

ISSN 2312-2781
ICV 2017:39.58
ICDS 2018:4.3

ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 (118) КВІТЕНЬ–ТРАВЕНЬ–ЧЕРВЕНЬ 2025
ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 7 від 22.05.2025 р.)

Заснований у 1995 р. З 1996 р. по 2012 р. видавався під назвою «Дефектологія»; з 2013 р. – «Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання»;

з 2014 р. видається під назвою «Особлива дитина: навчання і виховання» («Exceptional Child: Teaching and Upbringing»)
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія: КВ № 25085-15025 ПР від 31.12.2021

ЗАСНОВНИК

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

Внесено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б»: у галузі педагогічних наук (016 – Спеціальна освіта)
(Наказ Міністерства освіти і науки України № 894 від 10.10.2022 р.); у галузі психологічних наук (053 – Психологія)
(Наказ МОН України № 920 від 26.06.2024 р.)

Видання індексується: EBSCO Education Source,
Index Copernicus (ICV 2017:39.58), MIAR (ICDS 2018:4.3), Google scholar,
«Україніка наукова» (Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського)

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України тел.: (044) 440-42-92

Матеріали для публікації надсилати: csnukr@ispukr.org.ua

Інформація для авторів, рецензентів, повідомлення, хроніки, події, коментарі на сайті журналу: <http://ojs.csnukr.in.ua/>

© Усі права захищено. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами – як електронними, так і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання, запис або комп'ютерне архівування, без письмового дозволу Інституту. За достовірність фактів, дат, назв і правильність цитування відповідають автори. Редакція зберігає за собою право рецензування, редагування та скорочення статей без згоди автора, може публікувати статті в порядку обговорення, не поділяючи поглядів автора. Рукописи не повертаються.

© «Особлива дитина: навчання і виховання», 2025

ISSN 2312-2781
ICV 2017:39.58
ICDS 2018:4.3

EXCEPTIONAL CHILD: teaching and upbringing

The Journal publishes reports of research and scholarly reviews on improving education and services for children with disabilities

№ 2 (118) APRIL–MAY–JUNE 2025
PUBLISHED 4 TIMES A YEAR

SUBSCRIPTION INDEX 68835

Founded in 1995, published since 1996.

Previous titles of the Journal: 1996 – 2012: «Defektolohiia»; 2013: «Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia»;
since 2014: «Exceptional child: teaching and upbringing»

Certificate of State registration of a print medium KB № 25085-15025 IIP, 31.12.2021

FOUNDER OF THE JOURNAL

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

**Entered into the List of scientific professional publications of category «B» of Ukraine: in the field of pedagogical sciences (016 - Special education) (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 894 dated 10.10.2022);
in the field of psychological sciences (053 – Psychology)
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 920 dated 26.06.2024)**

The Journal is indexed by: EBSCO Education Source, Index Copernicus (ICV 2017:39.58), MIAR (ICDS 2018:4.3),
Google scholar, Ukrainika scientific (Vernadsky National Library of Ukraine)

EDITORS' OFFICE

Address: 9, Berlynskogo Str., Kyiv, 04060, Ukraine Tel.: +38 (044) 440-42-92

Please, email your submissions for publication at csnukr@ispukr.org.ua. <http://ojs.csnukr.in.ua/>

© All rights reserved. No part, element, idea or layout of this publication may be copied or reproduced in any form and by any means, whether electronic or photomechanical,
e. g. by photocopying, recording, or including in computer archives,
without a prior written consent of the Institute

The authors are responsible for the accuracy of facts, dates, names and correct citations.

The editorial office reserves the right to edit and reduce the length of submissions without authors' consent.

It may also publish papers for the purposes of discussion, without sharing the views of the author.

The editorial office does not return the manuscripts

© «Exceptional child: teaching and upbringing», 2025

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

Засенко В. В., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, радник директора, почесний директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України (Україна)

Заступник головного редактора

Прохоренко Л. І., доктор психологічних наук, професор, директор, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Члени редакційної колегії

Ванчова А., доктор педагогічних наук, професор, директор, Інститут спеціальної педагогіки, факультет освіти, Університет імені Яна Коменського (Словаччина)

Гарчарікова Т., кандидат педагогічних наук, Інститут спеціальної педагогіки, факультет освіти, Університет імені Яна Коменського (Словаччина)

Данілавичюте Е. А., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Душка А. Л., доктор психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Клопота Є. А., доктор психологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, Запорізький національний університет (Україна)

Кобильченко В. В., доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Кульбіда С. В., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Луньов В. Є., кандидат психологічних наук, доцент, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Україна)

Мамічева О. В., доктор психологічних наук, професор, Донбаський державний педагогічний університет (Україна)

Омельченко І. М., доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Панок В. Г., член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України (Україна)

Супрун М. О., доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського (Україна)

Відповідальний секретар

Рапіна Л. А. – науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

EDITORIAL BOARD

Managing Editor

Vyacheslav Zasenkov, D.Sc. (Education), Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (NAES of Ukraine), the Adviser of the Director and the Honorary of the Director of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Co-Editors

Lesia Prokhorenko, D.Sc. (psychology), Professor, the Director of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

CONSULTING EDITORS

Alica Vancova, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Director of Institute of Special pedagogy, Faculty of Education, Comenius University (Slovakia)

Elyana Danilavichiutė, PhD (Education), Senior researcher, Head of department of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Alla Dushka, D.Sc. (Psychology), Associate Professor, Leading researcher of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Terézia Harčáriková, PhD (Education), The Institute of Special Education Studies, Faculty of Education, Comenius University Bratislava (Slovakia)

Yevhen Klopota, D.Sc. (Psychology), Professor, Honored worker of Education, Zaporizhzhia National University (Ukraine)

Vadym Kobylchenko, D.Sc. (Psychology), Leading researcher of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Svitlana Kulbida, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, chief researcher of the sign language training department of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Vitalii Lunov, PhD (Psychology), Associate Professor, G.S.Kostyuk Psychology Institute of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Olena Mamicheva, PhD (Psychology), Professor, State Higher Educational Institution «Donbas State Teacher's Training University» (Ukraine)

Iryna Omelchenko, Doctor of Psychological, professor, leading researcher of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Vitali Panok, corresponding member of the NAES of Ukraine, PhD (Psychology), Professor, Ukrainian Scientific and Methodological Center of Practical Psychology and Social Work of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Mykola Suprun, D.Sc. (Education), Professor, Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi (Ukraine)

Executive Editor

Lidiia Rapina – researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support of Children with Special Needs, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

Євгеній Коломієць. Психологічний супровід студентів з особливими освітніми потребами	7–22
Альона Король. Психолінгвістичні аспекти засвоєння мови дітьми дошкільного віку	22–37
Віталій Литовченко. Підготовчий курс для студентів медичних спеціальностей у контексті інклюзивної політики закладу вищої освіти (досвід Mohawk College, Канада)	37–51
Ірина Ніколенко. Теоретико-методичне обґрунтування авторської програми підвищення кваліфікації вихователя, асистента вихователя щодо підвищення ефективності їх діяльності в закладі дошкільної освіти	52–70
Марина Омельченко, Наталія Левітан. Стратегічне управління виховним процесом у закладах спеціальної та інклюзивної освіти	70–86
Олег Орлов, Леся Прохоренко, Ігор Попович, Ольга Волошина. Багатовимірний аналіз національних освітніх систем в глобальному контексті: сучасні моделі та підходи	87–108
Андрій Пех. Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами: психолого-педагогічні аспекти	108–122
Денис Прохоренко. До питання резильєнтності у дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжний досвід подолання психотравми	122–137
Наталія Суховієнко. Сексуальна освіта для дітей і підлітків із РАС в Україні та перспективи її розвитку	137–155
Крістіна Тороп. До проблеми формування соціальної компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціальної школи	155–168
Ігор Хотенюк . Психологічні особливості внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими освітніми потребами	168–180

Олег Хотенюк. Сучасний стан підготовки керівників закладів освіти до запровадження інклюзивного навчання

180–192

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Геннадій Міськов. Вимірювання базових емоційних реакцій під час війни: кроки емпіричного дослідження

193–213

Ірина Орленко. Діагностика і корекція дезадаптивної поведінки дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку в інклюзивному освітньому середовищі

213–233

Наталія Савінова, Анастасія Нездатна. Завдання з формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку в чинних освітніх програмах

233–261

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Оксана Кисла. Дослідження стану сформованості соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта

261–284

Олексій Кіргізов. Еволюція уявлень про вплив відеоігор на підлітків: від загроз до можливостей розвитку і підтримки психічного здоров'я

284–301

Катерина Кучіна. Перспективи застосування нейромережевих технологій у діагностиці та корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку: огляд досліджень

301–313

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

Стратегічні орієнтири та інноваційні практики утвердження української національної ідентичності в умовах воєнного стану

313–320

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 378.4 (477):376-056.24

Євгеній Коломієць,

аспірант

e.kolomiiets@kklp.edu.ua

Ievgenii Kolomiiets,

Postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

вул. Берлінського 9, м. Київ,

04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute

of Special Pedagogy and Psychology

of NAES of Ukraine

Kyiv, Ukraine

9 Berlinsky st., Kyiv,

04060, Ukraine

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті розкривається актуальність проблеми психологічного супроводу студентів з особливими освітніми проблемами в процесі отримання ними фахової передвищої освіти. Представлено аналіз літератури сучасних досліджень щодо психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами.

Розкрито теоретичні засади психологічної підтримки: тлумачення психологічного супроводу як цілісної системи допомоги студентам з особливими освітніми потребами (ООП),

що полягає в запобіганні та подоланні труднощів в навчанні, соціалізації та інтеграції здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в коледжі.

Охарактеризовано проблеми організації і реалізації психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами під час здобування ними професійної освіти.

Проаналізовано процес навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, який тісно пов'язаний з процесом їх соціалізації упродовж усього життя. З'ясовано, що інтеграція таких осіб у навчальний процес отримання передвищої освіти полегшує їх подальшу інтеграцію у суспільство, оскільки передбачає спільне навчання людей із інвалідністю з іншими учасниками освітнього процесу. Але така інтеграція осіб з диференційованими станами здоров'я в освітнє середовище не гарантує всім учасникам рівного доступу до навчання, оскільки у деяких із них можуть бути специфічні освітні потреби. Акцентується увага на важливості злагодженої роботи команди супроводу, котра запроваджує комплекс заходів, що забезпечує повноцінну інклюзію осіб з інвалідністю у навчально-виховний процес фахового коледжу.

Окреслено ключові проблеми та перешкоди на шляху до якісного психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами. У висновках підкреслено важливість психологічного супроводу для успішної інклюзії та подальшого розвитку інклюзії в Україні.

Представлено перспективи подальшого дослідження з окресленої проблематики.

Ключові слова: психологічний супровід, психологічна підтримка, психологічна допомога, особи з особливими освітніми потребами, особи з інвалідністю, особи з порушеннями слуху, соціалізація, інклюзивний підхід, інклюзивне навчання, психічне здоров'я.

Abstract. This article reveals the relevance of the problem of psychological support of students with special educational problems in the process of obtaining professional pre-higher education. An analysis of the literature of modern research on the psychological support of students with special educational needs is presented.

The theoretical foundations of psychological support are revealed: the interpretation of psychological support as a holistic system of assistance to students with special educational needs, which consists in preventing and overcoming difficulties in learning, socialization and integration of students with special educational needs in college.

The problems of organization and implementation of psychological support of students with special educational needs during their professional education are characterized.

The process of education of students with special educational needs is analyzed, which is closely related to the process of their socialization throughout life. It was found that the integration of such persons into the educational process of obtaining a preliminary education facilitates their

further integration into society, as it involves the joint education of people with disabilities with other participants in the educational process. But such integration of persons with differentiated health conditions into the educational environment does not guarantee equal access to education for all participants, as some of them may have specific educational needs. Emphasis is placed on the importance of the coordinated work of the support team, which implements a set of measures that ensures the full inclusion of persons with disabilities in the educational process of the vocational college.

Prospects for further research on the outlined issues are presented.

Key words: psychological support, psychological support, psychological assistance, persons with special educational needs, persons with disabilities, persons with hearing impairments, socialization, inclusive approach, inclusive education, mental health.

Актуальність дослідження. Зміни в поглядах сучасної людини на проблеми, котрі її оточували все існування і лише примножувались, привели більшість розвинених країн до такого кроку як інклюзія. В даному питанні Україна не стала винятком. Інтеграція людей, на яких століттями не звертали увагу, в повноцінне життя організму під назвою «суспільство» – складний, важливий, відповідальний крок. Здійснення цього маневру покладено на всі суб'єкти соціального спілкування. Питання в об'єднанні, передачі, збереженні знань, вмінь та цінностей кожного суспільства покладено на освіту.

В умовах євроінтеграційних прагнень України особливої ваги набуває питання забезпечення інклюзивного навчання, котре є необхідною умовою для соціальної адаптації та інтеграції студентів з особливими освітніми потребами. Інклюзивне навчання не лише сприяє розвитку соціальних навичок та відчуттю приналежності до спільноти у таких студентів, а й формує в їхніх однолітків толерантність та емпатію.

Саме тому професійний розвиток студентів з особливими освітніми потребами є одним із надважливих питань фахової передвищої освіти сьогодення, що потребує психологічного супроводу в навчальному процесі.

Для кращого розуміння психологічного стану майбутніх фахівців з особливими освітніми потребами й надання їм якісного супроводу в організації навчального процесу важливого значення набуває отримання знань про цю

категорію студентської молоді, виявлення особливостей і закономірностей розвитку особистості студента, освоєння нових можливостей в організації навчального процесу.

Аналіз наукової літератури показав, що психологічним супроводом займалися як зарубіжні науковці (R. Baker, W. Layton, A. Sandeen, J. Whiteley, E. Нонан, М. Рутік, М. Скілбек, І. Кошго, П. Купка, Е. Хартманн, Ю. Укке та ін.), так і вітчизняні (І. С. Булах, Г. В. Ложкін, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Е. О. Помиткін, С. В. Васьковська, Л. В. Власенко, Н. В. Волянчук, Е. Ф. Зеєр, М. Р. Битянова, І. В. Дубровина, Ю. В. Суховершина, Т. В. Демидова, А. П. Журавель та ін.) вчені. Згідно з результатами досліджень, вчені вказують на те, що досить часто виникає проблема недостатнього професійного самовизначення та низького рівня мотивації студентів з ООП до професійного зростання. Все зазначене підводить нас до необхідності розробки та впровадження дієвих засобів психологічного супроводу навчальних процесів.

Різноманітні аспекти професійного розвитку особистості виступили предметом наукових досліджень багатьох вчених (Б. Федоришин, В. Моляко, Є. Мілерян, П. Перепелиця, Г. Балл, К. Платонов, К. Гуревич, Д. Сьюпер, Д. Міллер, Л. Бандура, Й. Лінгарт, С. Балей, К. Чарнецькі та ін.).

Отже, проблема психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами в умовах фахової передвищої освіти набуває неабиякої актуальності, і є малодослідженою.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових праць українських дослідників свідчить про зростаючу увагу до проблематики психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами у закладах передвищої освіти. Попередні дослідження дають змогу зробити важливі висновки та окреслити ключові результати, що стали підґрунтям для подальшого розвитку цього напрямку.

Теоретичний огляд психолого-педагогічної літератури показав, що науковці розглядають такі аспекти: психологічний супровід студентів з інвалідністю описаний І. Томаржевською; супроводом навчання студентів з особливими потребами займався М. Чайковський; О. Хорошайло в своїх працях висвітлювала

виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями; реабілітаційно-адаптаційним супроводом осіб з порушеннями зору до навчання у вищих навчальних закладах займалась Т.Гребенюк; В.Скрипник вивчала психологічний супровід адаптації першокурсників з особливими потребами; психолого-педагогічний супровід навчання осіб із порушеннями слуху у вищих навчальних закладах став предметом дослідження С.Литовченко; Н.Мирошніченко досліджувала інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище [6].

Принагідно зауважимо, що основою для успішності навчальної діяльності студентів з особливими освітніми потребами, а також формування почуття психологічної безпеки, є відповідно створене освітнє середовище. Це середовище буде більш сприятливим для студентів з особливими освітніми потребами лише в тому випадку, якщо воно якісно впливатиме на процес їх навчання. Саме тому актуальним стає питання психологічної підтримки у стосунках всіх учасників освітнього середовища, зокрема в умовах інклюзивного навчання. Отримати якісну фахову передвищу освіту люди з особливими потребами можуть, вступивши до фахових коледжів, за умови створення спеціальних або інклюзивних груп.

Приймаючи на навчання студентів з особливими освітніми потребами, фахові навчальні заклади мають вирішувати низку організаційних, технічних, психолого-педагогічних, методичних, соціальних та інших проблем. Зокрема, має бути створено: безбар'єрне середовище; спеціалізовані матеріально-технічні бази; спеціалізоване навчально-методичне забезпечення; впровадження спеціальних інформаційних і навчальних технологій; адаптацію викладачів і студентів до навчання в інтегрованих групах; організацію психологічної підтримки [1, 2, 3, 7].

У спеціальній літературі можемо побачити, як деякі науковці досліджували проблему психологічної допомоги особам у різних складних життєвих обставинах (І.Галецька, А.Григор'єв, А.Душка, Л.Зіборова, О.Кизимович, Г.Кукуруза, К.Островська, О.Романчук, Л.Томпсон, Г.Фюр, В.Юстіцкіс, Г.Юн, Е.Ейдемільлер).

Аналіз літератури також виявляє проблеми та виклики у сфері психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами. До основних проблем належать недостатнє фінансування, брак кваліфікованих фахівців, неадекватна інфраструктура та соціальна стигматизація. Також відзначається недостатня кількість підготовлених психологів та педагогів, які спеціалізуються на інклюзивній освіті, а також існуючі соціальні стереотипи та недостатній рівень обізнаності суспільства.

Численні дослідження констатують, що студенти з особливими освітніми потребами в українських ЗВО стикаються зі специфічними психосоціальними викликами. Було виявлено, що таким студентам часто притаманні труднощі у сфері самореалізації, комунікативні дефіцити, знижена соціальна активність та мотивація до досягнення мети. Також відзначаються проблеми з адаптацією до нового освітнього середовища, звичка до поблажливого ставлення, а іноді й завищені уявлення про власні можливості, що може супроводжуватися відчуттям втрати майбутнього. Результати психодіагностичних обстежень послідовно вказують на наявність у студентів з інвалідністю підвищеного рівня тривожності, зниженої самооцінки та труднощів у соціально-психологічній адаптації, що підкреслює об'єктивну необхідність кваліфікованої психологічної допомоги. Загалом проблеми адаптації охоплюють навчальний процес, побутову сферу, позанавчальну діяльність та комунікативні аспекти взаємодії у студентській групі, що є особливо гострим для молоді з ООП.

Метою статті є аналіз наукової літератури з проблеми психологічного супроводу професійного розвитку студентів з ООП фахового коледжу.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу.

Результати дослідження. Результати проведеного аналізу літератури дають можливість узагальнити ключові аспекти психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами в закладах передвищої освіти України.

Визначення психологічного супроводу в контексті української передвищої освіти є багатограним та охоплює різноманітні інтервенції та залучення різних

учасників освітнього процесу. Психологічний супровід розглядається як діяльність практичного психолога, спрямована на створення комплексної системи психологічних умов, що забезпечують успішне перебування кожної дитини в конкретному освітньому середовищі. Сутність психологічного супроводу полягає у створенні сприятливих психологічних умов для навчання, розвитку та соціалізації студентів з особливими освітніми потребами.

Основні цілі та завдання психологічного супроводу, як їх визначає література, узгоджуються з принципами інклюзивного навчання та забезпеченням благополуччя студентів. До них належать: виявлення індивідуальних особливостей, можливостей та потреб дитини з особливими освітніми потребами; корекційно-розвиткова робота, спрямована на зміцнення працездатності, уваги, пам'яті, мислення, позитивної навчальної мотивації та емоційно-вольової сфери; консультування членів родини та педагогів щодо психологічних особливостей дитини та їх урахування в освітньому процесі; проєктування та соціально-психологічна корекція розвитку студентів в освітньому процесі; соціально-психологічна та педагогічна реабілітація студентів з інвалідністю; підвищення психологічної культури всіх учасників освітнього процесу; забезпечення комфортних та безпечних умов навчання; формування позитивної «Я-концепції» та впевненості в собі; розвиток навичок співробітництва та колективної взаємодії; формування самостійності та навичок самообслуговування; запобігання психопатологічним рисам, затримці здобуття знань, розвитку особистості та інфантилізму.

У наданні психологічного супроводу використовуються різноманітні методи та підходи. До них належать: діагностика (вивчення психологічного стану студентів, визначення їхніх індивідуальних особливостей, рівня стресу, адаптації до навчання); консультування (індивідуальна або групова робота з психологом для розв'язання особистих чи навчальних проблем); психопрофілактика (організація заходів, спрямованих на попередження емоційного вигорання, стресових ситуацій та інших психологічних проблем); психокорекція (заходи для корекції небажаних психологічних станів або поведінки); психологічна підтримка викладачів та батьків; групові обговорення та рольові ігри; тренінги

та семінари; арт-терапія, пісочна психотерапія, музикотерапія, танцювальна терапія, фототерапія.

