно взаємодіють із фахівцями, краще розуміють особливості розвитку дитини, що зменшує кількість конфліктних ситуацій і полегшує процес соціалізації [8, с.142-147].

Емпіричні результати цих досліджень демонструють типові позитивні зрушення: покращення поведінкової стабільності, розвиток навичок соціальної взаємодії, збагачення мовлення, підвищення навчальної мотивації та здатності зосереджуватися на завданнях. Педагоги відзначають, що діти, чиї сім'ї активно включені в корекційний процес, швидше засвоюють навчальний матеріал, охочіше вступають у контакт із дорослими й однолітками, виявляють більше ініціативи та демонструють стійкіший прогрес у формуванні нових навичок.

Емпіричні дані переконливо свідчать, що партнерство сім'ї та фахівців не лише підтримує корекційний процес, а й виступає чинником, що визначає його результативність. Участь родини забезпечує сталість впливів, підсилює емоційний комфорт дитини й сприяє появі стійких позитивних змін у її розвитку.

Отримані емпіричні дані демонструють, що партнерство між родиною та фахівцями має безпосередній вплив на успішність корекційної роботи, однак сама наявність такої взаємодії ще не гарантує високих результатів. Ефективність співпраці залежить від низки чинників, які визначають, наскільки послідовно, узгоджено й усвідомлено батьки та педагоги реалізують корекційні завдання. Саме тому важливо окреслити ті умови, які посилюють вплив партнерства та забезпечують стійкі позитивні зміни в розвитку дитини.

Першим із таких чинників є регулярність спільної роботи. Постійний діалог, участь батьків у консультаціях, періодичні обговорення індивідуальної програми розвитку та своєчасне коригування підходів створюють єдине

корекційне середовище. Литовченко І. А. наголошує, що лише систематична співпраця дозволяє уникнути суперечливих методів, забезпечити узгодженість дій і підтримати стабільну динаміку розвитку, адже для дітей з інтелектуальними порушеннями передбачуваність і постійність є визначальними умовами успішності [20, с.34-39].

Другим важливим чинником є правильна організація домашнього середовища, що забезпечує можливість переносити набуті навички у повсякденне життя. Васильєва Н. П. у своїй роботі підкреслює, що саме домашнє середовище є простором, де дитина закріплює нові вміння через повторення, практику та щоденні ситуації взаємодії. Якщо сім'я дотримується рекомендацій фахівців, підтримує структурованість режиму та створює сприятливу емоційну атмосферу, корекційні впливи стають значно ефективнішими [6, с.20-24].

Не менш суттєвим фактором є методична та інформаційна підтримка батьків з боку педагогів. Малащенко І. В. зазначає, що багато сімей відчують труднощі не через брак бажання допомогти дитині, а через недостатнє розуміння корекційних методик та принципів їх застосування. Саме тому фахівці мають надавати батькам доступні матеріали, пояснення, демонстрації вправ і рекомендації, адаптовані до можливостей родини. Коли батьки отримують зрозумілі інструкції й відчують підтримку, вони діють упевненіше, що позитивно позначається на результативності корекційної роботи [22, с.21-25].

Ефективність взаємодії сім'ї та фахівців визначається регулярністю співпраці, здатністю родини організувати домашнє середовище відповідно до корекційних потреб і доступністю методичної підтримки, що забезпечує впевненість батьків і сталість виконання рекомендацій. Саме поєднання цих чинників створює підґрунтя для стабільного розвитку дитини та успішної реалізації корекційної програми.

Визначені фактори ефективності взаємодії демонструють, що партнерство між сім'єю та фахівцями має значний потенціал для підсилення корекційного процесу, однак разом із позитивними тенденціями дослідження фіксують і типові проблеми, що ускладнюють реалізацію спільної роботи. Ці труднощі не лише знижують результативність корекційних програм, а й створюють ризики фрагментарності впливів, коли зусилля педагогів не знаходять продовження в домашньому середовищі або виконуються непослідовно.

Однією з найпоширеніших проблем є недостатня підготовленість батьків до участі в корекційному процесі. Васильєва Н. П. зазначає, що багато родин не мають достатніх знань про особливості інтелектуальних порушень, через що часто неправильно інтерпретують поведінкові прояви дитини або не знають, як реагувати на труднощі й підтримувати розвиток удома [6, с.20-24]. Брак розуміння базових принципів корекційної роботи призводить до того, що рекомендації фахівців виконуються непослідовно або частково.

Іншою значущою проблемою є нерозуміння батьками корекційних цілей. Гаврилова Л. О. у своїх дослідженнях підкреслює, що частина родин сприймає корекційну роботу виключно як «заняття в школі», не усвідомлюючи її системного характеру та необхідності продовження вправ у домашніх умовах [8, с.142-147]. Через це виникає розрив між педагогічними методами й сімейними практиками, що знижує загальну результативність розвитку навичок.

До цього додається ще одна проблема – різні уявлення батьків та педагогів про сферу відповідальності й обов'язки кожної сторони. Волошина О. Є. зазначає, що нерідко педагоги очікують від батьків активного включення, тоді як самі батьки вважають корекційну роботу повністю відповідальністю фахівців, що створює суперечні очікування й непорозуміння [7, с.87-91]. Різниця в уявленнях щодо ролей призводить до уповільнення прогресу дитини та емоційного напруження в комунікації.

Узагальнення цих проблем демонструє, що для досягнення високої результативності корекційної роботи необхідно не лише залучати батьків, а й системно підвищувати їхню поінформованість, координувати очікування та забезпечувати чітке розуміння цілей, методів і спільної відповідальності. Це створює умови для узгоджених дій і зменшує ризики неефективності корекційного впливу.

Узагальнення виявлених проблем дозволяє точніше оцінити значущість співпраці сім'ї та фахівців, адже саме якість взаємодії визначає, чи вдасться подолати бар'єри, що виникають у процесі корекційної роботи. Накопичений теоретичний та емпіричний матеріал переконливо свідчить, що системна та послідовна співпраця створює сприятливі умови для розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями, забезпечуючи узгодженість впливів у школі й удома. Взаємодія між батьками та командою спеціалістів стає тим чинником, який визначає не лише швидкість, а й якість формування навчальних, соціальних і поведінкових навичок.

Результати досліджень показують, що діти, чиї сім'ї активно включаються в корекційний процес, демонструють швидший поступ у розвитку мовлення, соціальної взаємодії, саморегуляції та навчальної мотивації. Васильєва Н. П. зазначає, що стабільність і передбачуваність домашнього середовища, побудованого відповідно до рекомендацій фахівців, підсилює ефективність корекційних програм і сприяє формуванню стійких позитивних змін [6, с.20-24]. Подібні висновки подає й Волошина О. Є., яка доводить, що сімейно-орієнтований підхід забезпечує емоційну підтримку дитини, створює умови для повторення корекційних вправ і формує відчуття безпеки, необхідне для стабільної навчальної активності [7, с.87-91].

Значущість співпраці між родиною та фахівцями підтверджена і науковими даними, і практичними спостереженнями. Сімейно-орієнтований підхід дозволяє створити цілісну систему підтримки дитини, де професійні

корекційні методи поєднуються зі щоденною сімейною участю, забезпечуючи стійкі результати та прискорюючи темпи розвитку. Саме така модель взаємодії розглядається сучасною педагогікою як одна з найбільш ефективних при роботі з дітьми, які мають інтелектуальні порушення.

У цьому контексті доцільним є представлення узагальненої моделі ефективного партнерства між родиною та фахівцями, яка інтегрує результати теоретичного аналізу, узагальнені практичні спостереження та основні закономірності розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

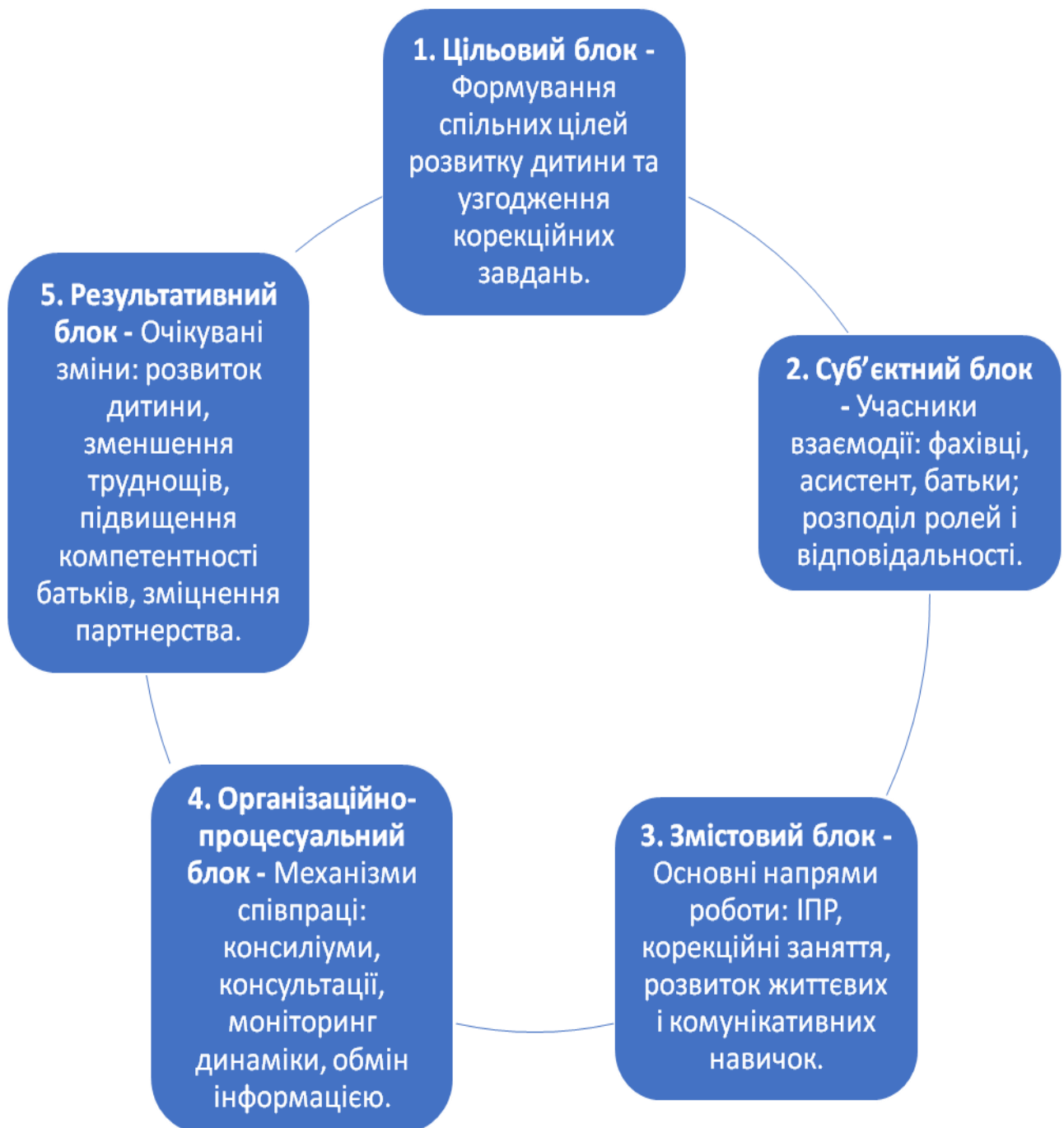


Рис. 2.3 Модель ефективної взаємодії сім'ї та фахівців у корекційно-виховному процесі дітей з інтелектуальними порушеннями

Узагальнення теоретичних підходів та аналіз наукових джерел показують, що взаємодія сім'ї та фахівців не є лише окремим аспектом корекційно-виховної роботи, а формує її змістову та організаційну основу. Урахування психолого-

педагогічних закономірностей розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями засвідчує, що ефективність корекційного процесу зростає за умови узгодженості дій усіх учасників освітнього середовища, спільності цілей і сталості впливів у різних життєвих ситуаціях. Такий підхід потребує чіткої структуризації та осмислення, що дозволяє виокремити ключові компоненти й механізми успішної взаємодії.