Впровадження ефективного психологічного супроводу стикається з певними проблемами та викликами. До них належать: недостатність адаптованої інфраструктури; нестача спеціальних корекційних засобів; соціальне стигматизування осіб з інвалідністю; недостатній рівень підготовки педагогів та психологів; проблеми з фінансуванням та ресурсним забезпеченням; психологічна неготовність педагогів, батьків та учнів до інклюзії; труднощі адаптації студентів з особливими потребами до нового навчального середовища; недостатня обізнаність студентів про власні можливості та обмеження; брак інформації про професії та вимоги до фахівців; недостатня інформація для батьків щодо можливостей професійної підготовки та працевлаштування їхніх дітей; труднощі з плануванням кар'єри та проходженням практики; проблеми із соціальною адаптацією; низька активність та неготовність до праці у студентів з особливими освітніми потребами; незадовільний стан системи охорони здоров'я; стихійний характер інтеграції студентів з інвалідністю на початкових етапах навчання; недостатня увага та підтримка з боку викладачів; не завжди повідомлення студентами про свою інвалідність.

Важливим результатом попередніх наукових розвідок є доведення ефективності цілеспрямованого психологічного супроводу студентів з ООП. Наприклад, дослідження О. І. Купреєвої, проведене за участю 345 студентів з інвалідністю, продемонструвало високу дієвість спеціально розробленої програми психологічної допомоги. Цю програму було спрямовано на активізацію особистісних ресурсів, сприяння особистісному зростанню та досягненню самореалізації. Було встановлено, що психологічна допомога таким студентам має бути комплексною та реалізовуватися у двох взаємопов'язаних напрямках: безпосередня психологічна робота зі студентом та опосередкована допомога через групи підтримки, що охоплюють студентську спільноту, викладачів та батьків.

Дослідники наголошують, що психологічний супровід покликаний забезпечити необхідні організаційно-педагогічні умови, орієнтовані на внутрішні

резерви особистості з метою її максимального входження в освітній процес. Психологічний аспект такого супроводу полягає у сприянні життєвому та професійному самовизначенню студента, підготовці до здійснення вибору в кризових ситуаціях, допомозі в саморозкритті, усуненні суб'єктивних перешкод до розвитку та зміцненні психологічної стійкості. Кінцевою метою є формування у студентів з ООП здатності бути активними суб'єктами власного життя та професійного становлення.

Попри наявні труднощі у сфері психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами в Україні спостерігаються певні позитивні тенденції та перспективи. Розвивається нормативно-правова база; збільшується кількість інклюзивних груп та класів; створюються інклюзивно-ресурсні центри; впроваджуються індивідуальні програми розвитку; здійснюється підготовка педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному середовищі; налагоджується співпраця з міжнародними організаціями; впроваджуються сучасні технології навчання; зростає рівень обізнаності суспільства щодо питань інклюзії.

Попередні дослідження виокремлюють низку ключових компонентів, що визначають успішність психологічного супроводу студентів з ООП. До них належать:

- Рання діагностика: своєчасне виявлення індивідуальних психологічних особливостей, потреб та потенційних труднощів студентів.
- Індивідуальний підхід: розробка та реалізація програм супроводу з урахуванням нозології, особистісних характеристик та конкретних запитів студента.
- Комплексність впливу: поєднання психокорекційної, розвивальної, консультативної та просвітницької роботи.
- Створення адаптивного освітнього середовища: робота з усіма учасниками освітнього процесу (викладачами, іншими студентами) для формування толерантного та підтримуючого оточення.
- Розвиток особистісних ресурсів: фокус на сильних сторонах особистості, підвищенні самооцінки, розвитку комунікативних навичок, стресостійкості та навичок саморегуляції.

Отже, висновки та результати попередніх досліджень українських науковців створюють міцне теоретичне та емпіричне підґрунтя для подальшого вдосконалення системи психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами. Вони підкреслюють нагальну потребу в такій підтримці, визначають її ключові напрями та доводять можливість досягнення значних позитивних змін у психоемоційному стані, соціальній адаптації та особистісному розвитку цієї категорії студентської молоді. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку та апробацію інноваційних моделей та технологій психологічного супроводу, адаптованих до сучасних викликів, зокрема, пов'язаних із цифровізацією освіти та соціальними змінами.

Висновки та результати попередніх досліджень. Інклюзивне навчання має значний позитивний вплив на розвиток студентів з особливими освітніми потребами, зокрема сприяє їхній соціальній адаптації, набуттю нових навичок та вмінь. Важливим аспектом успішної інклюзії є створення в закладі освіти толерантного середовища. Це передбачає актуалізацію бажання студентів з ООП спілкуватися з оточуючими, виховання у них позитивного ставлення до людей, а також включення ідей толерантності в різні форми навчальної та позанавчальної діяльності.

Дослідження також показують, що інклюзивні налаштування сприяють розвитку почуття приналежності та стійкості серед студентів з ООП, одночасно підвищуючи рівень емпатії та соціальної згуртованості серед студентів, які не мають інвалідності.

Результати досліджень також підтверджують, що правильне впровадження інклюзивних політик у закладах передвищої освіти значно покращує як академічну інтеграцію, так і емоційне благополуччя студентів з ООП.

Дослідження показують, що студенти з особливими потребами часто стикаються з різноманітними проблемами, пов'язаними з адаптацією до умов освітнього процесу у закладах передвищої освіти. Для оцінки рівня їхньої адаптації використовуються різноманітні методики, в тому числі анкетування, психологічні тести та порівняльний аналіз даних за певні періоди часу.

Наукові дослідження виявляють низку специфічних психологічних труднощів, з якими можуть стикатися студенти з ООП. Серед них часто зустрічаються стрес, підвищена тривожність, почуття самотності, а також труднощі з концентрацією уваги під час навчання. Різноманітність психологічних проблем, з якими стикаються студенти з ООП, підкреслює необхідність диференційованого підходу до надання їм психологічної підтримки, що враховує специфіку їхніх потреб залежно від типу порушення.

Дослідження також неодноразово підкреслюють важливість соціальної підтримки для психологічного та академічного благополуччя студентів з ООП. Дружня підтримка однолітків та інших членів освітнього процесу сприяє підвищенню рівня задоволеності життям та забезпечує необхідну мотивацію для подолання труднощів. Можна зауважити, що соціальна підтримка відіграє важливу роль у зменшенні стресу, пов'язаного з академічними викликами, та допомагає знизити почуття ізоляції, сприяючи кращій адаптації та навчанню.

Психологічний супровід студентів з особливими освітніми потребами передбачає різноманітні форми та методи надання допомоги, спрямовані на підтримку їхнього емоційного, соціального та академічного благополуччя.

Організація ефективного психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами у закладах передвищої освіти пов'язана із значними бар'єрами та викликами. Студенти з ООП можуть стикатися з різноманітними перешкодами під час спроби звернутися за психологічною допомогою. Серед найбільш поширених бар'єрів є відчуття сорому або збентеження, небажання бути названим «божевільним» або отримати негативну оцінку від оточуючих, заперечення наявності психологічних проблем, незнання про доступні послуги та куди саме звертатися за допомогою, небажання ділитися особистими переживаннями з іншою людиною, прагнення самотійно справлятися з труднощами, а також фінансові обмеження, пов'язані з отриманням психологічної допомоги. Крім того, важливу роль відіграють негативний клімат у коледжі та загальна незадоволеність якістю надаваних послуг, які можуть істотно впливати на рішення студента звернутися по допомогу. Гендерні аспекти також можуть бути важливими, оскільки дослідження показують, що чоловіки,

зазвичай, рідше звертаються по допомогу у разі емоційного дистресу. Недостатня обізнаність студентів про доступні послуги психологічної підтримки та можливості їхнього страхового покриття також є значним бар'єром. Переконавання деяких студентів у тому, що стрес є нормальним явищем під час навчання в коледжі, може призводити до недооцінки серйозності їхнього емоційного стану та небажання звертатися по професійну допомогу. Існує значна кількість особистих, соціальних та структурних перешкод, які заважають студентам з ООП отримувати необхідну психологічну підтримку, що потребує комплексних зусиль для їхнього подолання, зокрема проведення інформаційних кампаній та забезпечення доступності послуг.

Крім проблем, пов'язаних із самими студентами, існують також виклики, пов'язані з готовністю викладачів до роботи зі студентами з ООП. Викладачі можуть відчувати недостатню методологічну та психологічну підготовку для ефективного навчання таких студентів. У цьому контексті важливим є забезпечення професійно-педагогічної підготовки викладачів коледжу в умовах інклюзивного навчання. Успішна інклюзія потребує не лише бажання та готовності студентів, а й належної підготовки та постійної підтримки викладацького складу. Недостатня підготовка викладачів може призводити до труднощів в організації навчального процесу для студентів з ООП, що, своєю чергою, може негативно впливати на якість їхньої освіти та психологічний комфорт.

На державному рівні є певний брак конкретних показників у державних програмах, які б давали можливість об'єктивно оцінювати реальний стан впровадження інклюзивного навчання в закладах передвищої освіти. Відсутність чітких критеріїв та інструментів оцінки ускладнює моніторинг ефективності психологічного супроводу студентів з ООП та обмежує можливості для покращення системи на державному рівні.

Деякі фахові коледжі України створюють спеціалізовані центри підтримки студентів з ООП, які надають широкий спектр послуг, спрямованих на забезпечення їхніх потреб в освітньому процесі. Ці послуги можуть охоплювати адаптацію навчальних матеріалів до різних форматів, надання додаткового часу

для виконання завдань та складання іспитів, забезпечення підтримки під час занять та групової роботи, а також надання технічної та педагогічної допомоги. Одним із важливих напрямів роботи таких центрів є надання психологічної підтримки студентам з ООП, що допомагає їм адаптуватися до життя в коледжі та справлятися з різними психологічними труднощами. Коледжеві служби підтримки відіграють ключову роль у забезпеченні потреб студентів з ООП, однак їхня ефективність безпосередньо залежить від наявності достатніх ресурсів, залучення кваліфікованого персоналу та налагодженої взаємодії з іншими структурами коледжу.

Важливим елементом системи підтримки студентів з ООП є створення в закладах передвищої освіти команд психолого-педагогічного супроводу. До складу таких команд можуть входити педагоги, психологи, соціальні працівники, а за необхідності й медичні працівники, що дає змогу забезпечити комплексний підхід до підтримки студентів, враховуючи їхні різноманітні індивідуальні потреби. Командний підхід є найбільш ефективним для надання психолого-педагогічного супроводу, оскільки дає можливість об'єднати зусилля різних фахівців та забезпечити цілісну підтримку кожного студента з ООП.

Психологічний супровід є невід'ємним та надзвичайно важливим компонентом інклюзивної освіти у фахових коледжах, що відіграє ключову роль у сприянні успішній адаптації, соціальній інтеграції та всебічному особистісному розвитку студентів з особливими освітніми потребами. Попередні наукові дослідження у цій галузі виявили значну кількість різноманітних психологічних проблем та потреб, з якими стикається ця категорія студентів, що підкреслює необхідність застосування індивідуалізованого та комплексного підходу до організації їхньої підтримки.

Ефективність різних форм та методів психологічного супроводу, що використовуються у закладах передвищої освіти, потребує подальшого глибокого вивчення та адаптації до специфіки навчального процесу у коледжі. Подолання існуючих бар'єрів у доступі студентів з ООП до якісної психологічної допомоги, а також підвищення рівня готовності викладацького складу до ефективної роботи

з цією категорією студентів є важливими завданнями для подальшого розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Вимушений перехід на дистанційне навчання виявив нові, раніше не повністю усвідомлені виклики та потреби студентів з ООП, що потребує розробки спеціалізованих підходів до надання їм психологічної підтримки в онлайн-форматі. Подальші наукові дослідження у цій сфері можуть бути спрямовані на детальне вивчення ефективності різних моделей психологічного супроводу в конкретному українському контексті, розробку та апробацію інноваційних методів підтримки, а також на всебічний аналіз впливу різноманітних факторів, зокрема соціальних, економічних та освітніх, котрі впливають на психологічне благополуччя студентів з особливими освітніми потребами. Незважаючи на значний обсяг вже проведених досліджень у сфері психологічного супроводу студентів фахових коледжів з ООП, залишається ще багато питань, що потребують подальшого вивчення, особливо в контексті специфіки української системи передвищої освіти та її постійної адаптації до міжнародних стандартів інклюзії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабяк, О.О., & Коломієць, Є.М. (2025). Супровід осіб з особливими освітніми потребами в закладах фахової перед вищої освіти. *Reviews of Modern Science*, (9). Retrieved from <https://ojs.scipub.de/index.php/RMS/article/view/5620>
2. Прохоренко, Л.І., Бабяк, О.О., & Баташева, Н.І. (2020). Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(1), 1–6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5>
3. Засенко, В.В., & Прохоренко, Л.І. (2019). Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Народна освіта*, 3–4, 48–52. <https://lib.iitta.gov.ua/718099/1>
4. Коломієць, Є.М. (2024). Психологічний супровід студентів з ООП в закладах професійно-технічної освіти. *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації. Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології*. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Частина 2. 34–37 с.
5. Коломієць, Є.М. (2025). Виклики інклюзивного навчання у фахових коледжах: досвід роботи зі студентами з ООП. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної*

конференції «Соціально педагогічний супровід розвитку життєвої успішності студентів в контексті сучасних викликів».

6. Литовченко, С.В. (2008). Психолого-педагогічний супровід навчання осіб із порушеннями слуху у вищих навчальних закладах (організаційний аспект). *Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами*, 5 (7). С. 400–409.

7. Чеботарьова, О.В. (2022). Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. *Особлива дитина: навчання та виховання*, 3, 40–51. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.113> <https://lib.iitta.gov.ua/732610/>

REFERENCES

1. Babiak Olha Oleksiivna, & Kolomiets Yevhenii Mykolaiovych. (2025). Suprovid osib z osoblyvymy osvitimy potrebamy v zakladyakh fakhovoi pered vyshchoi osvity [Support for people with special educational needs in institutions of professional pre-higher education]. *Reviews of Modern Science*, (9). Retrieved from <https://ojs.scipub.de/index.php/RMS/article/view/5620> [in Ukrainian].

2. Prokhorenko, L.I., Babiak, O.O., & Batasheva, N.I. (2020). Psykholohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy: stratehiia realizatsii [Psychological support for children with special educational needs: implementation strategy]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2(1), 1–6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5> [in Ukrainian].

3. Zasenka, V.V., & Prokhorenko, L.I. (2019). Osvita «osoblyvykh» ditei: stratehiia rozvytku [Education of «special» children: a development strategy]. *Narodna osvita*, 3–4, 48–52. <https://lib.iitta.gov.ua/718099/1> [in Ukrainian].

4. Kolomiets, Ye.M. (2024). Psykholohichniy suprovid studentiv z OOP v zakladyakh profesiino-tekhnichnoi osvity [Psychological support for students with special needs in vocational education institutions]. «Bezbariernist v osviti osib z osoblyvymy potrebamy: dosvid ta innovatsii». *Materialy X Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii*. K.: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Chastyna 2. 34–37 s. [in Ukrainian].

5. Kolomiets, Ye.M. (2025). Vyklyky inkliuzyvnoho navchannia u fakhovykh koledzhakh: dosvid roboty zi studentamy z OOP [Challenges of inclusive education in vocational colleges: experience of working with students with SEN]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Sotsialno pedahohichniy suprovid rozvytku zhyttievoi uspihnosti studentiv v konteksti suchasnykh vyklykiv»*. [in Ukrainian].

6. Lytovchenko, S.V. (2008). Psykholoho-pedahohichniy suprovid navchannia osib iz porushenniamy slukhu u vyshchykh navchalnykh zakladyakh (orhanizatsiyniy aspekt) [Psychological and pedagogical support for the education of people with hearing impairments in higher educational

institutions (organizational aspect)]. *Aktualni problemy navchannia i vykhovannia liudei z osoblyvyymi potrebamy*, 5 (7). S. 400–409. [in Ukrainian].

7. Chebotarova, O.V. (2022). Navchannia ta pidtrymka ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku v umovakh viiny: porady pedahoham [Teaching and supporting children with intellectual disabilities in wartime: advice for educators]. *Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia*, 3, 40–51. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.113> <https://lib.iitta.gov.ua/732610/> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 09.05.2025

УДК 158.723.6:158.936.4

Альона Король,

докторка філософії (PhD),

доцентка кафедри дошкільної освіти

akorolin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0392-4113>

Alyona Korol,

PhD, Associate Professor of the Department
of Preschool Education

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця,

Вінницька область, Україна, 21001

Vinnytsia State Pedagogical University

named after Mykhailo Kotsiubynskyi

32, Ostrozkyi str,

Vinnytsia region, Ukraine, 21001

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСВОЄННЯ МОВИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ**

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF LANGUAGE ACQUISITION BY PRESCHOOL CHILDREN

Анотація. Статтю присвячено дослідженню складного та багатогранного процесу засвоєння мови дітьми дошкільного віку, розглядаючи його з позицій сучасної психолінгвістики. У роботі аналізуються ключові теоретичні підходи до розуміння цього феномену, включаючи погляди біхевіористів, нативістів та прихильників інтеракціоністських концепцій, що дає змогу показати цілісну картину наукових дискусій в цьому напрямі.

У статті визначаються основні етапи та закономірності формування мовленнєвої системи у дошкільників, починаючи від перших звуків і лепету до складних синтаксичних конструкцій та зв'язного мовлення. Особливу увагу приділено формуванню фонетико-фонематичної сторони мовлення, що є фундаментом для правильної вимови та розуміння мови. Досліджується процес збагачення активного й пасивного словникового запасу дитини, механізми формування значення слів та їх використання у мовленні. Розглядається аспект, як діти поступово засвоюють граматичні правила рідної мови, вибудовуючи фрази та речення відповідно до існуючих норм.

У статті теоретично обґрунтовується нерозривний зв'язок між мовленнєвим розвитком та когнітивними процесами. Досліджується вплив мови на формування мислення, пам'яті, уваги та сприймання у дошкільному віці. Визначається роль мови як засобу пізнання навколишнього світу та регуляції власної поведінки.

Значне місце авторка статті відводить впливу соціального середовища на процес засвоєння мови; аналізує роль спілкування з дорослими та однолітками, ігрової діяльності, читання художньої літератури у стимулюванні мовленнєвого розвитку; визначає значення мовленнєвого оточення, якості мовлення дорослих та їхньої активності у спілкуванні з дитиною.

На основі проведеного аналізу досліджуються можливі причини та прояви мовленнєвих порушень у дошкільному віці, а також теоретично обґрунтовуються підходи до їх профілактики та корекції.

Висновки статті підкреслюють важливість комплексного підходу до вивчення та підтримки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, що базується на глибокому розумінні психолінгвістичних механізмів цього процесу. Отримані результати мають практичне значення для педагогів, психологів та батьків, надаючи їм науково обґрунтовані знання для ефективної роботи з дітьми.

Ключові слова: психолінгвістика; засвоєння мови; дошкільний вік; мовленнєвий розвиток; соціальна взаємодія; мовленнєві порушення.

Abstract. The present article is devoted to the study of the complex and multifaceted process of language acquisition by preschool children, considering it from the standpoint of modern psycholinguistics. The paper analyses the key theoretical approaches to understanding this phenomenon, including the views of behaviourists, nativists and supporters of interactionist concepts, which allows us to present a holistic picture of scientific discussions.

The main stages and regularities of the formation of the speech system in preschoolers are identified, starting from the first sounds and babbling to complex syntactic structures and coherent speech. Particular attention is paid to the formation of the phonetic and phonemic side of speech, which is the basis for correct pronunciation and understanding of language. The process of enriching the child's active and passive vocabulary, the mechanisms of forming the meaning of words and their use in speech are studied. The article describes how children gradually learn the grammatical rules of their native language, building phrases and sentences in accordance with the existing norms.

The article theoretically substantiates the inextricable link between speech development and cognitive processes. The influence of language on the formation of thinking, memory, attention and perception in preschool age is investigated. The role of language as a means of cognition of the world around us and regulation of our own behaviour is determined.

A significant place is given to the influence of the social environment on the process of language acquisition. The role of communication with adults and peers, play activities, reading fiction in stimulating speech development is analysed. The importance of the speech environment, the quality of adult speech and their activity in communicating with the child is determined.

On the basis of the analysis, the possible causes and manifestations of speech disorders in preschool age are investigated, and approaches to their prevention and correction are theoretically substantiated.

The conclusions of the article emphasise the importance of an integrated approach to the study and support of preschool children's speech development, based on a deep understanding of the psycholinguistic mechanisms of this process. The results obtained are of practical importance for teachers, psychologists and parents, providing them with scientifically based knowledge for effective work with children.

Key words: psycholinguistics; language acquisition; preschool age; speech development, social interaction; speech disorders.