Представлена модель взаємодії сім'ї та фахівців у корекційно-виховному процесі дітей з інтелектуальними порушеннями узагальнює ключові компоненти партнерської співпраці та відображає їх у єдиному циклі безперервного розвитку. Вона демонструє, що ефективна корекційна робота неможлива без узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу, а успіх залежить від системності, регулярності та взаємодоповнюваності впливів у різних середовищах життєдіяльності дитини.

Центральним елементом моделі є дитина, потреби й індивідуальні можливості якої визначають зміст і цілі корекційної роботи. Першим структурним компонентом виступає **цільовий блок**, який охоплює формування спільних завдань розвитку й виховання дитини, узгодження корекційних заходів та очікуваних результатів. Наступним є **суб'єктний блок**, у якому відображено всіх учасників взаємодії – педагогів, асистента, психолога, логопеда, соціального педагога (за потреби) та батьків. Кожний із них виконує визначені функції, що забезпечує комплексний підхід до підтримки дитини.

Зміст партнерської роботи конкретизується у **змістовому блоці**, який включає напрями корекційних занять, реалізацію індивідуальної програми розвитку, розвиток життєвих і комунікативних умінь та залучення сім'ї до корекційно-розвивального процесу. Послідовність і узгодженість дій забезпечуються **організаційно-процесуальним блоком**, що містить механізми координації: консилиуми, консультації, моніторинг динаміки розвитку, обмін

інформацією та корекцію підходів відповідно до змін у поведінці й навчальних досягненнях дитини.

Завершує модель **результативний блок**, який дозволяє оцінити ефективність роботи. До очікуваних результатів належать покращення пізнавального та мовленнєвого розвитку, зменшення поведінкових труднощів, підвищення самостійності дитини, а також зростання педагогічної компетентності батьків та зміцнення партнерства між родиною й закладом освіти.

Таким чином, модель відображає циклічний характер взаємодії, у якій кожний блок логічно пов'язаний із наступним, а отримані результати стають основою для подальшого уточнення цілей та змісту корекційної роботи. Її застосування забезпечує цілісність, системність і практичну ефективність освітнього процесу для дітей з інтелектуальними порушеннями.

### **2.3. Програма взаємодії батьків дітей з інтелектуальними порушеннями та фахівців у корекційно-виховній роботі**

**Метою програми взаємодії батьків і фахівців** є створення такої моделі партнерства, яка забезпечує підсилення результатів корекційно-виховної роботи та формує цілісний простір розвитку дитини як у закладі освіти, так і вдома. Реалізація цієї мети ґрунтується на визнанні вирішальної ролі сім'ї у перенесенні корекційних навичок у повсякденне життя та на необхідності поєднання професійних методик із батьківською підтримкою. Дослідження показують, що системна співпраця родини й фахівців сприяє стійкішій динаміці розвитку мовлення, поведінки та соціальної взаємодії, оскільки забезпечує послідовність педагогічних впливів [6, с.20-24]. Важливою складовою мети програми є також підвищення компетентності батьків у питаннях корекційних підходів, особливостей інтелектуальних порушень та організації домашнього



середовища. Як підкреслює Волошина О. Є., батьки, які отримують методичну підтримку та роз'яснення фахівців, значно ефективніше реалізують рекомендації та сприяють стабільнішому прогресу дитини [7, с.87-91]. Отже, мета програми полягає у поєднанні партнерства, підвищенні батьківських компетенцій і забезпеченні узгодженості корекційних впливів, що в комплексі підсилює розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями.

Для наочності та систематизації змісту програми взаємодії сім'ї та фахівців її структуру додатково подано у табличному вигляді (див. додаток Г).

Досягнення окресленої мети програми взаємодії потребує чіткої, логічно вибудованої структури, яка охоплює всі ключові напрями підтримки батьків і забезпечує узгодженість корекційно-виховного процесу. Структура програми має бути багатокomпонентною, оскільки різні аспекти розвитку дитини та особливості сімейної взаємодії потребують різних форм роботи. Один із базових елементів – інформаційно-просвітницький блок, спрямований на підвищення обізнаності батьків щодо інтелектуальних порушень, особливостей розвитку та принципів корекційної роботи. Васильєва Н. П. доводить, що саме доступність інформації для батьків зменшує кількість непорозумінь і дозволяє їм ефективніше взаємодіяти з педагогами [6, с.20-24].

Наступним складником є корекційно-розвивальний блок, який передбачає спільне виконання батьками та фахівцями конкретних вправ, розвиткових завдань і діяльності, спрямованої на формування навчальних і соціальних навичок. Дослідження Малащенко І. В. підкреслюють, що участь родини в корекційних заходах підсилює ефективність роботи та сприяє перенесенню набутих умінь у реальні життєві ситуації [22, с.21-25].

Важливою частиною структури є консультативний блок, що забезпечує постійну підтримку батьків, відповіді на запитання, корекцію індивідуальних стратегій виховання та допомогу у складних ситуаціях. Волошина О. Є.

зазначає, що саме якісне консультування дозволяє зміцнити впевненість батьків і зменшує ризики неправильного виконання рекомендацій [7, с.87-91].

Завершальним елементом є моніторингово-аналітичний блок, який передбачає регулярне відстеження динаміки розвитку дитини, аналіз ефективності сімейної взаємодії та коригування подальших кроків. Литовченко І. А. наголошує, що систематичний моніторинг і зворотний зв'язок є умовою стабільної позитивної динаміки та узгодженості дій усіх учасників корекційного процесу [20, с.34-39].

**Отже, структура програми охоплює інформаційний, корекційно-розвивальний, консультативний та моніторингово-аналітичний компоненти, кожен із яких виконує свою роль у забезпеченні повноцінного партнерства між сім'єю та фахівцями.**

Структура програми взаємодії визначає загальні напрями роботи, але її дієвість забезпечується конкретними формами співпраці, які дозволяють батькам і педагогам активно включатися в корекційно-виховний процес. Плавним продовженням попереднього викладу є розгляд тих форм взаємодії, що сприяють практичному втіленню партнерства й забезпечують узгодженість педагогічних і сімейних впливів. Однією з найважливіших форм є консультації, тренінги й майстер-класи, під час яких фахівці надають батькам знання про особливості розвитку дитини, корекційні методики та можливі труднощі. Волошина О. Є. підкреслює, що систематична консультативна підтримка формує у батьків упевненість, зменшує кількість помилок при виконанні рекомендацій та створює умови для емоційної стабільності сім'ї [7, с.87-91].

Ефективною формою є також спільні заняття батьків і дітей, які можуть мати ігровий, мовленнєвий чи побутовий характер. Такі заняття дозволяють батькам краще зрозуміти принципи корекційної роботи та відтворювати їх удома, а дітям – переносити нові навички у знайомі життєві ситуації. Малащенко І. В. зазначає, що саме поєднання професійних занять з домашньою

практикою дає найкращий результат у формуванні пізнавальних та соціальних умінь [22, с.21-25].

Нарешті, важливою формою взаємодії є домашні завдання та адаптовані вправи для закріплення матеріалу. Вони дають змогу батькам підтримувати навчальну діяльність дитини між заняттями, забезпечують повторюваність та сталість корекційного впливу. Васильєва Н. П. наголошує, що саме домашнє відтворення корекційних методик суттєво підсилює їхню ефективність і сприяє швидшому засвоєнню навичок [6, с.20-24].

Консультації, тренінги, спільні заняття та адаптовані домашні вправи формують комплексну систему взаємодії, що забезпечує цілісну підтримку розвитку дитини й зміцнює партнерські зв'язки між родиною та фахівцями.

Форми взаємодії визначають практичний зміст роботи програми, проте її результативність забезпечується чіткою поетапною реалізацією, яка дозволяє послідовно організувати корекційно-виховний процес і забезпечити узгодженість дій усіх учасників. Першим етапом є первинна діагностика, що включає оцінювання пізнавальних, емоційних, мовленнєвих і соціальних особливостей дитини. Саме комплексне діагностичне вивчення, проведене командою фахівців, визначає індивідуальні потреби та окреслює подальші напрями роботи. Данилюк І. Я. підкреслює, що якісна початкова діагностика є основою для точного визначення корекційних цілей і добору ефективних методів [11]. Наступним етапом стає складання індивідуальної програми розвитку (ІПР) та спільного плану роботи, які формуються на основі діагностичних висновків і включають корекційні цілі, зміст занять, форми участі батьків та узгоджені стратегії підтримки. Колупаєва А. А. зазначає, що саме командне планування ІПР забезпечує цілісність педагогічних рішень і дозволяє врахувати як професійні, так і сімейні аспекти розвитку дитини [17]. Третім етапом є безпосереднє проведення занять за участі батьків – індивідуальних, групових, ігрових, побутових чи мовленнєвих. Така взаємодія

не лише допомагає батькам освоїти корекційні методики, а й підсилює ефект занять завдяки перенесенню навичок у домашнє середовище. На це вказує Малащенко І. В., підкреслюючи важливість активної сімейної участі у всіх елементах корекційного процесу [22, с.21-25]. Завершальним етапом є оцінювання динаміки розвитку та корекція змісту програми відповідно до отриманих результатів. Регулярний моніторинг дає змогу своєчасно оновлювати методи, адаптувати завдання та підтримувати оптимальний темп прогресу дитини. Литовченко І. А. наголошує, що систематичний аналіз динаміки є ключовою умовою ефективності корекційно-виховної роботи [20, с.34-39].

Поетапна реалізація програми – від діагностики до оцінювання результатів – забезпечує системність роботи, підсилює партнерство та створює умови для стійкого розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

Поетапна реалізація програми створює підґрунтя для досягнення тих результатів, які відображають справжню ефективність партнерства між родиною та фахівцями, тому закономірно окреслити очікувані зміни, що виникають у дитини та сім'ї в процесі спільної корекційної роботи. Одним із ключових результатів є підвищення рівня розвитку дитини – удосконалення мовлення, пізнавальних процесів, емоційної саморегуляції та соціальної взаємодії. Дослідження Васильєвої Н. П. доводять, що діти, чий сім'ї активно долучаються до корекційного процесу, демонструють швидший темп засвоєння навичок та стабільніший прогрес під час навчання [6, с.20-24]. До очікуваних результатів належить і зменшення поведінкових труднощів, оскільки узгодженість дій педагогів і батьків створює передбачуваність, чіткі правила та емоційно стабільне середовище. Волошина О. Є. наголошує, що сімейно-орієнтований підхід помітно знижує рівень тривожності та імпульсивності, що позитивно позначається на здатності дитини включатися в освітній процес [7, с.87-91]. Важливим очікуваним наслідком є посилення педагогічної компетентності батьків: вони краще розуміють особливості розвитку своєї

дитини, опановують корекційні методики та впевненіше застосовують рекомендації фахівців. Це, у свою чергу, зміцнює партнерство між сім'єю та освітнім закладом, оскільки співпраця ґрунтується на взаємній довірі, узгоджених діях і спільній відповідальності за розвиток дитини. Таким чином, очікувані результати програми охоплюють не лише прогрес дитини, а й зміни у взаємодії дорослих, які забезпечують цілісність корекційно-виховного процесу та стійкість позитивних змін.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі проаналізовано практику взаємодії сім'ї та фахівців у корекційно-виховній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями й показано, що результативність підтримки найбільше залежить від командного підходу та узгодженості дій усіх учасників супроводу. Визначено, що команда психолого-педагогічного супроводу (дефектолог, логопед, психолог, асистент учителя, за потреби соціальний педагог, а також батьки) забезпечує комплексне оцінювання потреб дитини, планування індивідуальної траєкторії розвитку та реалізацію корекційних заходів. Практична цінність такого супроводу полягає в розподілі функцій і механізмах взаємодії (консиліуми, консультації, моніторинг, обмін інформацією), що запобігають фрагментарності впливів і підтримують безперервність розвитку дитини в різних середовищах.