Актуальність дослідження. Мовлення є одним з найважливіших інструментів пізнання світу, соціалізації та самореалізації людини. Його повноцінний розвиток у дошкільному віці є важливим етапом, що закладає фундамент для успішного навчання в школі та подальшого життя. Саме в період

від народження до шести-семи років відбувається інтенсивне формування мовленнєвої системи, засвоєння основних мовленнєвих норм та розвиток комунікативних навичок. Актуальність дослідження психолінгвістичних аспектів засвоєння мови дітьми дошкільного віку зумовлена низкою чинників: розуміння механізмів та закономірностей засвоєння мови у таких дітей дає змогу науково обґрунтувати ефективні методики навчання та розвитку мовлення, що використовуються в дошкільних навчальних закладах та в умовах сім'ї. Без глибокого розуміння того, як саме діти засвоюють мову, педагогічні впливи можуть бути неефективними або навіть шкідливими (Засєкіна, 2008: 176).

В умовах сучасного світу, що стрімко змінюється, зростає кількість дітей з мовленнєвими порушеннями, що потребує своєчасної діагностики, профілактики та корекції. Тому дослідження психолінгвістичних основ дає можливість краще зрозуміти причини цих порушень та розробити відповідні корекційні програми. Вплив нових технологій, мультимедійних засобів і глобалізаційних процесів на мовленнєве середовище дитини потребує постійного дослідження та переосмислення традиційних підходів до мовленнєвого розвитку; психолінгвістичний аналіз цих впливів є необхідним для адаптації педагогічних стратегій (Засєкіна, 2008: 180).

Дослідження психолінгвістичних аспектів є важливим для розуміння взаємозв'язку мовлення з іншими психічними процесами – мисленням, пам'яттю, увагою; це дає можливість розглядати мовленнєвий розвиток у контексті цілісного розвитку особистості дитини. Отже, глибоке вивчення психолінгвістичних аспектів засвоєння мови дітьми дошкільного віку є не лише теоретично значущим, а й має високу практичну цінність для педагогічної практики, психологічної допомоги та створення оптимальних умов для всебічного розвитку кожної дитини.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій свідчить про певну історію вивчення психолінгвістичних аспектів засвоєння мови дітьми, наявність різних теоретичних підходів та накопичення значного емпіричного матеріалу. Водночас динамічний характер сучасного світу, поява нових викликів та можливостей у сфері мовленнєвого розвитку зумовлюють необхідність подальших досліджень

та поглибленого аналізу цієї проблеми з урахуванням новітніх наукових досягнень. Питання засвоєння мови дітьми дошкільного віку є предметом інтенсивних досліджень у галузі психології, лінгвістики, педагогіки та, зокрема, психолінгвістики протягом багатьох десятиліть. Значний внесок у вивчення цієї проблеми зробили такі видатні вітчизняні та зарубіжні вчені, як О. Гриненко, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, З. Ленів, Н. Пахомова, М. Породько, О. Ревуцька, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.

Мета статті полягає у всебічному аналізі та узагальненні психолінгвістичних аспектів процесу засвоєння мови дітьми дошкільного віку, висвітленні основних етапів, механізмів та факторів, що впливають на формування мовленнєвої компетенції у сензитивний період розвитку.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети у роботі було використано комплекс теоретичних методів дослідження, спрямованих на всебічний аналіз та узагальнення наукових знань щодо психолінгвістичних аспектів засвоєння мови дітьми дошкільного віку. Зазначені методи дослідження було застосовано в комплексі, що дало змогу отримати цілісне уявлення про психолінгвістичні аспекти засвоєння мови дітьми дошкільного віку, виявити основні тенденції та проблеми у цій галузі, а також сформулювати теоретично обґрунтовані висновки.

Результати дослідження. Проблема засвоєння мови дитиною є однією з найскладніших та найважливіших у сучасній науці. Мова, яка є унікальним інструментом комунікації, пізнання та формування свідомості, відкриває перед дитиною двері до світу культури, знань та соціальної взаємодії. Саме в дошкільному віці відбувається найбільш інтенсивне та якісне засвоєння мовної системи, що закладає основи для подальшого успішного навчання та соціалізації. Психолінгвістика – наука, що знаходиться на перетині психології та лінгвістики, пропонує комплексний підхід до вивчення цього процесу, розглядаючи його як складну взаємодію психічних (когнітивних, афективних, мотиваційних) та мовленнєвих (фонетичних, лексичних, граматичних, семантичних,

прагматичних) чинників, що розгортається в умовах активної соціальної взаємодії (Калмикова, 2017: 448).

На відміну від ранніх біхевіористичних поглядів, які розглядали засвоєння мови як пасивне наслідування та формування навичок шляхом підкріплення, сучасна психолінгвістика виходить з того, що дитина є активним суб'єктом мовленнєвої діяльності. Вона не просто копіює почуте, а аналізує мовленнєве оточення, виявляє закономірності, формулює власні гіпотези щодо правил функціонування мови та експериментує з ними у своєму мовленні. Цей процес є динамічним, креативним та індивідуально варіативним. Засвоєння мови розглядається як процес побудови внутрішньої моделі мовленнєвої системи, що постійно уточнюється та ускладнюється відповідно до накопичення мовленнєвого досвіду та розвитку когнітивних здібностей дитини.

Питання взаємозв'язку мови і мислення є одним з центральних і найбільш дискусійних у психології та психолінгвістиці. Щодо розвитку цих двох систем у дитини дошкільного віку, то більшість дослідників вважають, що існує їхній глибокий і нерозривний зв'язок, у якому кожен процес виступає як передумова, інструмент та результат розвитку іншого. Цей зв'язок не є одностороннім – мовленнєвий розвиток впливає на когнітивні процеси, а когнітивні процеси, своєю чергою, визначають особливості засвоєння мови (Крутії, 2005: 40).

З психолінгвістичної точки зору, мова не просто «відображає» думки, а є активним інструментом їх формування та організації. Когнітивні процеси – це сукупність психічних процесів, що забезпечують пізнання світу та себе: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява. В дошкільному віці ці процеси перебувають на етапі активного становлення, і мова відіграє в цьому процесі ключову роль.

Одним з найважливіших когнітивних досягнень дошкільного віку є формування понять та здатності до категоризації. Дитина вчиться об'єднувати об'єкти та явища в групи за спільними ознаками, надаючи їм назви. Саме мова надає означення цим категоріям. Слово виступає як узагальнення, що дозволяє дитині виокремлювати істотні ознаки предметів та явищ, ігноруючи неістотні. Наприклад, слово «собака» об'єднує різноманітних тварин з чотирма лапами,

хвостом, здатністю гавкати, хоча вони можуть відрізнятися за розміром, кольором шерсті тощо. Засвоєння нових слів не просто збільшує словниковий запас, а й розширює когнітивні можливості дитини, оскільки кожне нове слово є новим інструментом для усвідомлення та пізнання світу. Мова допомагає дитині організувати свій досвід, систематизувати знання та будувати внутрішню картину світу (Крутій, 2005: 40).

Засвоєння мови трансформує мислення дитини з переважно наочно-дійового та наочно-образного у словесно-логічне. Завдяки мові дитина отримує можливість оперувати не лише конкретними предметами та їх образами, а й абстрактними поняттями. Внутрішнє мовлення, яке поступово формується з зовнішнього, стає інструментом планування дій, аналізу ситуацій, розв'язання завдань. Дитина починає «думати про себе», використовуючи слова для формулювання думок. Розвиток синтаксичної структури мови (здатність будувати речення) відображає та сприяє розвитку логічних зв'язків у мисленні. Складні речення з підрядними частинами дають змогу дитині виражати причинно-наслідкові зв'язки, умови, мету, що свідчить про ускладнення її мисленнєвих операцій (Тарасун, 2008: 273).

Мова у дошкільному віці значно впливає на розвиток пам'яті. Вербалізація (називання) об'єктів, подій, дій сприяє їх кращому запам'ятовуванню та відтворенню. Діти, які мають розвинене мовлення, легше запам'ятовують інформацію, оскільки можуть використовувати слова для кодування та організації своїх спогадів. Окрім того, мова допомагає впорядкувати інформацію, що запам'ятовується, групувати її за певними ознаками.

Розвиток мови також тісно пов'язаний з розвитком довільної уваги. Мовленнєві інструкції дорослих та власне внутрішнє мовлення дають змогу дитині керувати своєю увагою, зосереджуватися на важливих аспектах діяльності, ігноруючи відволікаючі фактори. Слово стає своєрідним регулятором уваги, допомагаючи дитині концентруватися на певних об'єктах чи завданнях.

Завдяки мові дитина починає використовувати мовлення для регуляції своєї поведінки та планування діяльності. Спочатку це відбувається через зовнішнє мовлення (дитина озвучує свої дії), а потім поступово переходить у внутрішнє

мовлення. Внутрішнє мовлення стає основою для розвитку самоконтролю, можливості обдумати свої дії перед їх виконанням, передбачити наслідки. Ця функція мови, так звана інтелектуальна функція, є критично важливою для успішного виконання складних завдань та адаптації до нових умов (Тарасун, 2008: 298).

Зворотний зв'язок також є очевидним. Рівень розвитку когнітивних процесів істотно визначає успішність засвоєння мови. Діти з добре розвиненим сприйманням краще розрізняють звуки мови (фонематичний слух), що є необхідною умовою для формування фонетичної сторони мовлення. Розвинена пам'ять сприяє запам'ятовуванню нових слів та граматичних правил. Здатність до узагальнення та аналогії, що є основою мисленнєвих операцій, лежить в основі засвоєння граматичної системи мови. Діти з вищим рівнем когнітивного розвитку, зазвичай, швидше опановують складні мовленнєві конструкції та мають багатший словниковий запас. Труднощі у формуванні певних когнітивних функцій (наприклад, уваги, пам'яті, мислення) можуть призводити до специфічних мовленнєвих порушень (Харченко, 2005: 20).

Важливо розуміти, що мовленнєвий та когнітивний розвиток не просто впливають один на одного, а перебувають у синергетичній взаємодії. Вони стимулюють та підсилюють одне одного. Чим багатшим і точнішим стає мовлення дитини, тим більш тонким та диференційованим стає її сприйняття та мислення. Чим краще розвинені когнітивні функції, тим легше дитині опановувати складні мовленнєві структури та використовувати мову для вирішення пізнавальних завдань. Цей взаємозв'язок є особливо очевидним у дошкільному віці, коли обидві системи перебувають на етапі інтенсивного формування.

Обґрунтування нерозривного зв'язку між мовленнєвим розвитком та когнітивними процесами у дітей дошкільного віку базується на тому, що мова є невід'ємним компонентом когнітивної системи людини та потужним інструментом для її розвитку. Мова не лише забезпечує комунікацію, а й трансформує мислення, сприяє формуванню понять, категоризації світу, розвитку пам'яті та уваги, а також є основою для саморегуляції та планування

діяльності. З іншого боку, рівень розвитку когнітивних функцій визначає успішність засвоєння мовленнєвої системи (Харченко, 2018: 93).

Ця взаємозалежність підкреслює важливість комплексного підходу до оцінки та стимулювання розвитку дитини, в якому увага приділяється як мовленнєвому, так і когнітивному аспектам. Створення сприятливого мовленнєвого та пізнавального середовища, що стимулює активне спілкування, дослідження та розв'язання проблем, є ключовим для забезпечення гармонійного розвитку обох систем та формування повноцінної особистості дитини.

Онтогенез мовлення – це послідовний процес, що проходить через низку якісно відмінних етапів. Першим є домовленнєвий етап, який охоплює період від народження до появи перших усвідомлених слів. Він охоплює крик – першу форму комунікації, що сигналізує про потреби дитини, гуління – приємні голосові звуки, що виникають у стані комфорту, та лепет – повторення складів, що є важливим етапом для формування артикуляційної бази мови. Лепет поступово набуває інтонацій та ритму рідної мови і до кінця першого року життя дитина починає розуміти прості інструкції та впізнавати знайомі слова (Харченко, 2018: 99).

Наступний етап – поява перших усвідомлених слів, який, зазвичай, припадає на кінець першого – початок другого року життя. Ці слова часто мають генералізований характер (наприклад, «ам» може означати «хочу їсти», «їжа» або навіть «ложка») і тісно пов'язані з конкретними ситуаціями. Словниковий запас на цьому етапі невеликий, але активно поповнюється. Розуміння мови випереджає активне мовлення.

Приблизно у півтора–два роки починається етап двослівних висловлювань, що є знаковим моментом в онтогенезі мовлення. Дитина починає поєднувати два слова для вираження простих ідей та потреб. Ці перші речення є граматично неповними, але несуть змістове навантаження. Це свідчить про початок формування синтаксичної функції мови – здатності поєднувати слова у речення (Чередніченко, Горбачова, 2016: 66).

Подальший розвиток мовлення у дошкільному віці характеризується поступовим ускладненням граматичної структури речень. Дитина активно

опановує відмінкові закінчення, дієслівні форми, прийменники, сполучники. На цьому етапі часто з'являються граматичні помилки за аналогією, що є яскравим підтвердженням активної гіпотезо-творчої діяльності дитини щодо правил мови. Вона намагається застосувати засвоєні правила до нових слів, навіть якщо вони є винятками. Відбувається значне збільшення словникового запасу, дитина починає використовувати не лише конкретні, а й абстрактні слова, синоніми, антоніми.

До кінця дошкільного віку, зазвичай до 6–7 років, формується зв'язне мовлення. Дитина здатна будувати розгорнуті розповіді, описи, міркування, використовувати складні синтаксичні конструкції. Вона вміє дотримуватися логіки викладу, послідовно висловлювати свої думки, використовувати різноманітні мовленнєві засоби для передачі ідей та емоцій. Хоча окремі фонетичні та граматичні неточності ще можуть зберігатися, загалом мовленнєва система дитини є сформованою та функціональною (Чередніченко, Горбачова, 2016: 78).

Психолінгвістичні дослідження виділяють низку ключових механізмів, що забезпечують засвоєння мови. Певну роль, особливо на ранніх етапах, відіграє, безумовно, наслідування. Дитина повторює звуки та слова, які чує від дорослих. Проте, як вже зазначалося, засвоєння мови – це не просто копіювання. Більш важливими механізмами є узагальнення та аналогія. Дитина, чуючи різні форми одного слова, неусвідомлено узагальнює правила їхньої зміни. Аналогія дає змогу застосовувати ці правила до нових слів. Внутрішній аналіз мови – це здатність дитини розчленовувати мовленнєвий потік на окремі слова, склади, звуки та виявляти їхні властивості та зв'язки.

Найбільш унікальним механізмом, що відрізняє людську мову від комунікаційних систем тварин, є гіпотезотворчість. Дитина, перебуваючи в ролі «маленького лінгвіста», постійно висуває власні правила щодо функціонування мовної системи на основі почутого. Ці гіпотези перевіряються у власному мовленні та коригуються під впливом мовленнєвого оточення. Саме цим пояснюються такі явища, як гіпергенералізація правил або утворення нових слів

за аналогією. Ці «помилки» є свідченням активного, творчого процесу засвоєння мови, а не простого запам'ятовування (Піроженко, 2010: 152).

Вирішальну роль у засвоєнні мови відіграє соціальна взаємодія. Мова не може бути засвоєна ізольовано від соціального контексту. Спілкування з дорослими та однолітками, участь у спільній діяльності, ігри – все це створює необхідні умови для мовленнєвого розвитку. Дорослі виступають як носії мовленнєвої норми, моделюючи правильне мовлення та коригуючи мовленнєві спроби дитини. Важливим аспектом є якість мовленнєвого оточення. Чітке, емоційно забарвлене, доступне для розуміння дитини мовлення дорослих, їхня готовність слухати дитину, відповідати на її запитання, розширювати та уточнювати її висловлювання сприяє успішному засвоєнню мови. Спільна увага до об'єктів та подій, про які йдеться, також є важливим фактором, що полегшує дитині встановлення зв'язку між словом та його значенням (Рульова, 2002: 174).

Мовленнєвий розвиток тісно пов'язаний з розвитком когнітивних процесів. Мова і мислення знаходяться у нерозривному зв'язку, взаємно впливаючи одне на одне. Мова виступає як засіб формування понять, категоризації світу, абстрактного мислення. Завдяки мові дитина може оперувати ідеями, які не присутні в її безпосередньому досвіді. Розвиток пам'яті дає змогу запам'ятовувати слова та граматичні правила. Розвиток уваги сприяє виокремленню важливої інформації з мовленнєвого потоку. Розвиток сприймання (слухового, зорового) є необхідним для розрізнення звуків мови, слів та їхніх значень. Отже, мова не лише відображає рівень когнітивного розвитку дитини, а й активно його формує.

Проте процес засвоєння мови не завжди відбувається рівномірно і без труднощів. На нього впливають як внутрішні, так і зовнішні фактори. До внутрішніх факторів належать біологічні передумови, такі як генетична схильність, темп дозрівання центральної нервової системи, індивідуальні особливості функціонування мовленнєвих зон мозку, стан слухового та мовленнєвого апаратів. Індивідуальні психологічні особливості, такі як темперамент, рівень активності, мотивація до спілкування також можуть впливати на темп та особливості засвоєння мови (Піроженко, 2010: 152).

До зовнішніх факторів належить якість мовленнєвого оточення, соціальний статус сім'ї, рівень освіти батьків, культурні особливості середовища. Недостатнє мовленнєве спілкування, обмеженість мовленнєвого оточення, відсутність емоційної підтримки та стимулювання з боку дорослих можуть значно уповільнити мовленнєвий розвиток (Рульова, 2002: 174).

Важливо зазначити, що існують також фактори ризику, які можуть призвести до виникнення мовленнєвих порушень. До них належать несприятливі перинатальні фактори (ускладнення під час вагітності та пологів), генетичні синдроми, порушення слуху, травми голови, інфекційні захворювання центральної нервової системи, а також несприятливі соціальні умови (педагогічна занедбаність, соціальна ізоляція). Своєчасне виявлення цих факторів і раннє втручання є критично важливим для попередження та корекції мовленнєвих порушень.

Мовленнєвий розвиток у дошкільному віці є фундаментом для успішної адаптації дитини у суспільстві, її пізнавальної активності та подальшого шкільного навчання. Цей процес є складним, багатограним і тісно пов'язаним з іншими аспектами розвитку особистості. Саме тому вивчення та підтримка мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку потребує застосування комплексного підходу. Чому саме комплексний підхід є необхідним? По-перше, складна природа мовленнєвого розвитку. Мова – це не просто набір звуків і слів. Вона містить фонетичну, лексичну, граматичну, семантичну та прагматичну сторони. Кожна з цих сторін розвивається не ізольовано, а у тісній взаємодії. Комплексний підхід дає можливість охопити всі ці аспекти, розглядаючи їх у взаємозв'язку (Калмикова, Харченко, Дем'яненко, 2007: 304). Наприклад, труднощі у формуванні фонематичного слуху можуть призводити до проблем із засвоєнням лексики та граматики, а також впливати на формування писемного мовлення у майбутньому. По-друге, існує взаємозв'язок мовленнєвого розвитку з іншими сферами психіки. Мовлення є нерозривно пов'язаним з когнітивними процесами (мисленням, пам'яттю, увагою, сприйманням), емоційно-вольовою сферою та соціальною взаємодією. Комплексний підхід враховує ці взаємозв'язки і розглядає мовленнєвий розвиток як частину загального

психічного розвитку дитини. Наприклад, сором'язливість або тривожність можуть впливати на активність дитини у мовленнєвій взаємодії, а низький рівень розвитку мислення – на здатність до розуміння складних мовних конструкцій. По-третє, індивідуальні відмінності у темпах та особливостях розвитку. Кожна дитина розвивається у своєму власному темпі, і мовленнєвий розвиток не є винятком. Комплексний підхід дає змогу враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, її сильні та слабкі сторони, виявляти потенційні ризики та своєчасно надавати необхідну підтримку. По-четверте, виявлення та попередження мовленнєвих порушень (Калмикова, Харченко, Дем'яненко, 2007: 304). Мовленнєві порушення можуть бути спричинені різними факторами: біологічними, психологічними, соціальними. Комплексний підхід, що передбачає діагностику різних аспектів розвитку дитини, дає можливість своєчасно виявити причини труднощів, поставити точний діагноз та розробити індивідуальну програму корекційної роботи. Ігнорування однієї зі сфер може призвести до неправильного діагнозу та неефективної корекції. По-п'яте, ефективність корекційно-розвиткової роботи. Підтримка мовленнєвого розвитку та корекція мовленнєвих порушень потребує скоординованих зусиль різних фахівців: логопеда, психолога, вихователя, лікаря, а також активної участі батьків. Комплексний підхід передбачає міждисциплінарну взаємодію, обмін інформацією та спільне планування роботи (Чередніченко, Горбачова, 2016: 66).

Основними аспектами комплексного підходу є: багатоаспектна діагностика (оцінка мовленнєвого розвитку, когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери, соціальної адаптації, стану слухового та мовленнєвого апаратів, збір анамнезу); міждисциплінарна співпраця (взаємодія логопеда, психолога, вихователя, лікаря); індивідуалізація підходу (адаптація програм до потреб дитини); активна участь батьків (надання інформації, навчання методам стимулювання мовлення, підтримка); створення сприятливого мовленнєвого середовища (якісне спілкування, ігри, читання, спілкування з однолітками); раннє виявлення та інтервенція (регулярний моніторинг мовленнєвого розвитку).

Наслідки відсутності комплексного підходу можуть бути значними. Це і неправильна діагностика, і неефективна корекційна робота, упущення

можливостей для раннього втручання та негативний вплив на загальний розвиток дитини (Харченко, 2018: 93).

Комплексний підхід до вивчення та підтримки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є не просто бажаним, а необхідним. Він дає змогу охопити всі аспекти цього складного процесу, врахувати індивідуальні особливості дитини, своєчасно виявити та ефективно коригувати можливі порушення. Реалізація комплексного підходу потребує тісної співпраці фахівців різного профілю, активної участі батьків та створення сприятливого середовища для розвитку дитини. Лише за таких умов можемо забезпечити повноцінний мовленнєвий розвиток кожної дитини, відкриваючи їй двері до успішного майбутнього.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведене дослідження дало можливість систематизувати ключові психолінгвістичні аспекти засвоєння мови дітьми дошкільного віку, підтвердити комплексний характер цього процесу, який об'єднує взаємодію біологічних, когнітивних та соціальних факторів, а також підкреслити важливість раннього втручання та створення оптимальних умов для повноцінного мовленнєвого розвитку дитини.

Розуміння психолінгвістичних основ засвоєння мови дітьми є необхідним для ефективної організації освітнього процесу, діагностики та корекції мовленнєвих порушень, а також для створення сприятливих умов для повноцінного мовленнєвого та загального психічного розвитку дитини. Подальші дослідження у цій галузі, з використанням сучасних методів нейробіології, комп'ютерної лінгвістики та експериментальної психолінгвістики, дадуть можливість поглибити наше розуміння цього важливого процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Засекіна, Л.В. (2008). *Психолінгвістична діагностика: навч. посіб.* Луцьк. РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. С. 176–180.
2. Калмикова, Л.О. (2017). *Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри: нав.-метод. пос.* Київ. Видавничий Дім «Слово». 448 с.

3. Крутій, К.Л. (2005). *Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення)*. Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання української мови. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К. С. 40–44.
4. *Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку*. (2007). Монографія. Л.О. Калмикова, Н.В. Харченко, С.Д. Дем'яненко, Л.А. К. Вид-во «ПП Медведєв». 304 с.
5. Рутьова, О.О. (2002). *Номінативний аспект дитячого мовлення (на матеріалі французької, грецької, англійської та української мов)*. Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.15. Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. 174 с.
6. Піроженко, Т.О. (2010). *Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника*. Тернопіль. Мандрівець. 152 с.
7. Тарасун, В.В. (2008). *Морфофункціональна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями у розвитку (нейропсихологічний підхід)*. Монографія. К. Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. С. 273–298.
8. Харченко, Н.В. (2005). *Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування*. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00. 02. Київ. 20 с.
9. Харченко, Н.В. (2018). *Як діти дошкільного віку розуміють денотативне (референтне) значення слова*. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки, 1(2). С. 93–99.
10. Чередніченко, Н.В., & Горбачова, Д.М. (2016). *Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання*. К. ДІА. С. 66–78.

REFERENCES

1. Zasiiekina, L.V. (2008). *Psykholinhvistychna diahnostyka: navch. posib.* [Psycholinguistic diagnostics: a study guide]. Lutsk. RVV «Vezha» Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky. 176–180. [in Ukrainian].
2. Kalmykova, L.O. (2017). *Perspektyvnist i nastupnist v navchanni movy y rozvytku movlennia ditei doshkilnoho i molodshoho shkilnoho viku: psykholinhvistychnyi i linhvometodychnyi vymiry: nav.-metod.pos.* [Prospects and continuity in language teaching and speech development of children of preschool and primary school age: psycholinguistic and linguistic-methodological dimensions: a study guide]. Kyiv. Vydavnychiy Dim «Slovo». 448. [in Ukrainian].
3. Krutii, K.L. (2005). *Teoriia i praktyka formuvannia hramatychno pravylnoho movlennia v ditei doshkilnoho viku (na materialy morfolohii i slovotvorennia)*. [Theory and practice of forming grammatically correct speech in preschool children (based on morphology and word

formation)]. Avtoref. dys... d-ra ped. nauk: 13.00.02 – teoriia i metodyka navchannia ukrainskoi movy. Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. 40–44. [in Ukrainian].

4. Rozvytok movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku. Monohrafiia. [evelopment of speech of children of senior preschool age]. L.O. Kalmykova, N.V. Kharchenko, S.D. Demianenko, L.A. (2007). K. Vyd-vo «PP Medviediev». 304. [in Ukrainian].

5. Rulova, O.O. (2002). *Nominatyvnyi aspekt dytiachoho movlennia (na materialy frantsuzkoi, hretskoi, anhliiskoi ta ukrainskoi mov)*. [The nominative aspect of children's speech (based on the material of French, Greek, English and Ukrainian)]. Avtoref. dys... kand. filol. nauk: 10.02.15. Odes. nats. un-t im. I.I. Mechnykova. 174. [in Ukrainian].

6. Pirozhenko, T.O. (2010). *Komunikatvno-movlennievi rozvytok doshkilnyka*. [Communication and speech development of preschool children]. Ternopil. Mandrivets. 152. [in Ukrainian].

7. Tarasun, V.V. (2008). *Morfofunktsionalna hotovnist do shkilnoho navchannia ditei z osoblyvostiamy u rozvytku (neiropsykhologichnyi pidkhid)*. [Morphological and functional readiness for schooling of children with special needs]. Monohrafiia. K. Vyd-vo Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. 273–298. [in Ukrainian].

8. Kharchenko, N.V. (2005). *Formuvannia u ditei starshoho doshkilnoho viku umin buduvaty mirkuvannia*. [Developing the ability of senior preschool children to build reasoning]. Avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.02. 20. [in Ukrainian].

9. Kharchenko, N.V. (2018). *Yak dity doshkilnoho viku rozumiiut denotatyvne (referentne) znachennia slova*. [How preschool children understand the denotative (referential) meaning of a word]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii: Psykhologichni nauky, 1(2). 93–99. [in Ukrainian].

10. Cherednichenko, N.V., & Horbachova, D.M. (2016). *Formuvannia fonetyko-hrafichnoi hramotnosti u molodshykh shkoliariv iz porushenniamy movlennievoho rozvytku v umovakh korektsiinoho navchannia*. [Formation of phonetic and graphic literacy in junior schoolchildren with speech development disorders in the conditions of remedial education]. 66–78. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 06.05.2025р.

УДК 37.013:376

Віталій Литовченко,

доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри психології Приватного вищого навчального закладу «Медико-Природничий Університет», член Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України

E-mail: realvitalylytovchenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1869-6168>

Vitalii Lytovchenko,

Doctor of Philosophy (PhD), Senior Lecturer of the Department of Psychology of the Private Higher Educational Institution «Medical and Natural Sciences University», member of the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine

Приватний вищий навчальний заклад

«Медико-Природничий Університет», Миколаїв, Україна
проспект Богоявленський, 43-А, Миколаїв, 54018, Україна

Private Higher Educational Institution

«Medical and Natural Sciences University», Mykolaiv, Ukraine
43-A Bogoyavlenskyi Avenue, Mykolaiv, 54018, Ukraine

**ПІДГОТОВЧИЙ КУРС ДЛЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У
КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПОЛІТИКИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ (ДОСВІД
MOHAWK COLLEGE, КАНАДА)**

**PREPARATORY COURSE FOR MEDICAL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE
INCLUSIVE POLICY OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION (MOHAWK
COLLEGE EXPERIENCE, CANADA)**

Анотація. На сучасному етапі створення інклюзивного освітнього середовища є одним із важливих завдань вищої освіти. До медичних вишів залучено значну кількість студентів з особливими освітніми потребами, а також студентів, які потребують соціальної підтримки. Метою статті є презентація міжнародного досвіду організації підготовчих курсів для студентів медичних спеціальностей у контексті інклюзивної політики закладу вищої освіти (на прикладі курсу PRE LINC в Mohawk College). Основними методами дослідження визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел та результатів сучасних досліджень, представлених у електронних наукових виданнях, включених до наукометричних баз даних PubMed, Index

Copernicus, Ulrich's Periodicals, Google Scholar та ін.; аналіз національних та міжнародних нормативно-правових документів, матеріалів офіційного сайту Mohawk College (Канада); узагальнення наукового та практичного досвіду автора. За результатами дослідження інклюзивного підходу на медичних програмах актуалізовано досвід та дієві практики забезпечення рівного доступу до освіти на прикладі Mohawk College: організація підготовчого курсу, інформаційне забезпечення, діяльність центру з доступності навчальних послуг, безбар'єрність освітнього простору, технічна підтримка, соціальний супровід, сприятливий психологічний клімат. Подальшого вивчення потребує проблематика, пов'язана з реалізацією у медичних закладах вищої освіти інклюзивних технологій та актуальних напрямів соціально-психологічної підтримки. Особливої значущості у такому контексті набуває узагальнення міжнародного досвіду, інтернаціоналізація діяльності закладу вищої освіти.

Ключові слова: медична освіта, спеціальна психологія, безбар'єрність в освіті, інклюзивний підхід, особа з особливими освітніми потребами, освітнє середовище закладу вищої освіти, підготовчий курс, програма підготовки.

Abstract. At the present stage, the creation of an inclusive educational environment is one of the important tasks of higher education, a significant number of students with special educational needs, as well as students in need of social support, are involved in medical universities. The purpose of the article: to present international experience in organizing preparatory courses for students of medical specialties of a higher education institution (using the example of the PRE LINC course at Mohawk College). The main research methods are: methods of theoretical analysis of literary sources and results of modern research presented in electronic scientific publications included in the scientometric databases PubMed, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals, Google Scholar, etc.; analysis of national and international regulatory documents, materials of the official website of Mohawk College (Canada); generalization of the author's scientific and practical experience. Based on the results of the study of the inclusive approach in medical programs, the experience and effective practices of ensuring equal access to education using the example of Mohawk College have been updated: organization of a preparatory course, information support, activities of the center for the accessibility of educational services, barrier-free educational space, technical support, social support, favorable psychological climate. Further study is required of the issues related to the implementation of inclusive technologies and relevant areas of socio-psychological support in medical institutions of higher education. In this context, the generalization of international experience and the internationalization of the activities of a higher education institution are of particular importance.

Key words: medical education, special psychology, barrier-free education, inclusive approach, person with special educational needs, educational environment of a higher education institution, preparatory course, training program.

Актуальність проблеми. Розглядаючи питання інклюзивного навчання в умовах закладів вищої освіти (ЗВО), зокрема медичних, ми акцентуємо увагу на безпосередньому навчанні за освітньою програмою. Проте мало уваги звертаємо на позанавчальні заходи, підготовчі програми, додаткові курси, івенти, діяльність студентських об'єднань та клубів, які кожен університет може реалізовувати, враховуючи свою специфіку, особливості, традиції та сучасні виклики.

Медична освіта є складною в опануванні. З першого дня в університеті студенти стикаються зі значним навчальним навантаженням, зокрема через те, що вже на перших заняттях викладач може запропонувати тестування або завдання, яке передбачає оцінювання (в медичному виші студент має отримати оцінку за кожну пару). Отже, у студентів можуть виникати складнощі щодо адаптації в новому освітньому середовищі – окрім істотного навчального навантаження необхідно налагодити міжособистісні стосунки в своїй академічній групі, ознайомитися з архітектурою освітнього простору (розташування адміністративних приміщень, навчальних кабінетів, бібліотеки, кафе, залів тощо), зорієнтуватися щодо отримання необхідних послуг.

Для студентів з особливими освітніми потребами процес адаптації може ускладнюватися через необхідність налаштувати потрібні адаптаційні механізми (отримання перекладу жестовою мовою, навчальних матеріалів збільшеним шрифтом або шрифтом Брайля, додаткових технічних засобів тощо) та ознайомитися з облаштуванням елементів універсального дизайну (пандуси, автоматичні двері, кольорове маркування сходів тощо). Отже, актуальними є рішення, що допоможуть студентам медичних вишів (особливо доцільно в умовах інклюзивного навчання) пройти попередній / підготовчий курс перед тим, як перейти до безпосереднього навчання.

Метою такого курсу має стати ознайомлення з університетом, особливостями навчання, наявними ресурсами, спортивними потужностями, локаціями для відпочинку та дозвілля, які має заклад. Важливим аспектом є побудова комунікації між студентами.

У такому контексті актуальним є вивчення міжнародного досвіду, який допоможе організувати такі підготовчі курси перед початком навчального року, враховуючи всі переваги та недоліки закордонних закладів вищої освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У межах нашого дослідження істотними є наукові роботи, де розглядаються проблеми навчання студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти (Литовченко, 2007; Ключкова, 2023 та ін.); доступності медичної освіти та роботи лікарем для осіб з інвалідністю (Snashall, 2009; Meeks, Conrad, Nouri, Moreland, Hu, Dill, 2022; Kakara, Venkataramani, 2023; Batarfi, Alraddadi, 2024; Mogensen, Hu, 2019 та ін.); організації освітнього середовища у медичних закладах вищої освіти для студентів з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату тощо (Moulton, 2017; Joshi, Ray, 2020 та ін.).

Дослідження базується на положеннях міжнародних документів: Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (Стандарт 1.6) (2015); Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006); Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) (2001) та ін.

Актуальними є положення таких документів як «Цілі сталого розвитку для України як орієнтири розроблення програмних документів та моніторингу» (2019); «Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» (2021); «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» (2019); «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2024); «Ontario Human Rights Code (OHRC). Policy on Accessible Education for Students with Disabilities» (Кодекс прав людини Онтаріо. Політика щодо доступної освіти для учнів з особливими освітніми потребами) (2018), «Recommendations of the Post-secondary Education Accessibility Standards» (PEAS) (Рекомендації Стандартів доступності післяшкільної освіти) (2022), «Accessibility for Ontarians with Disabilities Act» (Закон про доступність для жителів Онтаріо з особливими освітніми потребами) (2005), «Requisite Skills and Abilities for nursing practice in

Ontario» (Необхідні навички та здібності для медсестринської практики в Онтаріо) (2012) та ін.

Мета статті: представити міжнародний досвід організації підготовчих курсів для студентів медичних спеціальностей у контексті інклюзивної політики закладу вищої освіти (на прикладі курсу PRE LINC в Mohawk College).

Основними **методами дослідження** визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел та результатів сучасних досліджень, представлених у електронних наукових виданнях, що входять до наукометричних баз даних PubMed, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals, Google Scholar та ін.; аналіз національних та міжнародних нормативно-правових документів, матеріалів офіційного сайту Mohawk College (Канада); узагальнення наукового та практичного досвіду автора.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для успішного впровадження міжнародного досвіду реалізації права на освіту для осіб з особливими освітніми потребами безумовно варто звертати увагу на країни, системи вищої освіти яких є інклюзивними. Такою є система освіти Канади, адже інклюзія в освіті в цій країні є визнаною на світовому рівні.

У рамках статті представляємо досвід навчання на курсі PRE LINC (підготовчий курс) в Mohawk College (Коледж Могавк) м. Гамільтон, Онтаріо, Канада. Курс PRE LINC призначений не лише для здобуття певних компетентностей, зокрема щодо покращення рівня англійської мови, а й ставить за мету різнобічно підготувати студентів до навчання за освітніми програмами, що пропонує Коледж.

На офіційному сайті Mohawk College визначено основні цінності спільноти закладу: «прагнемо створити інклюзивне середовище, яке є доступним і гостинним місцем для всіх студентів, співробітників і відвідувачів. Ми дотримуємося принципів Закону про доступність для жителів Онтаріо з обмеженими можливостями 2005 р. (AODA) і прагнемо забезпечити, щоб гідність, інтеграція та рівність можливостей були вбудовані в усі аспекти культури коледжу» (About Mohawk. Accessibility).

Такий підхід відповідає принципам розвитку системи освіти Онтаріо, де: «всі учні, батьки, члени шкільної спільноти вітаються та заслуговують на повагу; кожен учень отримує підтримку та натхнення для досягнення успіху в культурі високих очікувань щодо навчання. Для досягнення інклюзивного клімату шкільні ради прагнуть забезпечити, щоб усі члени шкільної спільноти почувалися безпечно та комфортно; усі співробітники та учні цінували різноманітність, виявляли повагу до інших та прагнули створити справедливе та толерантне суспільство» (Realizing the Promise of Diversity. Ontario's equity and inclusive education strategy, 2009).

У межах реалізації інклюзивної політики у Mohawk College діє центр Accessible Learning Services (ALS) (Доступних навчальних послуг), що відповідає за надання послуг студентам з особливими освітніми потребами, щоб забезпечити рівні можливості доступу до навчальної програми та демонстрації здібностей та результатів навчання під час виконання вимог програми. ALS координує надання послуг студентам з особливими освітніми потребами, і так виконує зобов'язання, описані в законодавчих ініціативах щодо забезпечення «справедливого та рівного доступу». Мета цих послуг подвійна: надати підтримку, яка зрівнює освітні можливості студентів з ООП та прибрати бар'єри для доступності (як фізичної, так і академічної) шляхом консультування та заходів з професійного розвитку для викладачів (About Mohawk. Academic Accommodation for Students with Accessibility Needs Policy).

Команда ALS співпрацює з викладачами та партнерами коледжу, щоб визначити та впровадити стратегії, що гарантують усім студентам рівні можливості для досягнення своїх освітніх цілей. Члени команди працюють індивідуально зі студентами, щоб розробити відповідні умови для проведення навчальних занять та тестування, а також пропонують підтримку на всіх кампусах та локаціях.

Варто відзначити, що в коледжі багато програм саме медичного спрямування: Practical Nursing – 715 (Практична сестринська справа), Canadian Health Care for Foreign Trained Professionals (International Only) – 993 (Канадська система охорони здоров'я для іноземних спеціалістів (лише міжнародне)) та ін.

(About Mohawk. Program Search).

Треба звернути увагу на інклюзивність в контексті представлення багатьох культур в межах одного закладу освіти (мультикультурний простір як підкреслюють самі викладачі коледжу), зокрема і соціокультурної спільноти глухих, що є надзвичайно важливим, якщо йдеться про безбар'єрність у вищій освіті. Підготовчий курс допомагає студентам ознайомитися зокрема і з інклюзивною філософією закладу освіти, архітектурною безбар'єрністю, наявними проєктами та ініціативами щодо покращення якості життя для осіб з ООП, що вже реалізуються в коледжі.

Так, наприклад, під час ознайомчої екскурсії навчальними корпусами коледжу студентам пропонують звернути увагу на кімнату «тиші-релаксу», що може буде актуальним для студентів, які мають аутизм або певні проблеми з ментальним здоров'ям, як постійного, так і тимчасового характеру, і відповідно потребують часу побути на самоті, у комфортному середовищі без аудіо та візуальних подразників.

У лаунж-зонах (простір для відпочинку, перезавантаження) коледжу наявна велика кількість інформаційних буклетів щодо можливостей адаптації освітнього процесу для здобувачів, що стосується як офлайн-, так і онлайн-навчання. Це є важливим, адже під час підготовчих занять здобувачі можуть соромитися запитати про потрібні для них адаптаційні механізми, натомість мають змогу у комфортний спосіб отримати інформацію з буклетів. Такі буклети є цінними для всіх студентів, оскільки ознайомлюють із інклюзивною філософією закладу освіти, сприяють ініціюванню наукових проєктів щодо доступності навчального простору, зважаючи на вже наявний досвід. Така інформаційна робота буде сприяти толерантності, емпатії, взаємопідтримці під час подальшого навчання, доповнює завдання, які пропонує викладач на підготовчих заняттях для знайомства студентів групи, побудови командної роботи.

Під час роботи з відеоматеріалами (перегляд науково-навчальних відео тощо) здобувачі, які мають порушення слуху, можуть скористатися навушниками та прослухати матеріал на тій гучності, яка для них є комфортною. Всі двері в навчальних корпусах обладнано спеціальною кнопкою для автоматичного

відчинення, що розташована на зручному рівні для студентів, які користуються кріслом колісним. З того досвіду, що вдалося спостерігати, варто відзначити зручність автобусів, якими студенти зазвичай їдуть на навчання, зокрема передбачено функцію зниження пандусу, що розкладається, складання сидінь в салоні для розташування студентів, що користуються кріслом колісним. Автобусний термінал (зупинка) розташована безпосередньо на території коледжу, що також є елементом універсального дизайну. Варто також зазначити, що все дорожнє покриття поряд та на території закладу виконано без жодних підвищень із дотриманням норм доступності.

У коледжі вже багато років існує планування щодо реалізації завдань та проєктів із забезпечення рівності та інклюзії – Mohawk College Equity, Diversity and Inclusion Action Plan (EDI) (План дій щодо рівності, різноманітності та інклюзії), де визначено конкретні показники, тактики для досягнення цілей та терміни виконання. Поступово на графіках та діаграмах у звітах можна відслідкувати, що вдалося реалізувати за рік, що не вдалося або є певні часткові результати, які потребують покращення.

Як зазначено на сайті закладу, «план є результатом річного процесу досліджень, консультацій та співпраці між відділами та окремими особами на всіх рівнях. Він базується на успіхах на сьогодні та містить конкретні дії, що ведуть до результатів, які можна виміряти та перевірити з часом. EDI залишатиметься незавершеним проєктом і часто переглядатиметься, щоб переконатися, що він відповідає своїм цілям. EDI є стратегічним пріоритетом для коледжу, реалізація якого потребуватиме часу та передбачатиме колективні зусилля кожного співробітника та спільноти коледжу в цілому» (About Mohawk. Equity, Diversity and Inclusion).