У межах розділу узагальнено дані наукових досліджень щодо впливу співпраці родини та фахівців на корекцію інтелектуальних порушень і підтверджено, що активне залучення батьків підсилює ефект корекційних програм. Показано, що партнерство сприяє закріпленню навичок у повсякденному житті, зменшенню тривожності, підвищенню навчальної мотивації, розвитку мовлення та соціальної поведінки. Водночас визначено чинники, які забезпечують ефективність взаємодії (регулярність комунікації,

організація домашнього середовища, доступність методичної підтримки), а також типові проблеми співпраці (недостатня поінформованість батьків, неузгодженість очікувань, різні уявлення про відповідальність сторін), що потребують системного педагогічного супроводу й просвітницької роботи.

Завершальною частиною розділу обґрунтовано програму взаємодії батьків і фахівців як практичний інструмент організації партнерства. Визначено її мету, структуру (інформаційно-просвітницький, корекційно-розвивальний, консультативний, моніторингово-аналітичний блоки), форми роботи (консультації, тренінги, спільні заняття, домашні завдання) та поетапність реалізації (діагностика – ІПР – впровадження – оцінювання динаміки й корекція). Очікуваними результатами програми є комплексні позитивні зміни: розвиток пізнавальної, мовленнєвої та соціальної сфер дитини, зменшення поведінкових труднощів, зростання самостійності, а також підвищення педагогічної компетентності батьків і зміцнення партнерських відносин між сім'єю та закладом освіти. Таким чином, розділ 2 підтверджує, що системна, скоординована взаємодія сім'ї та команди фахівців є ключовою умовою стійкої позитивної динаміки розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило всебічно розкрити значення системної взаємодії сім'ї та фахівців у корекційно-виховній роботі з дітьми, які мають інтелектуальні порушення. Аналіз теоретичних засад показав, що інтелектуальні порушення впливають на всі сфери розвитку дитини – пізнавальну, емоційно-вольову, мовленнєву, соціальну – і потребують комплексної підтримки, що поєднує індивідуалізоване навчання, адаптовані методи та врахування особливостей розвитку. Особливу роль у цьому процесі відіграє родина, адже саме сімейне середовище створює емоційну основу для формування життєвих навичок і забезпечує безперервність корекційних впливів.

У роботі визначено, що ефективність корекційно-виховного процесу значною мірою залежить від тісної співпраці між педагогами, психологами, логопедами, асистентами та батьками. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дозволяє узгодити дії всіх учасників, сформулювати спільні цілі, індивідуальну програму розвитку та забезпечити регулярний моніторинг динаміки. Практика показує, що активне залучення сім'ї до занять, корекційних вправ і домашньої роботи значно прискорює розвиток дитячих навичок, покращує поведінку, підвищує самооцінку та сприяє соціалізації.

Аналіз досліджень, представлених у роботі, підтвердив, що партнерство сім'ї та фахівців позитивно впливає на засвоєння навчального матеріалу, мовленнєвий розвиток і формування адаптивної поведінки. Водночас виявлено низку труднощів, характерних для цієї взаємодії: недостатня обізнаність батьків, емоційні бар'єри, нерозуміння корекційних цілей, складність виконання рекомендацій удома. Подолання цих проблем можливе за умови системної

консультативної підтримки батьків, доступного інструктажу, регулярної комунікації та педагогічної просвіти.

У роботі обґрунтовано педагогічні умови, необхідні для налагодження ефективної взаємодії: взаємодовіра між фахівцями та родиною, спільне планування, узгодженість методів, створення сприятливого сімейного середовища та постійне оцінювання результатів. Запропонована програма взаємодії батьків і фахівців демонструє, що структурована система – інформаційно-просвітницька, корекційно-розвивальна, консультативна та моніторингова – забезпечує комплексний вплив і сприяє підвищенню результативності корекційної роботи.

Узагальнюючи подані результати, можна стверджувати, що взаємодія сім'ї та фахівців є необхідною умовою успішного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Її системність і якість визначають темп засвоєння навичок, рівень соціальної адаптації, емоційне благополуччя та загальні перспективи дитини в освітньому середовищі. Саме партнерський підхід забезпечує цілісність педагогічного впливу й створює умови для максимальної реалізації потенціалу кожної дитини.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ЛІТЕРАТУРИ

1. Gray, C. The New Social Story Book. Future Horizons, 2015.
2. Андрієвська В. І. *Педагогіка співпраці в системі спеціальної освіти*. Київ : Логос, 2020. 144 с.
3. Бех І. Д. *Особистісно орієнтоване виховання: теорія і технології*. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
4. Богданович М. Методичні засади реалізації компетентнісного підходу у спеціальній освіті. Київ: Інститут спеціальної педагогіки, 2019.
5. Бондар В. І. *Спеціальна педагогіка*. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 336 с.
6. Васильєва Н. П. Взаємодія педагогів і батьків у розвитку дітей з особливими потребами // *Дефектологія*. 2020. № 2. С. 20–24.
7. Волошина О. Є. Особливості педагогічної взаємодії з батьками дітей з інтелектуальними порушеннями // *Педагогічний альманах*. 2021. № 49. С. 87–91.
8. Гаврилова С. В. *Педагогіка родинного виховання дітей з особливими освітніми потребами*. Суми : Університетська книга, 2020. 152 с.
9. Гнатюк О. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. *Інклюзивна освіта в Україні*. 2019. № 3. С. 56–60.
10. Гончаренко С. Участь батьків у реалізації ІПР дитини з інтелектуальними порушеннями. *Логопед.иа*. 2022. № 1. С. 38–42.
11. Данилюк І. Я. *Інклюзивна освіта дітей з інтелектуальними порушеннями: організація та зміст*. Тернопіль : Освітні горизонти, 2021. 232 с.

12. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. С. 380.
13. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463–IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2020. № 6. – Ст. 41.
14. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» від 03.12.2020 № 1053-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2021. № 6. – С. 50.
15. Капська А. Й. *Соціальна педагогіка*. Київ : Центр навчальної літератури, 2012. 336 с.
16. Кобзар Б. О. Форми взаємодії фахівців із батьками в умовах інклюзивного навчання. *Педагогічний дискурс*. 2020. № 29. С. 114–118.
17. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Київ : Аратта, 2015. 288 с.
18. Лабунська Р.О. Основи корекційної педагогіки: навч. посіб. – К.: Каравела, 2018.
19. Лещенко М. Ю. Методика співпраці з батьками дітей з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі. *Актуальні проблеми педагогіки*. 2022. № 2(35). С. 73–77.
20. Литовченко І. А. Взаємодія вчителя і родини як чинник ефективного виховання дитини з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні студії*. 2021. № 2. С. 34–39.
21. Лук'янець С. А. *Основи спеціальної педагогіки*. Київ : Слово, 2019. 280 с.

22. Малащенко І. В. Батьки як активні учасники корекційного процесу дитини з порушенням інтелекту. *Спеціальна освіта і соціальна робота*. 2020. № 3. С. 21–25.

23. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації щодо впровадження інклюзивного навчання у 2020/2021 н.р. – Київ: МОН, 2020.

24. Міністерство освіти і науки України. Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : наказ від 29.05.2025 № 787 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України.

25. Мінченко О. М. *Інтелектуальні порушення у дітей: діагностика, корекція, супровід*. Полтава : АСМІ, 2021. 192 с.

26. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти в Україні на період до 2030 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 10.05.2025).

27. Огієнко О. І. *Сучасні підходи до сімейного виховання дітей з особливими потребами*. Київ : Педагогічна думка, 2020. 128 с.

28. Пінчук І. І. *Психолого-педагогічні основи взаємодії фахівців і родини в системі освіти*. Черкаси : Вертикаль, 2018. 176 с.

29. Постовий С. Г. Співпраця родини і закладу освіти в умовах інклюзії // *Інклюзивне навчання: виклики часу*. 2022. № 5. С. 45–49.

30. Романенко С. І. Партнерство з батьками у спеціальній школі: реалії та перспективи. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 4. С. 44–48.

31. Савченко О. Я. Взаємодія родини і школи у розвитку дитини з особливими освітніми потребами. *Педагогічна думка*. 2021. № 1 (95). С. 12–18.

32. Синьов В. М., Тарасенко Г. С. *Основи спеціальної педагогіки та спеціальної психології*. Київ : Університет «Україна», 2017. 440 с.
33. Синьов В.М. Корекційна педагогіка. – К.: Видавництво Ліра-К, 2020
34. Суворова О. В. *Форми роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання*. Київ : Педагогічна преса, 2021. 96 с.
35. Хорунжий М. В. *Організація співпраці вчителя-дефектолога з батьками дітей з інтелектуальними порушеннями*. Харків : Основа, 2022. 112 с.
36. Чепель С. О. Ефективна взаємодія між фахівцями та батьками в умовах сучасної школи. *Соціально-гуманітарний вісник*. 2023. № 1. С. 53–57.
37. Шевчук С. Психолого-педагогічні аспекти індивідуального підходу до дітей з інтелектуальними порушеннями. Львів, 2017.

## ДОДАТКИ

Додаток А

### Картка педагогічного спостереження за динамікою розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями (оцінювання «до / після»)

**Заклад освіти:** \_\_\_\_\_

**Прізвище, ім'я дитини:** \_\_\_\_\_

**Вік:** \_\_\_\_\_

**Клас / група:** \_\_\_\_\_

**Період спостереження:**

- первинне оцінювання (до): \_\_\_\_\_
- підсумкове оцінювання (після): \_\_\_\_\_

**Фахівець (посада, ПІБ):** \_\_\_\_\_

### Критерії педагогічного спостереження

| № | Критерій спостереження             | Характеристика проявів                                       | Оцінка (0–10) (до) | Оцінка (0–10) (після) | Примітки |
|---|------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------|----------|
| 1 | Пізнавальна активність             | Інтерес до завдань, включеність у діяльність, ініціативність |                    |                       |          |
| 2 | Здатність дотримуватися інструкції | Розуміння інструкції, виконання завдання за зразком          |                    |                       |          |
| 3 | Самостійність у діяльності         | Виконання завдань без постійної допомоги дорослого           |                    |                       |          |
| 4 | Стійкість уваги                    | Тривалість зосередження на завданні                          |                    |                       |          |
| 5 | Соціальна взаємодія з дорослими    | Контактність, прийняття допомоги, реагування на зауваження   |                    |                       |          |
| 6 | Соціальна взаємодія з однолітками  | Включеність у спільну діяльність, дотримання правил          |                    |                       |          |
| 7 | Емоційна стабільність              | Рівень тривожності, емоційні реакції                         |                    |                       |          |
| 8 | Поведінкові труднощі               | Імпульсивність, відмови від завдань, конфліктність           |                    |                       |          |

**Пояснення до заповнення картки**

Оцінювання здійснюється за експертною шкалою від **0** до **10 балів**, де:  
**0 балів** – відсутність або різко виражена недостатність прояву критерію;  
**10 балів** – високий рівень сформованості відповідного показника.