Означене планування дає змогу систематизувати роботу закладу освіти щодо забезпечення інклюзії на своєму рівні, водночас є частиною загальної стратегії рівності та інклюзивної освіти в провінції Онтаріо (Realizing the Promise of Diversity. Ontario's equity and inclusive education strategy, 2009).

Підкреслимо, що мультикультурність студентів, що здобувають освіту у вишах Канади, має позитивний вплив в контексті інклюзивного навчання, адже

філософія розмаїття передбачає і толерантність щодо особливих освітніх потреб. Також необхідно відзначити етичне ставлення стосовно дотримання власних кордонів. Так студенти, викладачі, інші працівники коледжу в жодному випадку не будуть нав'язувати свою допомогу студенту, який має особливі освітні потреби, якщо він може впоратися самостійно (просто йому потрібно для цього більше часу).

Не менш важливим є питання соціальної захищеності здобувачів освіти. Так, зокрема, вони мають права на безкоштовні квитки на автобус для відвідування коледжу, на території закладу розташовано безкоштовні пункти з наборами продуктів (food bank), якими студенти можуть скористатися за необхідності. Також студенти, які не мають власного ноутбука для навчання, можуть подати заявку через особистий кабінет та отримати такий комп'ютер в оренду від технічного відділу коледжу. Треба зазначити, що студенти з порушеннями зору мають можливість звернутися з проханням щодо налаштування комп'ютера та встановлення спеціального програмного забезпечення відповідно до їхніх потреб. Так само можна звернутися з проханням налаштувати відповідно і власний комп'ютер.

Питання соціального захисту студентів є надзвичайно важливим. Наш досвід експерта з числа здобувачів вищої освіти Національного агентства забезпечення якості вищої освіти, з акредитації освітніх та освітньо-наукових програм українських університетів, засвідчує, що ці позиції потребують значного підсилення, впровадження системних заходів, оскільки наявні лише точкові елементи у вигляді виплати соціальної допомоги за необхідності. Наразі відповідно до національних критеріїв оцінювання якості освітньої програми (2024) заклад має забезпечувати освітню, організаційну, інформаційну, консультативну та соціальну підтримку, підтримку фізичного та ментального здоров'я здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітньою програмою.

У контексті проблеми заслуговує на увагу досвід Mohawk College щодо залучення студентів старших курсів до проведення ознайомчих лекцій зі слухачами підготовчого курсу, зокрема і на програмах медичного спрямування. Під час таких заходів є можливість отримати відповіді на важливі запитання,

серед іншого, щодо працевлаштування (як на етапі здобуття освіти, так і після випуску), організації навчання, тайм-менеджменту.

Варто зазначити, що до такого волонтерства активно долучаються студенти з особливими освітніми потребами. Такий склад волонтерів сприяє вмотивованості, впевненості у власних силах для осіб з особливими освітніми потребами, які розпочали навчання за підготовчою програмою (PRE LINC), адже на практиці демонструє успішний досвід здобуття освіти у коледжі для всіх студентів. Також це є додатковою можливістю для студентів підготовчого курсу поставити запитання щодо доступності, універсального дизайну, адаптації, застосування розумних пристосувань та допоміжних технічних засобів в освітньому процесі.

Істотним для нашого дослідження є те, що в коледжі постійно готові отримувати зворотній зв'язок (feedback) від студентів, що мають особливі освітні потреби та від всіх зацікавлених учасників освітнього процесу. До таких обговорень залучаються студенти, які мають особливі освітні потреби, пов'язані як з фізичним, так і ментальним здоров'ям. Зустрічі проходять переважно онлайн, також наявна спеціальна електронна пошта, на яку студенти можуть надсилати відповідні пропозиції (такі пропозиції можливо сформулювали повністю вже після обговорення під час спільної онлайн-конференції, враховуючи думки інших студентів, адміністрації коледжу, викладацького складу).

Варто зазначити, що в Україні Положенням про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2024), також передбачено, що заклад вищої освіти послідовно здійснює визначені ним процедури розроблення, затвердження, моніторингу та періодичного перегляду освітньої програми, здобувачі вищої освіти залучені до процесу періодичного перегляду освітньої програми та інших процедур забезпечення її якості, пропозиції здобувачів вищої освіти беруться до уваги під час перегляду освітньої програми та організації освітнього процесу.

Центр Accessible Learning Services (ALS) (Доступних навчальних послуг), що забезпечує проведення означених обговорень і їх практичну реалізацію,

також допомагає студентам з ООП забезпечити комфортне проживання в гуртожитках (резиденціях) коледжу. Для врахування індивідуальних потреб в кожному конкретному випадку студент має додати документи, що засвідчують наявність особливих освітніх потреб (з переліком можна ознайомитись на інформаційних сторінках центру або звернутися за консультацією до працівника).

Варто акцентувати увагу й на доступності навчального порталу, яким користуються студенти: зручний інтерфейс; функція, що дозволяє озвучувати текст завдань, які необхідні для виконання в межах освітнього процесу; можливість через спеціальну кнопку (знак) збільшити шрифт та вивести текст на білий фон без зайвих дизайнерських елементів тощо.

Особливого значення у сучасному контексті набуває сприятливий, заснований на позитивній мотивації психологічний клімат у закладі. Саме така парадигма освітнього процесу презентується студентам під час підготовчого курсу, зокрема наголошується, що помилки – це позитив, адже вони допомагають звернути увагу на моменти, які потрібно доопрацювати. Варто зазначити, що студентів ознайомлюють з психофізіологічними аспектами – метакогніція в контексті емоційного інтелекту, нейропластичність мозку тощо, що допомагає краще зрозуміти, які чинники треба враховувати під час здобуття освіти, що є актуальним для медичних професій (значний обсяг навчального матеріалу з перших днів навчання). Так само важливою є організація тайм-менеджменту на основі набутих знань та з урахуванням психофізіологічних особливостей кожного здобувача освіти.

Прикладами забезпечення доступності освіти та адаптації освітнього середовища також є діяльність центрів (підрозділів) коледжу: центр культури та мов (зокрема, надається підтримка жестомовним здобувачам з лінгвокультурної спільноти глухих); центр здоров'я та оздоровлення (працює у контексті фізичного та ментального здоров'я). Командою Центру Accessible Learning Services (Доступних навчальних послуг) розроблено рекомендації для планування заходів та подій з метою забезпечення їх доступності для всіх (інклюзивний контрольний список для планування заходів) та ін. (About

Mohawk. Accessibility. Accessible and Inclusive Event Planning).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на сучасному етапі створення інклюзивного освітнього середовища є одним із важливих завдань вищої освіти, адже до медичних вишів залучено значну кількість студентів з ООП, а також студентів, які потребують соціальної підтримки. За результатами дослідження інклюзивного підходу, на медичних програмах актуалізовано досвід та дієві практики забезпечення рівного доступу до освіти на прикладі Mohawk College (Канада): організація підготовчого курсу, інформаційне забезпечення, діяльність центру з доступності навчальних послуг, безбар'єрність освітнього простору, технічна підтримка, соціальний супровід, сприятливий психологічний клімат. Подальшого вивчення потребує проблематика, пов'язана з реалізацією у медичних закладах вищої освіти інклюзивних технологій та актуальних напрямів соціально-психологічної підтримки. Особливої значущості у такому контексті набуває узагальнення міжнародного досвіду, інтернаціоналізація діяльності закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Литовченко, С. (2007). Науково-методичні засади навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах: монографія. Київ: «ЛІТО».
2. Клочкова, Ю. (2023). Індивідуалізація освітнього процесу здобувачів вищої освіти з особливими потребами. (Дис. на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 016 Спеціальна освіта). Київ. <https://ispukr.org.ua/?p=10827>
3. Snashall D. (2009). Doctors with disabilities: licensed to practice?. *Clinical medicine (London, England)*, 9(4), 315–319. <https://doi.org/10.7861/clinmedicine.9-4-315>
4. Meeks, L., Conrad, S., Nouri, Z., Moreland, C., Hu, X., & Dill, M. (2022). Patient And Coworker Mistreatment Of Physicians With Disabilities. *Health Affairs*. Vol. 41, 10: Disability & Health. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2022.00502>
5. Kakara, M, & Venkataramani, AS. (2023). Earnings of US Physicians With and Without Disabilities. *JAMA Health Forum*, 4(12): e233954. <https://doi.org/10.1001/jamahealthforum.2023.3954>
6. Batarfi, M, & Alraddadi, A. (2024). Acceptance of Students with Physical Disabilities in Medical Schools in Saudi Arabia: Perception, Experience, and Recommendation. *Adv Med Educ Pract*, 15, 231–241. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S442652>

7. Mogensen, L., & Hu, W. (2019). «A doctor who really knows ...»: a survey of community perspectives on medical students and practitioners with disability. *BMC Med Educ*, 19, 288. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1715-7>
8. Moulton, D. (2017). Physicians with disabilities often undervalued. *CMAJ*, 189 (18), E678-E679. <https://doi.org/10.1503/cmaj.1095402>
9. Joshi, & A., Ray, SL. (2020). Facilitators and barriers to education for chiropractic students with visual impairment. *J Chiropr Educ*, 34 (2), 116–124. <https://doi.org/10.7899/JCE-18-14>
10. Accessibility for Ontarians with Disabilities Act, 2005. <https://www.ontario.ca/laws/statute/05a11>
11. About Mohawk. Accessibility. <https://www.mohawkcollege.ca/about-mohawk/accessibility>
12. Realizing the Promise of Diversity. Ontario's equity and inclusive education strategy. 2009–2022. <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-strategy-2009-en-2022-01-13.pdf>
13. About Mohawk. Academic Accommodation for Students with Accessibility Needs Policy. <https://www.mohawkcollege.ca/about-mohawk/leadership-and-administration/policies/academic-accommodation-for-students#purpose>
14. About Mohawk. Program Search. <https://www.mohawkcollege.ca/programs/search?filter-field-home-theme=health>
15. About Mohawk. Equity, Diversity and Inclusion. <https://www.mohawkcollege.ca/equity-diversity-and-inclusion>.
16. About Mohawk. Accessibility. Accessible and Inclusive Event Planning. <https://www.mohawkcollege.ca/about-mohawk/accessibility/accessible-and-inclusive-event-planning>

REFERENCES

1. Lytovchenko, S. (2007). Naukovo-metodychni zasady navchannia osib z porushenniamy slukhu u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Scientific and methodological principles of teaching people with hearing impairments in higher educational institutions]: monohrafiia. Kyiv: «LITO». [in Ukrainian].
2. Klochkova, Yu. (2023). Indyvidualizatsiia osvithnoho protsesu zdobuvachiv vyshchoi osvity z osoblyvymy potrebamy [Individualization of the educational process of higher education students with special needs]. (Dys. na zdobuttia stupenia doktora filosofii zi spetsialnosti 016 Spetsialna osvita). Kyiv. <https://ispukr.org.ua/?p=10827> [in Ukrainian].
3. Snashall D. (2009). Doctors with disabilities: licensed to practice?. *Clinical medicine (London, England)*, 9(4), 315–319. <https://doi.org/10.7861/clinmedicine.9-4-315> [in English].
4. Meeks, L., Conrad, S., Nouri, Z., Moreland, C., Hu, X., & Dill, M. (2022). Patient And Coworker Mistreatment Of Physicians With Disabilities. *Health Affairs*. Vol. 41, 10: Disability & Health. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2022.00502> [in English].

5. Kakara, M, & Venkataramani, AS. (2023). Earnings of US Physicians With and Without Disabilities. *JAMA Health Forum*, 4(12): e233954. <https://doi.org/10.1001/jamahealthforum.2023.3954> [in English].
6. Batarfi, M, & Alraddadi, A. (2024). Acceptance of Students with Physical Disabilities in Medical Schools in Saudi Arabia: Perception, Experience, and Recommendation. *Adv Med Educ Pract*, 15, 231–241. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S442652> [in English].
7. Mogensen, L., & Hu, W. (2019). «A doctor who really knows ...»: a survey of community perspectives on medical students and practitioners with disability. *BMC Med Educ*, 19, 288. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1715-7> [in English].
8. Moulton, D. (2017). Physicians with disabilities often undervalued. *CMAJ*, 189 (18), E678-E679. <https://doi.org/10.1503/cmaj.1095402> [in English].
9. Joshi, A., & Ray, SL. (2020). Facilitators and barriers to education for chiropractic students with visual impairment. *J Chiropr Educ*, 34 (2), 116–124. <https://doi.org/10.7899/JCE-18-14> [in English].
10. Accessibility for Ontarians with Disabilities Act, 2005. <https://www.ontario.ca/laws/statute/05a11> [in English].
11. About Mohawk. Accessibility. <https://www.mohawkcollege.ca/about-mohawk/accessibility> [in English].
12. Realizing the Promise of Diversity. Ontario's equity and inclusive education strategy. 2009-2022. <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-strategy-2009-en-2022-01-13.pdf> [in English].
13. About Mohawk. Academic Accommodation for Students with Accessibility Needs Policy. <https://www.mohawkcollege.ca/about-mohawk/leadership-and-administration/policies/academic-accommodation-for-students#purpose> [in English].
14. About Mohawk. Program Search. <https://www.mohawkcollege.ca/programs/search?filter-field-home-theme=health> [in English].
15. About Mohawk. Equity, Diversity and Inclusion. <https://www.mohawkcollege.ca/equity-diversity-and-inclusion> [in English].
16. About Mohawk. Accessibility. Accessible and Inclusive Event Planning. <https://www.mohawkcollege.ca/about-mohawk/accessibility/accessible-and-inclusive-event-planning> [in English].

Матеріал надійшов до редакції 02.05.2025

УДК 371.3

Ірина Ніколенко,

директор Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 791

iren281975@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8713-8499>

Iryna Nikolenko,

Preschool Education Institution (nursery-kindergarten) № 791

Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 791

Дарницького району м. Києва, Україна

вул. Вишняківська, 8 Б, м. Київ,

02140, Україна

Preschool Education Institution (nursery-kindergarten) № 791

of Darynysky district of Kyiv, Ukraine

st. 8, Vyshnyakivska, Kyiv,

02140, Ukraine

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ АВТОРСЬКОЇ ПРОГРАМИ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИХОВАТЕЛЯ, АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ
ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЇХ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДІ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF THE
AUTHOR'S PROGRAM FOR THE ADVANCED TRAINING OF EDUCATORS AND
ASSISTANT EDUCATORS TO INCREASE THE EFFECTIVENESS OF THEIR
ACTIVITIES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

Анотація. Євроінтеграційний вектор руху України охоплює забезпечення доступності до здобуття освіти усіх дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами, інвалідністю. Нагальним питанням є розроблення Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання для вихователів, асистентів вихователів (далі – Програма), які організовують інклюзивне навчання з дітьми дошкільного віку в інклюзивних групах закладів

дошкільної освіти. Проблематика полягає в недостатньому рівні підготовленості педагогічних працівників закладів дошкільної освіти. Недостатній рівень сформованості умінь, практичних навичок вихователів, асистентів вихователів для того, щоб створювати інклюзивний простір групи, реалізувати індивідуальну освітню траєкторію дитини з ООП, організовувати інклюзивне навчання. Це потребує підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладу дошкільної освіти (вихователя, асистента вихователя), організації навчальних освітніх заходів та методичних впливів на організаційно-методичні умови та ефективність діяльності цих працівників. *Мета:* обґрунтувати авторську Програму підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів. *Методи дослідження:* аналіз науково-педагогічної літератури, нормативних документів, освітніх програм, документів з метою вивчення стану й теоретичного обґрунтування досліджуваної проблеми, узагальнення вимог, принципів, методичне обґрунтування Програми, моделювання, висновування. *Висновки:* для вирішення запитів сьогодення щодо потреби підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів в напрямі організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти обґрунтовано потребу, теорію та методологію авторської Програми, яка дає змогу алгоритмізувати і вдосконалити освітній процес з підвищення фахового зростання вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти. Окреслено методичні основи проведення оцінювання рівня знань за проведеними освітніми заходами, передбаченими Програмою, змістового наповнення та тематичних модулів. Визначено методичний вплив на організаційно-методичні умови діяльності вихователів, асистентів вихователів щодо ефективності їх ресурсного потенціалу.

Ключові слова: інклюзивне навчання, доступність освіти, діти з особливими освітніми потребами, організаційно-методичні умови, авторська програма, методичний вплив, підвищення кваліфікації, ефективність діяльності.

Abstract. The European integration vector of the movement of Ukraine covers ensuring accessibility to education for all children, including those with special educational needs and disabilities. The urgent issue is the development of a Program for advanced training with interactive learning technologies for educators, assistant educators (hereinafter referred to as the Program), who organize inclusive education with preschool children in inclusive groups of preschool educational institutions. The problem lies in the insufficient level of preparedness of pedagogical workers in preschool educational institutions. Insufficient level of formation of skills, practical skills of educators, assistant educators to create an inclusive group space, implement an individual educational trajectory of a child with SEN, and organize inclusive education. This requires the need to improve the skills of pedagogical workers of a preschool educational institution (teacher, teacher's assistant), organize educational activities and methodological influences on the organizational and

methodological conditions and effectiveness of the activities of these workers. *Purpose:* to substantiate the author's Advanced Training Program with technologies for interactive training of educators, assistant educators. *Research methods:* analysis of scientific and pedagogical literature, regulatory documents, educational programs, documents to study the state and theoretical justification of the problem under study, generalization of requirements, principles, methodological justification of the Program, modeling, conclusions. *Conclusions:* The need, theory and methodology of the author's Program, which allows algorithmizing and improving the educational process to increase the professional growth of educators, assistant educators of preschool educational institutions, are substantiated. The methodological foundations of assessing the level of knowledge based on the educational activities provided for by the Program, content and thematic modules are outlined. The methodological impact on the organizational and methodological conditions of the activities of educators, assistant educators regarding the effectiveness of their resource potential is determined.

Key words: inclusive education, accessibility of education, children with special educational needs, organizational and methodological conditions, author's program, methodological impact, advanced training, effectiveness of activities.

Актуальність. Зважаючи на євроінтеграційний вектор руху України, забезпечення доступності до здобуття освіти усіх дітей, в тому числі з інвалідністю, особливими освітніми потребами, постає питання щодо розроблення Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання для вихователів, асистентів вихователів (далі – Програма), які організовують інклюзивне навчання з дітьми дошкільного віку в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Постановка проблеми пов'язана з глобалізацією в Україні європейських освітніх тенденцій щодо становлення інклюзії, зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами, створенням інклюзивного простору в закладах дошкільної освіти, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП. Курс державної стратегії (нормативно-правове законодавство) орієнтовано на запровадження інклюзивного навчання, швидкісний розвиток цифрових технологій, проте рівень підготовленості педагогічних працівників закладів дошкільної освіти є недостатнім. Це потребує необхідності підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладу дошкільної освіти (вихователя, асистента вихователя), організації навчальних освітніх заходів та методичних

впливів на організаційно-методичні умови та ефективність діяльності цих працівників. Актуалізує потребу в обґрунтуванні Програми щодо розвитку і формування професійних компетентностей вихователів, асистентів вихователів в сучасних умовах впровадження інклюзивної освіти і нормативно правове забезпечення, а саме: Закон України «Про дошкільну освіту», 2024, Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», 2021, Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти в Україні), 2021, та ін.

Вбачаємо потребу щодо напрацювання Програми в двох складових аспектах цілісного освітнього процесу:

1. Внутрішня організація освітнього процесу з інклюзивним навчанням в закладі дошкільної освіти (врахування під час організації інклюзивного навчання побудови індивідуальної освітньої траєкторії, складання індивідуальної програми розвитку дитини з ООП; формування інклюзивної культури садка, в основу якої покладено інклюзивні цінності (толерантність, недискримінація, право, повага, різність, прийняття тощо); пріоритетність формування вміння вихователя, асистента вихователя працювати в професійній взаємодії; формування професійних компетентностей вихователя, асистента вихователя з підвищення якості організації процесу інклюзивного навчання, в тому числі з дітьми з ООП в закладах дошкільної освіти, створення інклюзивного освітнього середовища.

2. Методичний аспект змістового наповнення Програми (врахування в методичному змісті комплексу тенденцій сучасної освіти: стандартизації, гуманізації, інклюзивності, гуманітаризації, неперервності та ін.; переорієнтації навчання за професійно орієнтованим, індивідуалізованими підходом до вивчення тематичних модулів).

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Провівши огляд наукової літератури визначили, що питання створення програм висвітлено у працях О. Савченко. Вчена характеризує програму як систему навчального матеріалу, розподіленого за термінами навчання, що визначає зміст освітнього процесу відповідно до державного стандарту (Савченко, 2012). Водночас О. Локшина

розглядає освітню програму як засіб реалізації змісту освіти, що відображає сучасні тенденції розвитку суспільства і науки (Локшина, 2011).

В Українській бібліотечній енциклопедії визначено, що навчальна (освітня) програма – *навчальне видання* чи неопублікований офіційно затверджений *нормативний документ*, що визначає зміст, обсяг і вимоги до вивчення навчальної дисципліни, розвитку та виховання особистості відповідно до державних освітніх стандартів та навчальних планів і є базовим для створення інших навчальних видань: *підручників* і *навчальних посібників*. Основою для розроблення навчальної (освітньої) програми є державний стандарт освіти відповідного рівня. Цим же джерелом визначено, що мета навчальної (освітньої) програми – планування, організація й управління опануванням конкретної навчальної дисципліни, розвитком особистості з урахуванням особливостей освітнього процесу певного закладу та контингенту здобувачів освіти.

Законом України «Про освіту», 2017, визначено, що освітня програма – це комплекс освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін, індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання. З огляду на означене та думки науковців в освітній галузі, можна охарактеризувати програму як сукупність методичних і змістових компонентів, спрямованих на досягнення освітніх результатів з урахуванням дидактичних принципів та державних стандартів.

Варто зазначити, що науковці термін «програма» ототожнюють з певним змістом і взаємозв'язками його структурних методичних компонентів, а враховуючи, що предметом нашого дослідження є організаційно-методичні умови діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладу дошкільної освіти, на нашу думку, логічним є підвищення фахової майстерності цих педагогів шляхом розроблення авторської Програми з технологіями інтерактивного навчання, а структурно-функціональна модель є найоптимальнішим науковим засобом її відображення.

У форматі нашого дослідження Програму розглядаємо як шлях до ефективності впливу на організаційно-методичні умови діяльності вихователів, асистентів вихователів. Поняття «програма» у методичному аспекті

характеризуємо як систематизований документ, що визначає зміст, методи, форми та засоби навчання вихователів, асистентів вихователів для розвитку і формування професійних компетентностей в напрямі організації інклюзивного навчання з дітьми з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому середовищі групи закладу дошкільної освіти, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Враховує такі особливості як: гнучкість, адаптація навчальних завдань, інтерактивні технології та методи навчання, різні форми роботи (лекції, практичні заняття, тренінги, вебінари, семінари, самостійна індивідуальна робота та ін.), оцінювання успішності вихователів, асистентів вихователів.

В аспекті досліджуваної проблеми було з'ясовано, що на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні окреслено орієнтири до розроблення авторських програм підвищення кваліфікації: відповідність нормативно-правовим актам з інклюзивної освіти в Україні (Закон про освіту, 2017, Закон про дошкільну освіту, 2024, Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 р., 2024, та ін.); орієнтованість на Професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти, 2021; відповідність структурно-змістовій побудові: мета програми, очікувані результати, модульний підхід (інклюзивні цінності, нормативно-правове забезпечення, професійна взаємодія в команді, універсальний дизайн, розумне пристосування, організація інклюзивного освітнього середовища та ін.); відповідність сучасним методикам: сучасні освітні технології інтерактивного навчання (тренінги, інтерактивні методи, онлайн-навчання); практичне навчання (кейс-методи, ситуаційні завдання, практична робота в групах); особистісно-індивідуалізоване навчання; форми та методи навчання (лекції, тренінги, майстер-класи, воркшопи, робота з кейсами, моделювання ситуацій, рольові ігри, самостійна робота, аналіз, рефлексія); оцінювання результатів навчання; тривалість навчання, сертифікація (не менше 30 год.); відтворюваність: передбачає можливість перенесення для застосування іншими освітніми закладами; новизна.

Впровадження Програми пропонується шляхом різних форм освітньої роботи з інтерактивними технологіями із здобувачами освіти: традиційних – (офлайн-навчання), нетрадиційних – (онлайн-навчання) та змішаного навчання,

що забезпечуватиме гнучку взаємодію між суб'єктами та об'єктами освітнього процесу. Ця трансформація безпосередньо забезпечує потребу щодо організації різних форм навчання та передбачає структурованість та актуальне змістовне наповнення Програми підвищення кваліфікації відповідно до потреб сьогодення.

Мета статті – обґрунтувати авторську Програму підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів.

Методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури, нормативних документів, освітніх програм, документів з метою вивчення стану й теоретичного обґрунтування досліджуваної проблеми, узагальнення вимог, принципів, методичне обґрунтування Програми, моделювання, висновування.

Результати. Зважаючи на те, що професійна діяльність вихователя, асистента вихователя відбувається в інклюзивному освітньому середовищі групи ЗДО, ми освітній зміст Програми розподілили за тематичними модулями, які корелюються з раніше означеними цільовими конструктами організаційно-методичних умов діяльності вихователів, асистентів вихователів (цінності; нормативно-правове регулювання; професійна взаємодія; професійна компетентність) та пропонуємо їх реалізацію через напрями освітньої діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний, про що прописали в Програмі (Ніколенко, 2025).

Сучасний освітній простір закладу дошкільної освіти не можна уявити чи ізолювати від інклюзивності освітнього процесу як багатоаспектного поняття, де мають місце такі невід'ємні умови як: *інклюзивні цінності* (особистісні надбання соціальних норм та правил поведінки, соціально визнані уявлення і підходи до якості освітньої послуги за місцем проживання дитини, підтримка різності між дітьми та дорослими як ресурсу освіти, допомога кожному відчутти себе частиною єдиного колективу тощо), підтримка, поширення культури інклюзивної освіти в соціум; *нормативно-правове регулювання* діяльності вихователя, асистента вихователя щодо організації професійно-правових стосунків в освітньому процесі максимально наближених до європейських стандартів, розробка ІПР для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини; *діяльність команди психолого-педагогічного супроводу* як освітнього ресурсу для

ефективності професійної взаємодії, співробітництва вихователя, асистента вихователя, забезпечення якості освітньої послуги дитини з особливими освітніми потребами, рівня підтримки, адаптації, соціалізації, комунікації та інтеграції в освітній простір закладу дошкільної освіти; *формування і розвиток професійних компетентностей* відповідно до Професійного стандарту вихователя закладу дошкільної освіти; особистісно орієнтований підхід до усіх учасників освітнього процесу; кваліфіковані педагогічні кадри (зокрема, вихователь, асистент вихователя).

Процес підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів є усталеною формою організації навчання, обумовлений Програмою підвищення кваліфікації і складається з навчально-тематичного плану, в змісті якого окреслено ряд нормативних, психолого-педагогічних, етичних, соціокультурних тем щодо становлення, функціонування та розвитку інклюзивного навчання, що безпосередньо впливає на готовність, мотивацію, розбудову методів, підходів, індивідуалізацію навчання дітей, в тому числі з ООП.

Розв'язання проблеми підвищення кваліфікації кадрів має теоретичне і практичне значення у зв'язку з інноваційними процесами в сучасній дошкільній освіті, її технологізацією та інформатизацією. Ефективність впливу Програми на розвиток і формування професійних компетентностей, підвищення фахового рівня вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп залежить від того, наскільки відповідають форми, зміст, методи і засоби освітнім цілям та завданням інклюзивного навчання.

З-поміж різних форм організації навчання курсів підвищення кваліфікації нами використовувалися: лекції, вебінари, практичні роботи, практичні завдання, пошуково-дослідні завдання, самостійна робота, індивідуальна робота, технології інтерактивного навчання, пошуково-аналітична та науково-дослідна робота.

Запропоновані Програмою форми організації освітнього процесу щодо реалізації навчально-тематичного плану з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів передбачають використання відповідних методів та засобів, які в комплексі визначають зміст, мету і завдання інноваційного

навчання. Тому для підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів нами виділено найефективніші, на нашу думку, методи, серед яких:

- *традиційні*: словесні, наочні; практичні;
- *інноваційні*: дистанційного, змішаного, інтерактивного навчання.

До перших належать друковані (підручники, посібники, конспекти занять, методичні рекомендації), наочні (таблиці, схеми, картки, малюнки, фотографії) та технічні (смарт-дошки, мультимедійні проєктори, плазмові панелі, комп'ютери, планшети, ноутбуки тощо). Усі вони є досить розповсюдженими і ми вважаємо за доцільне використовувати їх під час організації офлайн та змішаної форми навчання з підвищення кваліфікації педагогів.

Водночас для ефективної організації онлайн-навчання пропонуємо використання інноваційних засобів навчання, до яких віднесено цифрові технології, електронні презентації, електронні курси, електронні вебінари, хмарні технології, штучний інтелект. Особливості застосування зазначених методів і засобів навчання з підвищення кваліфікації залежать від форм навчання (офлайн, онлайн, змішана), враховуючи воєнний стан, різні ситуації епідеміологічного характеру, побажання здобувачів освіти. З огляду на сказане, процес передачі знань щодо підвищення кваліфікації набуває трансформації, стає більш гнучким і адаптивним щодо форм організації навчання та охоплення контингенту вихователів, асистентів вихователів, бажаючих пройти навчання в зручний для них спосіб та час.

Зазначимо, що процес інклюзивного навчання у закладі дошкільної освіти побудовано як цілісна освітня система, яка має визначену структуру та взаємопов'язані, взаємозалежні необхідні компоненти. Єдність і взаємозв'язок означених компонентів, цілісність процесу інклюзивного навчання означено в структурно-функціональній моделі ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти. Вважаємо, провідним шляхом для підтримання функціонування структурно функціональної моделі ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя розроблення та реалізацію авторської Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання.

У процесі нашого дослідження було з'ясовано, що на сучасному етапі розвитку і становлення інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти є необхідним врахування вимог сьогодення, усіх євроінтеграційних процесів, в центрі яких є людина, реалізація та задоволення її потреб, в тому числі і освітніх на засадах недискримінації та права.

Програму розроблено відповідно до вимог з організації процесу інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти: *концептуальність* (орієнтованість на нормативно-правову базу інклюзивного навчання, наукову концепцію інклюзивного навчання, до складу якої входять філософський, культурно-етнічний, педагогічний, дидактичний, соціально-психологічний освітні напрями, відповідно до яких реалізуємо освітні цілі); *системність* (Програма охоплює усі ознаки системи: логічності процесу, взаємозв'язків усіх складових, характеризується цілісністю та завершеністю); *керування* (передбачає можливість контролю, поетапної діагностики освітнього процесу, зміну засобів і методів для поліпшення результатів); *ефективність* (Програма передбачає комплекс освітніх заходів, спрямованих на подолання викликів сьогодення щодо успішної реалізації стандартів інклюзивного навчання); *відповідність* (сучасним методичним вимогам, технологіям інтерактивного навчання (тренінги, інтерактивні методи, онлайн-навчання). Практичне навчання (кейс-методи, ситуаційні завдання, практична робота в групах). Особистісно-індивідуалізоване навчання. Форми та методи навчання (лекції, тренінги, майстер-класи, воркшопи, робота з кейсами, моделювання ситуацій, рольові ігри, самостійна робота, аналіз, рефлексія); *оцінювання результатів навчання*; *тривалість навчання*, сертифікація (не менше 30 год.); *відтворюваність* (передбачає можливість використання Програми іншими освітніми установами, самостійно закладами дошкільної освіти); *новизна* (визначено методичний вплив доцільності комплексу освітніх заходів, визначених Програмою, щодо підвищення ефективності організаційно-методичних умов діяльності та ресурсного потенціалу вихователів, асистентів вихователів).

Перераховані вимоги розкривають і забезпечують більшу охопленість і повноту впливів Програми на ефективність освітнього процесу з підвищення кваліфікації.

Оскільки євроінтеграційні процеси є стрімкими, а інклюзивне навчання є їх невід'ємною частиною, в Програмі враховано комплексне змістове наповнення, яке сприяє розвитку і формуванню вміння, практичних навичок вихователів, асистентів вихователів організації інклюзивного навчання в загальноосвітній групі ЗДО, структурування навчальних матеріалів за рахунок системного використання цифрових освітніх технологій, створення інклюзивного освітнього середовища, дружнього до дитини, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

Вбачаємо процес навчання з підвищення кваліфікації у визначеній структурованості, взаємопов'язаності, взаємозалежності модулів та тематичного спрямування. Тож акумулювання єдності і взаємозв'язків методичного змісту, методів, прийомів, форм роботи передбачено Програмою.

На підставі визначення організаційно-методичних умов діяльності вихователів, асистентів вихователів (цінності, нормативно-правове регулювання, професійна взаємодія, професійні компетентності) до Програми введено такий перелік послідовно-взаємопов'язаних модулів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та діяльнісний (практичний).

Зважаючи на умовну незалежність модулів Програми, між ними існують системоутворювальні зв'язки, які об'єднують її в єдиний цілісний освітній комплекс підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів щодо організації інклюзивного навчання.

Означені зв'язки численні та багатоманітні: між теоретичним і практичним навчанням; між змістом навчання, формами, методами і засобами; між завданнями і результатами навчання. Вважаємо, що вони важливі, адже виконують системоутворювальні функції, як до всього програмового змісту в цілому, так і до окремих її модулів.

Враховуючи зазначене, Програма підвищення кваліфікації охоплює систему підходів, принципів, методів та засобів для ефективного навчання,

розвитку і формування професійних компетентностей щодо організації інклюзивного навчання у вихователів, асистентів вихователів ЗДО.

Варто зауважити, що запропоновані диференційовані підходи щодо організації навчання в дистанційному, очному та змішаному форматах, збалансованість теоретичної та практичної складової, практичних завдань та самостійної роботи здобувачів освіти, з урахуванням доступності, недискримінації та рівності, окреслюють концептуальну сторону нашої Програми, водночас процесуальна сторона визначається рядом дидактичних принципів, методів, прийомів, форм роботи.

Програму побудовано на таких дидактичних принципах навчання: науковості; наступності, системності та послідовності навчання; практичної спрямованості підготовки; інноваційності, прогностичності, доступності та індивідуалізації навчання. Програма буде ефективною за умови їх дотримання.

Окреслені нами принципи навчання взаємопов'язані між собою, вони відображають закономірності освітнього процесу, регулюють діяльність об'єкта і суб'єктів навчання, відображають у своєму змісті фундаментальні закономірності, які об'єктивно існують у реальному освітньому процесі, тому їх необхідно дотримуватися на всіх етапах підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів. *Принцип науковості* є загальнообов'язковим, зокрема, в умовах професійного навчання – одним із визначальних для педагогічних спеціальностей. Розроблена Програма, а дослівніше, уся її структура підпорядковані принципу науковості. Зміст навчання має обов'язкову науково-обґрунтовану логіку, адже системні, науково обґрунтовані знання та вміння є основою підготовки професійно компетентного вихователя, асистента вихователя. *Принцип наступності, системності та послідовності навчання* є важливим та зберігає усталену безперервність процесу підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів. Цей принцип реалізується у різних формах планування освітнього процесу (порядок вивчення окремих питань теми, послідовність теоретичних і практичних складових, практичних робіт, самостійного опрацювання навчального матеріалу здобувачами освіти). *Принцип практичної спрямованості* відіграє надзвичайно важливу роль у підвищенні

кваліфікації вихователя, асистента вихователя закладу дошкільної освіти. Означений принцип регламентує методичну підготовку цих педагогів якісно організовувати освітній процес з інклюзивним навчанням, вміння адаптувати, модифікувати освітній зміст, середовище, методи і прийоми роботи, вміння складати ІПР, реалізуючи індивідуальну освітню траєкторію дитини, створювати інклюзивне освітнє середовище, дружнє до дитини. Програму розроблено з урахуванням відповідності практичної частини структури змісту особливостям практичної діяльності вихователя, асистента вихователя в реальному часі в умовах групи закладу дошкільної освіти. Педагоги мають реалізувати освітню програму за допомогою організації різних форм освітньої роботи, а діти здобути знання вміння, навички, компетентності, визначені в Базовому компоненті дошкільної освіти (Державному стандарті дошкільної освіти в Україні). Тому реалізація принципу практичної спрямованості є необхідною і забезпечується здебільшого у ході реалізації змісту практичної частини змісту програми та практично-дослідної діяльності. *Принцип інноваційності* окреслює освітнє просвітництво, спрямоване на підвищення толерантності, інклюзивності в суспільстві щодо реалізації рівності прав на здобуття освіти за місцем проживання. *Принцип прогностичності* спрямовано на безперервний взаємозв'язок з зовнішнім середовищем, вивчення факторів зовнішнього впливу, суспільних запитів, потреб, відповідно до цього напрацювання програмового змісту і його реалізація в межах законодавчого підґрунтя (Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та ін.) реалізації, впровадження, забезпечення освітнього процесу з інклюзивним навчанням. Не менш важливим є застосування *принципу доступності та індивідуалізації навчання*, який виражається у запропонованих формах підвищення кваліфікації (онлайн, офлайн, змішана), а також диференціації освітніх завдань і способів їх виконання (форм, засобів, методів організації занять тощо) відповідно до індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти з підвищення кваліфікації.

Проаналізовані нами основні дидактичні принципи, які лягли в основу освітнього змісту Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти, тісно взаємопов'язані та взаємозалежні.

Вони утворюють структуру, за якою організовується навчання з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти і сприяють її ефективності.

Вважаємо, що підбір різних форм організації в навчально-тематичному плані підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів, є влучним та ефективним завдяки їх комбінуванню та об'єктивному добору, який, своєю чергою, корелюється з дидактичною метою запропонованого навчального змісту і обсягу навчального матеріалу з питань організації інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку.

Усі форми освітнього процесу з підвищення кваліфікації є зв'язними між собою, взаємозалежними, логічно послідовними. Водночас під час розроблення змістового наповнення навчально-тематичного плану Програми враховано такі універсальні чинники як: *кількісне співвідношення* різних методів навчання, яке може бути змінною залежно від орієнтації на потреби і можливості означеної категорії вихователів, асистентів вихователів, які навчаються для підвищення фахового рівня. *Якість* методів навчання залежить від кількості годин, передбачених в навчально-тематичному плані, від забезпечення сучасним комп'ютерним обладнанням, швидкісним інтернетом, підкріплено навчально-методичною базою, матеріально-технічною, нормативною базою, інтерактивними технологіями навчання тощо.

Методи навчання мають винятково імітаційний, проблемний, продуктивний та ситуативний характер. Методичний аспект прослідковується в організації професійного вдосконалення, фахового зростання вихователя, асистента вихователя та передбачає залученість до практичної діяльності. Результатом конкретного модуля є оволодіння визначеними Програмою професійними компетентностями, а також, що є надзвичайно важливим в професійному зростанні, творчий пошук та запропоновані здобувачем освіти з досвіду роботи власні інновації, які сприяють вдосконаленню їх професійної діяльності на робочому місці.

Запропонований Програмою комплексний зміст навчання, враховуючи означені вимоги, принципи, чинники, форми роботи, буде ефективно впливати на

успішність процесу підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів, а відтак на організаційно-методичні умови їх діяльності.

Завершенням навчання запропонованої нами Програми є підсумковий тест (професійна компетентність здобувачів освіти), що охоплює моніторинг рівня підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів.

Оцінювання ефективності запропонованої нами Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп проходить на початковому (вхідний контроль) та на завершальному етапі навчання у ході складання підсумкового тесту (вихідний контроль), запитання для якого складено на основі пройдених модулів та тем з інклюзивної освіти. Оцінювання навчальних досягнень здійснювалося на основі єдиної системи ECTS, тому розмежування рівнів проводилося з урахуванням її особливостей.

Оцінювання рівня навчальних досягнень з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів за вхідним і підсумками тестування стосується різноманітних аспектів їхньої діяльності. Враховувалися організація освітнього процесу на основі інклюзивних цінностей, нормативно-правове забезпечення освітнього процесу, професійна взаємодія в Команді супроводу дитини з ООП, професійна комунікація, професійні компетентності (формування безпечного, інклюзивного освітнього простору групи, реалізація ІПР та ін.). Запитання до тесту складено за зазначеними умовами діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп, по п'ять запитань до кожного тематичного модуля, в кожному питанні передбачається чотири варіанти відповідей, один з яких є правильним. Максимальна кількість балів, яку можна отримати при складанні тесту, – 100 балів. Прохідний бал – 75. Успішне складання підсумкового тестування передбачає отримання сертифікату. Кількість годин, що передбачено Програмою для засвоєння її змістового наповнення, становить 30 годин. З них: 9 год. – лекційні заняття, 15 год. – практична робота, 4 год. – самостійна робота, 2 год. – підсумковий тест.