Графи «**Оцінка (до)**» та «**Оцінка (після)**» заповнюються на початку та наприкінці дослідження з метою визначення динаміки розвитку дитини. У графі «**Примітки**» фіксуються якісні спостереження, особливості поведінки дитини, умови прояву змін або труднощів.

**Загальні висновки за результатами спостереження**

---

---

---

Підпис фахівця: \_\_\_\_\_ Дата: \_\_\_\_\_

Додаток Б

**Бланк експертної оцінки розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями за шкалою 0–10 балів\*\***

**Заклад освіти:** \_\_\_\_\_

**Прізвище, ім'я дитини:** \_\_\_\_\_

**Вік:** \_\_\_\_\_

**Клас / група:** \_\_\_\_\_

**Експерт (посада, ПІБ):** \_\_\_\_\_  
(педагог / психолог / батьки)

**Етап оцінювання:**

☐ первинне (до)

☐ підсумкове (після)

**Дата проведення оцінювання:** \_\_\_\_\_

**Критерії експертної оцінки**

| № | Показник               | Коротка характеристика показника                                       | Оцінка (0–10) |
|---|------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1 | Пізнавальна активність | Рівень зацікавленості, ініціативність, включеність у виконання завдань |               |
| 2 | Соціальна взаємодія    | Контактність з дорослими й однолітками, дотримання правил спілкування  |               |
| 3 | Поведінкові труднощі   | Частота та інтенсивність імпульсивних, дезадаптивних проявів           |               |

**Пояснення до шкали оцінювання**

Оцінювання здійснюється за шкалою від 0 до 10 балів.

**Для показників «пізнавальна активність» і «соціальна взаємодія»:** 0 балів – показник майже не проявляється; 10 балів – високий рівень прояву показника.

**Для показника «поведінкові труднощі»:** 0 балів – труднощі відсутні або поодинокі; 10 балів – труднощі часті та виражені (заважають включенню в діяльність).

Інтерпретація рівнів: 1–3 бали – низький рівень прояву; 4–6 – середній; 7–9 – високий; 10 – максимально виражений рівень.

**Загальний висновок експерта**

---



---



---

**Підпис експерта:** \_\_\_\_\_ **Дата:** \_\_\_\_\_

### **Примітка**

Бланк експертної оцінки заповнюється окремо кожним експертом на початку та наприкінці дослідження. Підсумкові результати узагальнюються шляхом порівняння оцінок і використовуються для аналізу індивідуальної та групової динаміки розвитку дітей.



Додаток В

### Зразок таблиці розрахунку результатів експертної оцінки динаміки розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями

Показник: \_\_\_\_\_  
(пізнавальна активність / соціальна взаємодія / поведінкові труднощі)

Група: ☐ експериментальна ☐ контрольна

Етапи оцінювання: первинне (до) – підсумкове (після)

#### Таблиця розрахунку результатів

| № | Дитина                                                 | Оцінка (до) | Оцінка (після) | $\Delta$ = (після – до) |
|---|--------------------------------------------------------|-------------|----------------|-------------------------|
| 1 | Дитина 1                                               |             |                |                         |
| 2 | Дитина 2                                               |             |                |                         |
| 3 | Дитина 3                                               |             |                |                         |
| 4 | Дитина 4                                               |             |                |                         |
|   | <b>Середнє по групі</b>                                |             |                |                         |
|   | <b>Середній приріст по групі (<math>\Delta</math>)</b> |             |                |                         |

#### Пояснення до таблиці

У графі «Оцінка (до)» фіксуються результати первинного експертного оцінювання за шкалою 0–10 балів.

У графі «Оцінка (після)» зазначаються результати підсумкового оцінювання після завершення корекційно-виховної роботи.

Показник  $\Delta$  (після – до) відображає індивідуальну динаміку розвитку кожної дитини та розраховується як різниця між підсумковою та початковою оцінками.

Рядок «Середнє по групі» заповнюється шляхом обчислення середнього арифметичного значень відповідних показників для всіх дітей групи.

Середній приріст по групі ( $\Delta$ ) обчислюється як середнє арифметичне значень  $\Delta$  усіх дітей групи.

#### Висновок за результатами розрахунку

---



---



---

**Підпис фахівця:** \_\_\_\_\_ **Дата:** \_\_\_\_\_

## Додаток Г

**Таблиця реалізації програми взаємодії батьків і фахівців  
у корекційно-виховній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями**

| <b>№</b> | <b>Напрямок (блок) програми</b>  | <b>Мета</b>                                                                                              | <b>Учасники</b>                             | <b>Форми взаємодії</b>                         | <b>Зміст діяльності</b>                                                                                                            | <b>Очікувані результати</b>                                                             |
|----------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 1        | Інформаційно-просвітницький блок | Підвищення обізнаності батьків щодо особливостей інтелектуальних порушень і принципів корекційної роботи | Педагог, психолог, батьки                   | Консультації, бесіди, групові зустрічі         | Ознайомлення батьків з особливостями розвитку дитини, роз'яснення корекційних підходів, ролі сім'ї у розвитку та навчанні          | Формування адекватного розуміння потреб дитини, усвідомлення значущості сімейної участі |
| 2        | Корекційно-розвивальний блок     | Забезпечення єдності корекційних впливів у закладі освіти та вдома                                       | Педагог, асистент, психолог, батьки, дитина | Спільні заняття, практичні вправи              | Виконання корекційних завдань за участі батьків, формування навчальних і соціальних навичок, перенесення умінь у побутові ситуації | Закріплення навичок у повсякденному житті, підвищення ефективності корекційної роботи   |
| 3        | Консультативний блок             | Підтримка батьків та корекція індивідуальних стратегій виховання                                         | Педагог, психолог, батьки                   | Індивідуальні консультації                     | Надання рекомендацій щодо організації домашнього середовища, розв'язання проблемних ситуацій, уточнення корекційних підходів       | Підвищення впевненості батьків, зменшення помилок у виконанні рекомендацій              |
| 4        | Організація домашніх завдань     | Забезпечення сталості корекційного впливу між заняттями                                                  | Педагог, батьки, дитина                     | Домашні завдання, адаптовані вправи            | Добір і пояснення вправ для домашнього виконання, контроль їх доступності та відповідності можливостям дитини                      | Регулярна практика, стабільність формування навичок                                     |
| 5        | Моніторингово-аналітичний блок   | Відстеження динаміки розвитку та корекція програми                                                       | Педагог, психолог, батьки                   | Спостереження, аналіз результатів, обговорення | Оцінювання змін у пізнавальній активності, соціальній взаємодії та поведінці, корекція подальших дій                               | Своєчасне оновлення програми, підтримка позитивної динаміки                             |
| 6        | Зворотний зв'язок і              | Забезпечення узгодженості                                                                                | Педагог, психолог,                          | Обговорення, консультації                      | Узагальнення результатів,                                                                                                          | Зміцнення партнерства,                                                                  |