З огляду на зазначене, *методологія* авторської Програми становить сукупність вимог, наукових підходів, принципів, чинників, методів, змісту, форм навчання, структури, організації та реалізації освітнього змісту. Окреслює

актуальність, мету, шляхи та очікувані результати. Можна говорити про те, що методологія авторської Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів є цілісною, науково обґрунтованою та практично спрямованою. Системний методичний вплив авторської Програми на організаційно-методичні умови значно підвищить ефективність діяльності вихователів, асистентів вихователів, сприятиме їх особистісному та професійному зростанню, розвитку та формуванню нових професійних компетентностей для організації якісного освітнього процесу з інклюзивним навчанням.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Для вирішення запитів сьогодення щодо потреби підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів в напрямі організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти обґрунтовано потребу, теорію та методологію авторської Програми, яка дає змогу алгоритмізувати і вдосконалити освітній процес з підвищення фахового зростання вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти. Окреслено методичні основи проведення оцінювання рівня знань за проведеними освітніми заходами, передбаченими Програмою, змістового наповнення та тематичних модулів. Визначено методичний вплив на організаційно-методичні умови діяльності вихователів, асистентів вихователів щодо ефективності їх ресурсного потенціалу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в результатах емпіричного та заключного дослідження, що дають змогу перевірити доцільність дібраного комплексу освітніх заходів, прописаних в Програмі підвищення кваліфікації з метою впливу на організаційно-методичні умови та ефективність діяльності вихователя, асистента вихователя для успішного виконання професійних педагогічних функцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон «Про дошкільну освіту» від 06.06.2024 № 3788-IX <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
2. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти»: наказ мінекономіки від 19 жовтня 2021 р. № 755-21 <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція): наказ МОН України від 12 січ. 2021 р. № 33 <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/01/13/bazoviy-komponent-2021.pdf>
4. Савченко, О.Я. (2012). Дидактика початкової школи: підручник. К.: Генеза. 400 с.
5. Локшина, О.І. (2011). Розвиток стандартів освіти: світові тенденції та українські перспективи. К.: Педагогічна думка. 192 с.
6. Українська бібліотечна енциклопедія. Електронний ресурс [https://ube.nlu.org.ua/article/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20\(%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8F\)%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0](https://ube.nlu.org.ua/article/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20(%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8F)%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0)
7. Закон «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 07 червня 2024 р. № 527-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#Text>
9. Ніколенко, І.А. (2025). Організація інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, розвиток професійних компетентностей вихователів, асистентів вихователів / І. А. Ніколенко // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Вип. 26. С. 124–130.
10. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» від 29.11.2022 № 1067 <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1067729-22#Text>
11. Вимоги до змісту і структури програм підвищення кваліфікації державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад від 02.11.2022 № 107-22 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1434-22#Text>

REFERENCES

1. Закон «Pro doshkil'nu osvitu» vid 06.06.2024 № 3788-IX [Law «On Preschool Education» dated 06.06.2024 No. 3788-IX]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> [in Ukrainian].
2. Profesiynny standart «Vykhovatel' doshkil'noho zakladu»: Nakaz Ministerstva ekonomiky vid 19 zhovtnya 2021 roku № 755-21 [Professional standard «Preschool education teacher»: Order of the Ministry of Economy of October 19, 2021 No. 755-21].

<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].

3. Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity (nova redaktsiya): Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 12 sichnya 2021 roku № 33 [Basic component of preschool education (new edition): Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated Jan. 12, 2021 No. 33].

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/01/13/bazoviy-komponent-2021.pdf> [in Ukrainian].

4. Savchenko, O.Y. (2012) Dydaktyka pochatkovoyi shkoly: pidruchnyk [Didactics of primary school: textbook]. Kyiv: Heneza. 400 s. [in Ukrainian].

5. Lokshyna, O.I. (2011) Rozvytok osvitnikh standartiv: svitovi tendentsiyi ta ukrayins'ki perspektyvy [Development of educational standards: global trends and Ukrainian prospects]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 192 s. [in Ukrainian].

6. Ukrayins'ka bibliotekna entsyklopediya [Ukrainian Library Encyclopedia]. Elektronnyy resurs

[https://ube.nlu.org.ua/article/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20\(%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8F\)%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0](https://ube.nlu.org.ua/article/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20(%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8F)%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0) [in Ukrainian].

7. Zakon «Pro osvitu» vid 05.09.2017 № 2145-VIII [Law «On Education» dated 05.09.2017 No. 2145-VIII]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

8. Natsional'na stratehiya rozvytku inklyuzyvnoyi osvity na period do 2029 roku ta zatverdzhennya Operativnoho planu zakhodiv shchodo yiyi realizatsiyi na 2024–2026 roky: Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 7 chervnya 2024 roku № 527-r. [National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period Until 2029 and Approval of the Operational Plan of Measures for its Implementation for 2024–2026: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated June 7, 2024 No. 527-r.]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#Text> [in Ukrainian].

9. Nikolenko, I.A. (2025) Orhanizatsiya inklyuzyvnoyi osvity v doshkil'nykh navchal'nykh zakladakh, rozvytok profesinykh kompetentsiy vykhovateliv, pomichnykiv vykhovateliv [Organization of inclusive education in preschool institutions, development of professional competencies of educators, teacher assistants]. / I. A. Nikolenko // *Osvita lyudey z osoblyvymy potrebamy: shlyakhy rozvytku*. Vypusk 26. s. 124–130. [in Ukrainian].

10. Typova prohrama pidvyshchennya kvalifikatsiyi pedahohichnykh pratsivnykiv shchodo vprovadzhennya profesiynoho standartu «Vykhovatel' zakladu doshkil'noyi osvity» vid 29.11.2022 № 1067 [Typical program for advanced training of pedagogical workers for the implementation of the professional standard «Preschool education teacher» dated 11/29/2022 No. 1067]. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1067729-22#Text> [in Ukrainian].

11. Vymohy do zmistu i struktury prohramy pidvyshchennya kvalifikatsiyi derzhavnykh sluzhbovtziv, holiv mistsevykh derzhavnykh administratsiy, yikh pershykh deputativ ta predstavnykiv, posadovykh osib mistsevoho samovryaduvannya ta deputativ mistsevykh rad vid 02.11.2022 № 107-22 [Requirements for the content and structure of advanced training programs for civil servants, heads of local state administrations, their first deputies and deputies, local government officials and deputies of local councils dated 02.11.2022 No. 107-22]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1434-22#Text> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 09.05.2025

УДК 376.091.2-056.24/.3:005.2

Марина Омельченко,

доктор психологічних наук,

професор кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії

neckaa87@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-8292-1791

Scopus ID: 57615382000

Maryna Omelchenko,

Doctor of Psychological Sciences,

Professor of Department of Special Education and Inclusion

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»,

вул. Генерала Батюка, 19,

м. Слов'янськ, Донецька обл., Україна, 84116

Donbas State Pedagogical University,

st. General Batyuk, 19,

Slovjans'k, Donetsk region, Ukraine, 84116

Наталія Левітан,

вчитель-дефектолог,

заступник директора з виховної роботи

Nataliia Levitan,

teacher-defectologist,

deputy director for educational work

КЗ «Вільнянська спеціальна школа-інтернат»

Запорізької обласної ради

вул. Степова, 2-Г, с. Павлівське,

Запорізький район,

Запорізька область, Україна, 70005

The «Vil'njans'k boarding school»

of the Zaporizhia Regional Council

st. Stepova, 2-G, Pavlivske village,

Zaporizhzhia region, Ukraine, 70005

СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

STRATEGIC MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION INSTITUTIONS

Анотація. Наукову публікацію присвячено актуальним питанням стратегічного управління виховним процесом у закладах спеціальної та інклюзивної освіти. У межах дослідження проаналізовано сучасні підходи до організації виховної діяльності, окреслено результативні управлінські методи та розкрито їх потенціал для формування інклюзивного виховного середовища. Авторами розглянуто сутність процесу виховання та умови досягнення його цілісності, системності та скоординованого управлінського впливу, що сприяє узгодженій роботі всіх структурних підрозділів. Акцентовано увагу на необхідності ґрунтування виховної роботи зі здобувачами з ООП на принципах: індивідуального підходу, доступності, рівності та недискримінації, комплексного впливу, безперервності та наступності, встановлення партнерства з родиною. Визначено перешкоди на шляху до побудови якісного виховного процесу у закладах освіти: відсутність цілісної системи виховної діяльності, адаптованої до умов інклюзивної та спеціальної освіти; відсутність чи недостатність у педагогів досвіду взаємодії з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку; уніфіковане застосування

технологій виховання. Виокремлено та узагальнено стратегії управління виховним процесом у закладах спеціальної та інклюзивної освіти: адаптивне та індивідуалізоване планування виховної роботи, командний підхід, застосування сучасних виховних технологій (проектна діяльність, соціальні тренінги, арт-терапія, інтерактивні вправи, рольові ігри, театралізовані вистави тощо), партнерська взаємодія батьків і педагогів. Спираючись на практичний і науковий досвід, автори аналізують підходи та методи, що довели свою ефективність – індивідуальний, диференційований і комплексний підходи, підтримка зворотного зв'язку, а також пропонують можливі напрями їх адаптації та удосконалення в контексті специфіки різних типів освітніх закладів.

Ключові слова: виховання; діти з особливими освітніми потребами; заклади інклюзивної освіти; заклади спеціальної освіти; стратегії управління; управління виховним процесом.

Abstract. The scientific publication is devoted to the topical issues of strategic management of the educational process in special and inclusive education institutions. The study analyzes modern approaches to the organization of educational activities, outlines effective management methods and reveals their potential for the formation of an inclusive educational environment. The authors consider the essence of the educational process and the conditions for achieving its integrity, systematicity and coordinated management influence, which contributes to the coordinated work of all structural units. Attention is focused on the need to base educational work with applicants with SEN on the principles of: individual approach, accessibility, equality and non-discrimination, comprehensive influence, continuity and succession, establishing a partnership with the family. Obstacles to building a high-quality educational process in educational institutions are identified: the lack of a holistic system of educational activities adapted to the conditions of inclusive and special education; the lack or insufficiency of teachers' experience in interacting with children with psychophysical development disorders; unified application of educational technologies. The strategies for managing the educational process in special and inclusive education institutions are identified and summarized: adaptive and individualized planning of educational work, a team approach, the use of modern educational technologies (project activities, social trainings, art therapy, interactive exercises, role-playing games, theatrical performances, etc.), partnership interaction between parents and teachers. Based on practical and scientific experience, the authors analyze approaches and methods that have proven their effectiveness – individual, differentiated and comprehensive approaches, feedback support, and also suggest possible directions for their adaptation and improvement in the context of the specifics of different types of educational institutions.

Key words: education; children with special educational needs; inclusive education institutions; special education institutions; management strategies; management of the educational process.

Актуальність дослідження. У двадцять першому столітті в українському суспільстві відбулася істотна трансформація гуманістичних цінностей і підходів до забезпечення рівності та захисту прав осіб із порушеннями психофізичного розвитку. Упродовж останніх двадцяти п'яти років поступово впроваджувалися принципи інклюзії в національну систему освіти. Цей процес супроводжувався не лише розробленням і затвердженням відповідної нормативно-правової бази, удосконаленням закладів освіти для дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), а й зміною суспільного ставлення до їхнього потенціалу та можливостей.

Освітня реформа 2017 року, проведена у межах запровадження Концепції «Нова українська школа», стала важливим етапом зміни поглядів на навчання та виховання осіб з особливими потребами. Ключовим пріоритетом постало створення школи, в якій комфортно навчатись всім без винятку учням, незалежно від індивідуальних можливостей і потреб.

У межах цієї реформи фокус уваги прийшовся на інклюзивне навчання, розширення мереж інклюзивно-ресурсних центрів, розроблення нових освітніх стандартів та програм, які передбачають індивідуалізацію навчального процесу – Державних стандартів початкової та базової середньої освіти, що передбачають компетентнісний підхід до навчання та виховання здобувачів освіти, акцент на формування їхніх соціальних навичок, критичного мислення, уміння працювати в команді.

Війна в Україні, спричинена військовою агресією РФ, поставила низку серйозних викликів на шляху до реалізації сучасної освітньої концепції, в тому числі, в контексті забезпечення доступності та якості освіти. Освітній процес зазнав істотних змін: частина дітей та педагогів змушені були евакуюватися або працювати в умовах окупації, істотно пошкоджено/зруйновано інфраструктуру, зросло психоемоційне навантаження на всіх учасників освітнього процесу. Особливо вразливою стала категорія дітей з ООП, які потребують стабільного середовища, послідовної підтримки та безперервності навчання й виховання.

У цих умовах особливої ваги набуває виховний компонент освіти, який сприяє не лише соціалізації та формуванню громадянської позиції, а й підтримує

емоційно-психологічну стійкість здобувачів освіти. Виховання, орієнтоване на гуманістичні цінності, емпатію, взаємодопомогу, патріотизм і стійкість до викликів сучасного світу, є критично важливим для дітей, які опинилися в умовах війни. Для учнів з ООП виховний процес має особливу значущість, оскільки створює відчуття безпеки, прийняття та належності до спільноти. За таких складних соціально-політичних умов зростає потреба у науково обґрунтованому управлінні виховним процесом, зокрема, у спеціальних та інклюзивних закладах освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Усвідомлення необхідності управління освітнім процесом у спеціальних та інклюзивних закладах освіти відображається у наукових дослідженнях, починаючи з другої половини ХХ століття, що пов'язано із започаткуванням розроблення теоретико-методологічних засад спеціальної педагогіки, психології та соціальної адаптації дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

У дослідженнях вітчизняних вчених, серед яких О. Боряк, М. Гладиш, Т. Соловйова, М. Шермет, увагу акцентовано на доцільності здійснення системного підходу до організації освітнього процесу в закладах спеціальної та інклюзивної освіти, який передбачає всебічне врахування індивідуальних потреб дитини з ООП як цілісної особистості (Боряк & Шермет, 2024; Соловйова & Гладиш, 2024).

Застосування даного підходу залежить від ставлення педагогічних працівників до навчання учнів з порушеннями психофізичного розвитку. В емпіричному дослідженні, присвяченому аналізу готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, М. Глинська вказує на наявність наступних тенденцій: обмеженість знань про сутність та особливості впровадження інклюзивної освіти; певну відстороненість від роботи з дітьми, які мають психофізичні порушення (Глинська, 2020: 29–30). Ці результати підтверджують необхідність посилення професійної підготовки педагогів, яка повинна охоплювати не лише теоретичне розуміння основ інклюзивної освіти, а й практичні навички адаптації навчального середовища, методів диференційованого навчання, емоційної підтримки здобувачів з ООП.

Цілком поділяємо точку зору Г. Гац, І. Кузава, І. Малишевської та ін. (Гац & Кузава, 2022: 361; Малишевська, 2018) щодо необхідності фахової підготовки не лише вчителів, а і керівників закладів освіти з інклюзивної освіти та спеціальної педагогіки, оскільки саме керівна ланка відіграє ключову роль у формуванні інклюзивного середовища, визначенні стратегічних пріоритетів розвитку закладу, організації міждисциплінарної взаємодії та забезпеченні ресурсної підтримки учасників освітнього процесу.

В даному контексті дослідниця С. Михальська підкреслює значущість особистісних якостей педагога, які позитивно впливають на мотивацію працювати з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзії: терплячість; креативність; вміння співпрацювати; толерантність; врівноваженість; артистичність; справедливість; відповідальність; наполегливість; оптимізм; спостережливість; емпатія; рішучість (Михальська, 2024: 56–57).

Розкриваючи особливості системи організації навчання і виховання в інклюзивному класі, науковець А. Колупаєва наголошує на тому, що класний менеджмент передбачає вирішення педагогом складного комплексу організаційних, педагогічних, навчальних завдань, а також управління поведінкою здобувачів, що є характерними для будь-якої взаємодії на уроці (Колупаєва, 2019: 68). Йдеться про необхідність цілісного підходу до організації навчального та виховного процесів, що охоплює не лише планування та реалізацію освітніх завдань, а й ефективне управління взаємодією учнів у класі.

Поділяємо точку зору дослідників Г. Тимошенко та В. Гладуша щодо розуміння сутності «сприятливого освітнього інклюзивного середовища» у закладі освіти, яке полягає у побудові й реалізації системи медичних, психологічних та педагогічних орієнтирів взаємодії всіх учасників освітнього процесу, спрямованого на успішну адаптацію та соціалізацію, навчання та розвиток здобувачів з ООП (Тимошенко & Гладуш, 2023: 88).

Аналіз згаданих джерел та спроби узагальнення інформації, яка би стосувалася саме забезпечення виховного аспекту освітнього середовища, вказує на нагальність потреби проведення подальших досліджень, які б сприяли

удосконаленню механізмів психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, розвитку ефективних стратегій взаємодії всіх учасників освітнього процесу та підвищення якості виховної роботи в освітньому просторі.

Метою статті є виокремлення та обґрунтування ефективних стратегій управління виховним процесом у закладах спеціальної та інклюзивної освіти.

Методи дослідження. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів, серед яких: аналіз та синтез матеріалів наукових джерел за темою публікації з метою виявлення основних підходів до організації виховного процесу в умовах спеціальної та інклюзивної освіти; узагальнення та систематизація отриманих теоретичних знань для формування власного бачення проблеми; обґрунтування ефективних стратегій управління виховним процесом у закладах спеціальної та інклюзивної освіти.

Результати дослідження. Виховний процес є невід’ємною складовою частиною цілісного освітнього процесу, який забезпечує формування ціннісних орієнтацій, соціальних умінь і моральної культури здобувачів освіти.

У вітчизняному термінологічному словнику з педагогіки поняття «виховання» у широкому сенсі трактується як процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів. Водночас наголошується, що до виховання належить як спеціально організований вплив виховних закладів, так і соціально-економічні умови, що діють певною мірою стихійно (Гончаренко, 1997: 53).

У сучасній інтерпретації так само, як і в попередній, виховання розглядається як процес цілеспрямованої, систематичної, організованої і планомірної взаємодії вихователя і вихованця, у ході якої здійснюється вплив на свідомість, підсвідомість, пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери особистості з метою формування наукового світогляду, моральних, громадських і професійних рис (Яцик & Степанюк, 2022: 7).

Відтак виховання розглядаємо як багатовимірний процес, у якому організований вплив зовнішніх соціальних та освітніх закладів органічно поєднується зі стихійними чинниками суспільного середовища. Для досягнення

його цілісності та системності необхідне чітко та координоване управління усіма складовими – від формулювання цілей і планування виховних заходів до їх організації, координації, контролю та оцінювання результатів. Виходячи із даного розуміння сутності процесу виховання, управління виховним процесом у закладах освіти розглядаємо як цілеспрямовану діяльність керівника, педагогічного колективу та інших учасників освітнього процесу щодо планування, організації, координації, контролю та оцінки виховної роботи.

В умовах спеціальної та інклюзивної освіти цей процес набуває особливої значущості, оскільки повинен враховувати індивідуальні потреби здобувачів з ООП, забезпечуючи їхню соціалізацію, психологічний комфорт та розвиток ключових компетентностей. Водночас підходи до планування, організації та реалізації освітнього процесу у спеціальних закладах і загальноосвітніх закладах з інклюзивною формою навчання будуть певною мірою різнитися, оскільки в першому випадку всі здобувачі мають схожі можливості та потреби, тоді як в інклюзивному класі діти з ООП та з нормотиповим розвитком навчаються разом, тому виховний процес передбачає інтеграцію, створення підтримуючого середовища, одночасного застосування універсальних і диференційованих форм роботи. Через це акценти в управлінні виховними процесами буде розставлено дещо по-різному: у спеціальних закладах – на корекційній спрямованості та єдності підходів, а в інклюзивних – на гнучкості, адаптації та забезпеченні взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Водночас виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, не дивлячись на форму організації освітнього процесу, спиратиметься на такі принципи як:

- принцип індивідуального підходу, який передбачає обов'язкове врахування особливостей розвитку, можливостей, потреб кожної дитини;
- принцип доступності, що полягає у створенні умов для залучення здобувача освіти до повноцінної участі у виховному процесі;
- принцип рівності та недискримінації – забезпечення рівних прав і можливостей у вихованні всіх дітей, незалежно від індивідуальних особливостей розвитку;

– принцип комплексного впливу, сутність якого в нерозривній єдності виховного процесу з навчанням, корекційно-розвитковою, психологічною та соціальною підтримкою;

– принцип безперервності та наступності, який виявляється у закономірності поступового розвитку особистості на різних вікових етапах (дошкільний вік, молодший і середній шкільний вік, підлітковий вік);

– принцип встановлення партнерства з родиною, що потребує активної участі батьків та взаємодії з педагогами у виховному процесі для досягнення спільної мети.

Процес впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітні школи та заклади дошкільної освіти в Україні виявляє низку проблем і викликів, пов'язаних із організацією виховної роботи, які постають перед адміністрацією та педагогами.

Однім із таких викликів вважаємо відсутність чітко визначеної моделі виховної роботи, яка б ураховувала можливості і потреби дітей з ООП. Педагоги часто діють інтуїтивно або використовують методи виховання, які не враховують індивідуальних потреб здобувачів. Відтак частина дітей залишаються не залученими до виховних заходів, що знижує ефективність виховного впливу та погіршує процес їхньої соціалізації.

Поширеним явищем є відсутність у педагогів і їхніх асистентів спеціальної освіти, а також відсутність/недостатність досвіду роботи з окремими категоріями дітей з порушенням психофізичного розвитку. Нестача професійних знань щодо корекційного впливу на поведінку, розвиток емоційного інтелекту та використання інклюзивних технологій виховання призводять до нездатності педагогів адекватно відреагувати на дезадаптивну поведінку окремих учнів і забезпечити необхідний рівень їх адаптації в колективі.

Відзначимо, що ефективність системи виховної роботи в інклюзивному та спеціальному закладі освіти в багатьох випадках зумовлена характером взаємодії між батьками, педагогами та адміністрацією. Ключовими аспектами цієї взаємодії є взаємна підтримка, обмін інформацією про потреби та досягнення

дитини, а також спільна участь у розробці та коригуванні індивідуальних планів розвитку.