|  |          |                       |        |  |                                                              |                                              |
|--|----------|-----------------------|--------|--|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
|  | корекція | дій усіх<br>учасників | батьки |  | уточнення<br>рекомендацій,<br>планування<br>подальших кроків | підвищення<br>результативнос<br>ті взаємодії |
|--|----------|-----------------------|--------|--|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|

### Примітка

Таблиця відображає узагальнену структуру програми взаємодії батьків і фахівців та може адаптуватися відповідно до індивідуальних потреб дитини, умов освітнього середовища й особливостей сім'ї.

## Додаток Д

**Анкета для батьків дітей з інтелектуальними порушеннями**

**Мета:** виявити рівень обізнаності, готовності до співпраці з фахівцями, форм та труднощів у взаємодії.

1. Чи знаєте Ви, хто входить до фахової команди, що працює з Вашою дитиною?

☒ Так

☒ Частково

☒ Ні

2. Як часто Ви спілкуєтесь із фахівцями, які працюють з Вашою дитиною?

☒ Постійно (1 раз на тиждень і більше)

☒ Періодично (1–2 рази на місяць)

☒ Дуже рідко

☒ Тільки під час загальних зборів

3. У яких формах Ви найчастіше взаємодієте з фахівцями? ☒  
Індивідуальні консультації

☒ Батьківські збори

☒ Телефон/месенджер

☒ Участь у заняттях

☒ Домашні завдання/пам'ятки

☒ Не взаємодіємо

4. Чи отримуєте Ви поради щодо того, як допомогти дитині вдома? ☒ Так,  
регулярно

☒ Іноді

☒ Ні, не отримую

☒ Отримую, але не завжди розумію, як виконувати

5. Чи виконуєте Ви вдома логопедичні або корекційні вправи з дитиною?

☒ Так, постійно

☒ Час від часу

☒ Ні – не вистачає часу/не знаю як

☒ Не бачу в цьому потреби

6. Що, на Вашу думку, заважає ефективній взаємодії з фахівцями?

7. Яку допомогу Ви хотіли б отримати від фахівців?

**Шановний респонденте!**

Ця анкета розроблена з метою дослідження форм, змісту та труднощів у співпраці фахівців (дефектологів, логопедів, психологів) з батьками дітей з інтелектуальними порушеннями. Ваші відповіді допоможуть краще зрозуміти актуальні проблеми, що виникають у взаємодії з батьками, та визначити ефективні стратегії для покращення цієї співпраці.

Заповнення анкети займе не більше 10-15 хвилин. Ваша участь є добровільною, а усі отримані дані будуть використані виключно в наукових цілях. Ваші відповіді є анонімними, тому просимо відповідати чесно та відкрито.

**1. Скільки років Ви працюєте з дітьми з інтелектуальними порушеннями?**

- ☒ До 3 років
- ☒ 3–10 років
- ☒ Понад 10 років

**2. Як часто Ви взаємодієте з батьками дітей?**

- ☒ Постійно (1 раз на тиждень)
- ☒ Регулярно (1 раз на місяць)
- ☒ Вкрай рідко
- ☒ Тільки в разі проблем

**3. Які форми співпраці з батьками Ви практикуєте?**

- ☒ Індивідуальні консультації
- ☒ Групові консультації
- ☒ Батьківські збори
- ☒ Тренінги для батьків

☒ Спільні заходи за участі дітей та батьків

☒ Ведення щоденника взаємозв'язку

☒ Онлайн-зустрічі / листування

☒ Інше (вказіть): \_\_\_\_\_

**4. Які теми найчастіше обговорюєте з батьками?**

☒ Особливості розвитку дитини

☒ Проблеми поведінки

☒ Поради щодо виховання

☒ Результати обстеження та динаміка розвитку

☒ Поради щодо занять удома

☒ Інше (вказіть): \_\_\_\_\_

**5. Які труднощі Ви найчастіше зустрічаєте у співпраці з батьками?**

☒ Відсутність зацікавленості з боку батьків

☒ Недовіра до спеціалістів

☒ Низький рівень обізнаності щодо особливостей дитини

☒ Небажання співпрацювати

☒ Агресивна / захисна поведінка

☒ Труднощі в організації зустрічей (час, графік, тощо)

☒ Інше (вказіть): \_\_\_\_\_

**6. Які методи, на Вашу думку, є найбільш ефективними для налагодження співпраці з батьками?**

☒ Індивідуальний підхід

☒ Позитивне підкріплення успіхів дитини



- ☒ Регулярна комунікація
- ☒ Залучення батьків до освітнього процесу
- ☒ Проведення спільних тренінгів / майстер-класів
- ☒ Інше (вказіть): \_\_\_\_\_

**7. Чи проходили Ви спеціальне навчання щодо роботи з батьками дітей з інтелектуальними порушеннями?**

- ☒ Так
- ☒ Ні
- ☒ Планую пройти найближчим часом

**8. Ваші пропозиції щодо покращення співпраці з батьками:**

---

---