Гострим питанням досі постає роль асистента вчителя/вихователя у виховній роботі. На практиці досить часто доводиться чути від батьків і, навіть, педагогів, що асистент – це «допоміжний» фахівець, роль якого обмежується допомогою дітям з ООП у навчальному процесі. Або, навпаки, на асистента перекладаються обов'язки вчителя – планування уроків, оцінювання роботи учнів, організація навчального процесу, що призводить до стресу і перенавантаження.

У спеціальних закладах освіти виклики в організації виховної роботи пов'язано переважно з тенденцією до уніфікованого застосування спеціальних технологій виховної роботи, що так само, як і в загальноосвітніх школах, не завжди враховує індивідуальні особливості здобувачів. Крім того, виховання в умовах сегрегації, коли діти з порушеннями психофізичного розвитку навчаються окремо від своїх однолітків з нормотиповим розвитком, посилюють труднощі в їх адаптації і соціалізації.

Зважаючи на перелічені виклики, розробка і впровадження стратегій управління виховним процесом у спеціальних та інклюзивних закладах освіти стають тим самим необхідним кроком для забезпечення індивідуальної підтримки учнів, адаптованої до їхніх психофізичних особливостей, розвитку соціальних і емоційних навичок, а також інтеграції їх у навчальний процес та соціум.

Адаптивне та індивідуалізоване планування виховної роботи як в інклюзивних, так і спеціальних закладах освіти, відповідає ідеям дитиноцентризму та інтегративності в освітньому процесі. Виховні заходи повинні враховувати індивідуальні особливості кожної дитини – визначений рівень підтримки, потреби та інтереси, життєвий досвід і психофізичні можливості.

У даному контексті ми дивимось на кожного здобувача як на особистість, яка потребує уважного ставлення, глибокого розуміння його внутрішнього світу та створення сприятливих умов для самореалізації.

Адаптивне та індивідуалізоване планування виховної роботи варто розрізняти між собою. Основні відмінності полягають в тому, що перше спрямовано на групу дітей з різними освітніми потребами (в умовах інклюзивного навчання) або схожими нозологіями (в спеціальному закладі) і передбачає створення гнучкого середовища, яке буде змінюватися відповідно до змін у класі. Індивідуалізоване виховання має за мету розробку та реалізацію індивідуальної освітньо-виховної траєкторії для конкретної дитини.

В адаптивному та індивідуалізованому плануванні виховної роботи ключове значення мають результати діагностичного обстеження дитини. Наприклад, якщо за результатами психолого-педагогічної діагностики відомо, що здобувач має низьку самооцінку і проблеми з комунікацією, до індивідуальної освітньої траєкторії доцільно ввести завдання з розвитку навичок самопрезентації, залучати до командних ігор, створювати ситуації успіху у різних видах діяльності.

Не менш важливим є окреслення очікуваних результатів і критеріїв оцінювання виховної роботи. З цією метою на етапі планування педагог має визначити конкретні показники, за якими можна відстежити динаміку розвитку особистості дитини, ефективність обраних виховних стратегій і відповідність реалізованих заходів поставленим цілям.

В якості ефективної стратегії організації виховної роботи у закладах спеціальної та інклюзивної освіти вважаємо командний підхід, який полягає в інтеграції зусиль різних учасників освітнього процесу (адміністрації, вчителів, асистентів, психологів та ін.) для досягнення спільної мети – формування цілісної, гармонійно розвиненої особистості дитини з ООП. Усі фахівці мають чітко розуміти головну мету та працювати над її досягненням згідно з єдиним планом. Водночас кожен аспект розвитку дитини повинен враховуватись – інтелектуальний, емоційний, соціальний, моральний, фізичний, духовний.

Педагоги виконують ключову роль у вихованні, організовуючи освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів з ООП, добираючи відповідні методи та форми роботи. Асистенти вчителів забезпечують підтримку під час занять, допомагаючи дітям долати труднощі у поведінці та

комунікативній взаємодії. Психологи діагностують потреби дітей і надають рекомендації для подальшої виховної роботи. Батьки надають важливу інформацію про дитину, стосовно її поведінки у звичному домашньому середовищі.

Інтеграція зусиль усіх учасників команди, координована адміністрацією закладу, є ключовою умовою ефективного процесу виховання. Під координацією маємо на увазі створення умов для регулярної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу, стимулювання професійного розвитку працівників, а також контроль за реалізацією індивідуальних програм розвитку здобувачів.

Наведемо приклад. Коли психолог відзначає у дитини замкненість або уникання контактів з однолітками, педагогам потрібно адаптувати методику викладання – збільшити обсяг парної та групової роботи, а також надавати зворотний зв'язок у доброзичливій формі, демонструючи віру в успіх учня.

З метою забезпечення участі здобувачів у спільних виховних заходах як у спеціальних, так і в інклюзивних закладах освіти, вважаємо також доцільним застосування таких технологій як: проєктна діяльність, соціальні тренінги, арт-терапія, інтерактивні вправи, рольові ігри, театралізовані вистави тощо.

Позитивними прикладами, які свідчать про ефективність таких технологій, вважаємо: реалізацію проєкту «Створення інклюзивної команди плейбек-театру» у 2020 р. в м. Київ (включення осіб з інтелектуальними порушеннями до театральної команди); проведення тренінгів для осіб з інтелектуальними порушеннями у 2023 організаціями Inclusion Europe та «Коаліція захисту прав осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень»; проведення майстер-класів для осіб з інвалідністю, організованих Громадською організацією «Жест допомоги» у 2024 році в с. Суходоли Волинської обл. та ін. Такі заходи створюють можливості для дітей і дорослих осіб з психофізичними порушеннями реалізувати свій потенціал у реальних соціальних і культурних подіях. Виховний аспект таких заходів полягає в тому, що вони сприяють розвитку самоповаги, соціальних навичок і відчуття приналежності до спільноти, формуючи в учасників впевненість у своїх силах та здатність до взаємодії в суспільстві.

Для того, щоб описані стратегії організації виховної роботи у закладах освіти були результативними, важливою умовою постає партнерська взаємодія батьків і педагогів. Активне залучення батьків до виховного процесу формує у дітей відчуття підтримки і безпеки, оскільки вони бачать, що важливі для них дорослі об'єднані в спільних зусиллях. Організація регулярних зустрічей та консультацій, де обговорюються досягнення та проблеми здобувачів, дає змогу членам їхніх родин більш глибоко розуміти освітній процес і брати участь у прийнятті рішень щодо розвитку дітей, а також сприяє зворотному зв'язку, який є важливою умовою успішної реалізації стратегій виховання та навчання.

Позитивно зарекомендувала себе практика спілкування через онлайн-платформи або чати у Viber чи Telegram, де батьки можуть оперативно отримувати інформацію про прогрес дитини, ставити питання та ділитися спостереженнями про поведінку вдома. В даному контексті відбувається безперервна комунікація між школою та родиною, що дає можливість швидко реагувати на будь-які зміни або проблемні ситуації.

Ефективна реалізація стратегій управління виховним процесом у закладах спеціальної та інклюзивної освіти потребує створення належних умов. Так нормативно-правова регуляція виховної роботи забезпечує єдність вимог, узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу та формує підґрунтя для створення адаптивного виховного середовища. На її основі розробляються методичні рекомендації та програми, що враховують специфіку роботи з дітьми з ООП.

Водночас важливою умовою ефективного реалізації виховних стратегій є постійне підвищення професійної компетентності педагогів. Вони мають бути не лише обізнаними у теоретичних аспектах спеціальної освіти, а й володіти практичними навичками встановлення позитивних взаємин з дітьми, заснованих на почуттях поваги та довіри один до одного.

Здійснення регулярного моніторингу формування позитивних якостей особистості та прийнятних форм поведінки здобувачів дає змогу відстежувати не лише ефективність виховних впливів, а й виявляти індивідуальні потреби дітей, коригувати педагогічний вплив.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати дослідження проблеми стратегічного управління виховним процесом у закладах спеціальної та інклюзивної освіти свідчать про потребу застосування науково обґрунтованого, системного, цілеспрямованого підходу на всіх етапах: формулювання цілей, планування виховних заходів, їх організації, координації, контролю та оцінювання результатів. Виховання дітей з ООП має ґрунтуватися на принципах: індивідуального підходу, доступності, рівності та недискримінації, комплексного впливу, безперервності та наступності, встановлення партнерства з родиною.

Перешкодами на шляху побудови якісного виховного процесу у закладах освіти є відсутність цілісної системи виховної діяльності, адаптованої до умов інклюзивної/спеціальної освіти; відсутність або недостатність у педагогів досвіду взаємодії з дітьми з ООП; уніфікованість застосування технологій виховання. Водночас вважаємо, що впровадження ефективних стратегій управління виховною роботою у спеціальні та інклюзивні заклади освіти дасть можливість підвищити якість виховного середовища, забезпечити індивідуалізацію виховного впливу, активізувати партнерську взаємодію між учасниками освітнього процесу, а також сприятиме успішній соціалізації здобувачів з ООП. Адаптивне та індивідуалізоване планування виховної роботи, командний підхід, застосування сучасних виховних технологій (проектна діяльність, соціальні тренінги, арт-терапія, інтерактивні вправи, рольові ігри, театралізовані вистави тощо), партнерська взаємодія батьків і педагогів – стратегії, які вже зарекомендували себе як ефективні інструменти організації виховного процесу в умовах спеціальної та інклюзивної освіти. Важливо враховувати, що в різних типах закладів освіти ці стратегії матимуть свої особливості застосування, зумовлені контингентом здобувачів, кадровим потенціалом, ресурсним забезпеченням та соціокультурним середовищем. Саме тому вважаємо, що подальші дослідження має бути зосереджено на удосконаленні індивідуалізованих підходів, оцінюванні результативності управлінських стратегій і вивченні особливостей їх застосування в різних типах освітніх закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балюх, Н. (2023). «Шлях до рівноправ'я»: в Україні проводять тренінги для захисту прав людей з інтелектуальною інвалідністю. Веб-сайт «Суспільне Київ». URL: <https://suspilne.media/kyiv/631062-slah-do-rivnoprava-v-ukraini-provodat-treningi-dla-zahistu-prav-ludej-z-intelektualnou-invalidnistu/>.
2. Боряк, О.В., & Шеремет, М.К. (2024). Комплексний підхід до здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Inclusion and Diversity*, спецвипуск, (2), 10–13. DOI 10.32782/inclusion/2024.spec.2.
3. Глинська, М. (2020). Аналіз готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Проблеми гуманітарних наук* : зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 47, 22–41.
4. Гончаренко, С.У. (1997). *Український педагогічний словник* (гол. ред. С. Головка). Київ: Либідь.
5. Казанжі, І. (2013). А. С. Макаренко про сутність виховного процесу та особистість вихователя. *Витоки педагогічної майстерності, серія : Педагогічні науки*, 11, 150–153. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_11_35.
6. Колупасєва, А.А. (2019). *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі* : навчально-методичний посібник [авт. кол. А. Колупасєва, О. Таранченко]. Харків : Вид-во «Ранок».
7. Кузава, І.Б., & Гац, Г.О. (2022). Професійна готовність майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти. *European and global vectors for education development in Ukraine: Scientific monograph* : монографія. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 344–372.
8. Майстер-класи для осіб з інвалідністю. (2024). Веб-сайт «Жест допомоги». URL: <https://gesture.org.ua/ua/new/majster-klasi-dlya-osib-z-invalidnistyu>.
9. Малишевська, І.А. (2018). *Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психологопедагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища* : монографія. Умань : «ВПЦ» Візаві.
10. Михальська, С.А. (2024). Роль корекційного педагога у формуванні мотивації навчальної діяльності молодших школярів з розладами спектру аутизму. *Inclusion and Diversity* : науковий журнал МОН України, 3, 55–58.
11. Соловйова, Т.Г., & Гладиш, М.О. (2024). Системний підхід до організації корекційно-розвиткової та логопедичної роботи. *Імідж сучасного педагога*, 5(218), 89–93. DOI [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5\(218\)-89-93](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5(218)-89-93).

12. Тимошенко, Г.М., & Гладуш, В.А. (2023). *Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища* : монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М.М.

13. У столиці створили плеїбек-театр за участю людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. (2020). Веб-сайт «Укрінформ». URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-kyiv/3345033-u-stolici-stvorili-plejbekteatr-za-ucastu-ludej-z-intelektualnimi-porusennami.html>

14. Яцик, Т.О., & Степанюк, В.В. (2022). *Словник коротких термінів з педагогіки*. Луцьк: ФОП Мажула Ю.М.

REFERENCES

1. Baliukh, N. (2023). «Shliakh do rivnopravia»: v Ukraini provodiat treninhy dlia zakhystu prav liudei z intelektualnoiu invalidnistiu [«The Path to Equality»: Trainings to Protect the Rights of People with Intellectual Disabilities are Conducted in Ukraine]. Website «Suspilne Kyiv». URL: <https://suspilne.media/kyiv/631062-slah-do-rivnoprava-v-ukraini-provodat-treningi-dla-zahistu-prav-ludej-z-intelektualnou-invalidnistu/>. [in Ukrainian].

2. Boriak, O.V., & Sheremet, M.K. (2024). Kompleksnyi pidkhid do zdobuvachiv osvity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh voiennoho stanu [A comprehensive approach to students with special educational needs in martial law]. *Inclusion and Diversity, spetsvypusk*, (2), 10–13. DOI 10.32782/inclusion/2024.spec.2. [in Ukrainian].

3. Hlynska, M. (2020). Analiz hotovnosti pedahohiv do roboty v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Analysis of teachers' readiness to work in inclusive education]. *Problemy humanitarnykh nauk* : zb. nauk. prats DDPU imeni Ivana Franka. Drohobych : RVV DDPU im. I. Franka, 47, 22–41. [in Ukrainian].

4. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]* (ed. by S. Holovko). Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

5. Kazanzhi, I. (2013). A. S. Makarenko pro sutnist vykhovnoho protsesu ta osobystist vykhovatel'ia [A. S. Makarenko on the essence of the educational process and the personality of the educator]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti, seriia : Pedahohichni nauky*, 11, 150–153. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_11_35. [in Ukrainian].

6. Kolupaieva, A.A. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment]* : navchalno-metodychnyi posibnyk [authored by A. Kolupaieva, O. Taranchenko]. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok». [in Ukrainian].

7. Kuzava, I.B., & Hats, H.O. (2022). Profesiina hotovnist maibutnikh spetsialnykh pedahohiv do vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity [Professional readiness of future special educators

for the implementation of inclusive education]. *European and global vectors for education development in Ukraine: Scientific monograph* : monohrafiia. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 344–372. [in Ukrainian].

8. Maister-klassy dlia osib z invalidnistiu [Master classes for people with disabilities]. (2024). *Website «Zhest dopomohy»*. URL: <https://gesture.org.ua/ua/new/majster-klassi-dlya-osib-z-invalidnistyu>. [in Ukrainian].

9. Malyshevska, I.A. (2018). *Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky fakhivtsiv psykholohopedahohichnoho profilu do roboty v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha [Theoretical and methodological foundations of training specialists of the psychological and pedagogical profile to work in an inclusive educational environment]* : monohrafiia. Uman : «VPTs» Vizavi. [in Ukrainian].

10. Mykhalska, S.A. (2024). Rol korektsiinoho pedahoha u formuvanni motyvatsii navchalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv z rozladamy spektru autyzmu [The role of a correctional teacher in the formation of motivation for educational activities of younger schoolchildren with autism spectrum disorders] . *Inclusion and Diversity* : naukovyi zhurnal MON Ukrainy, 3, 55–58. [in Ukrainian].

11. Soloviova, T.H., & Hladysh, M.O. (2024). Systemnyi pidkhid do orhanizatsii korektsiino-rozvytkovoi ta lohopedychnoi roboty [A Systemic Approach to the Organization of Correctional, Developmental, and Speech Therapy Work]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 5(218), 89–93. DOI [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5\(218\)-89-93](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5(218)-89-93). [in Ukrainian].

12. Tymoshenko, H.M., & Hladush, V.A. (2023). *Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha [Development of communicative competence of teachers in an inclusive educational environment]* : monohrafiia. Nizhyn: Vydavets Lysenko M.M. [in Ukrainian].

13. U stolytsi stvoryly pleibek-teatr za uchastiu liudei z invalidnistiu vnaslidok intelektualnykh porushen [A playback theater was created in the capital with the participation of people with disabilities due to intellectual disabilities]. (2020). *Website «Ukrinform»*. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-kyiv/3345033-u-stolici-stvorili-plejbekteatr-za-ucastu-ludej-z-intelektualnimi-porusennami.html>. [in Ukrainian].

14. Iatsyk, T.O., & Stepaniuk V.V. (2022). *Slovnyk korotkykh terminiv z pedahohiky [Dictionary of short terms in pedagogy]*. Lutsk: FOP Mazhula Yu.M. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 26.04.2025

Олег Орлов,

кандидат психологічних наук

e-mail: orlovoleh@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0954-4402>

Oleh Orlov,

PhD in Psychology

Леся Прохоренко,

доктор психологічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України

e-mail: lesya-prohor@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-5037-0550>

Lesia Prokhorenko,

Doctor of Psychology Sciences, professor,

Corresponding Member in the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine

Ігор Попович,

доктор психологічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України

e-mail: ihorpopovych999@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1663-111X>

Ihor Popovych,

Doctor of Psychological

Sciences, Full Professor, Corresponding Member in the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine

Ольга Волошина,

аспірантка

olha.voloshyna@ispukr

Olha Voloshyna,

Postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and
Psychology of the
NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine
9 M. Berlinsky St., Kyiv, 04060, Ukraine

БАГАТОВИМІРНИЙ АНАЛІЗ НАЦІОНАЛЬНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ В ГЛОБАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ: СУЧАСНІ МОДЕЛІ ТА ПІДХОДИ

MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS OF NATIONAL EDUCATION SYSTEMS IN A GLOBAL CONTEXT: MODERN MODELS AND APPROACHES

Анотація. У статті розглядаються сучасні багатовимірні підходи до аналізу національних освітніх систем, що мають особливе значення для зусиль України з реформування освіти.

На основі комплексного огляду наукової літератури автори виділяють та оцінюють кілька ключових аналітичних моделей: Критичний культурний політико-економічний підхід до освіти (ССРЕЕ), підхід вкладених кейсів, освіту як виробничу систему (моделі CIPO/CIPP), теорію світової культури та різноманітні ідеологічно вмотивовані критичні підходи (сюди входять і феміністичні, деколоніальні та перспективи соціальної справедливості).

Методологічно дослідження використовує аналітичний огляд наукової літератури, що охоплює порівняльну педагогіку, освітню політику, соціологію освіти, політичну економію, інституційний аналіз та право. Відбір аналітичних моделей здійснювався за критеріями: 1) наявність цілісної структури з кількома аналітичними вимірами; 2) здатність пояснювати взаємозв'язки між структурними елементами освітніх систем та 3) застосування в порівняльних освітніх дослідженнях. Для кожного підходу автори аналізують концептуальні

основи, методологічні принципи, переваги та обмеження через систематичне порівняння та критичну оцінку.

Дослідження систематично порівнює ці моделі за п'ятьма параметрами: рівень абстрактності аналітичних категорій, методологічна складність, потенціал операціоналізації, ідеологічна орієнтація та політична заангажованість. Кожен підхід пропонує певні переваги та обмеження для порівняльних досліджень в освіті. Модель ССРЕЕ забезпечує комплексну, хоча й абстрактну структуру, що досліджує культурні, політичні та економічні виміри; підхід вкладених кейсів пропонує багаторівневий аналіз, що пов'язує макро-, мезо- та мікроперспективи; а системні моделі на зразок СІРО акцентують увагу на вимірюваних показниках освітньої ефективності.

У підсумку, трансформація освіти в Україні потребує складних аналітичних моделей, які враховують багатовимірний характер освітніх процесів. Дослідження підкреслює важливість критичної методологічної рефлексії дослідників під час вибору аналітичних інструментів для порівняльних освітніх досліджень та адаптації міжнародного досвіду до українського контексту. Цей аналіз сприяє формуванню теоретичного підґрунтя для розробки освітньої політики, що базується на доказах, в умовах європейської інтеграції України та викликів воєнного часу.

Ключові слова: інклюзія, порівняльна педагогіка, особливі освітні потреби, освітня політика, міжнародні підходи, інтернаціоналізація освіти.

Abstract. This article examines contemporary multidimensional approaches to analyzing national education systems, with particular relevance for Ukraine's efforts to reform its educational framework, including provisions for students with special educational needs. Through a comprehensive literature review of both Ukrainian and international research, the authors identify and evaluate several key analytical frameworks: the Critical Cultural Political Economy of Education (CCPEE), the Nested Case Studies approach, education as a production system (CIPO/CIPP models), World Culture Theory, and various ideologically motivated critical approaches (including feminist, decolonial, and social justice perspectives).

Methodologically, the research employs an analytical review of scientific literature spanning comparative pedagogy, educational policy, sociology of education, political economy, institutional analysis, and law. The selection of analytical models follows specific criteria: (1) the presence of a holistic framework with multiple analytical dimensions, (2) the ability to explain relationships between structural elements of educational systems, and (3) application in comparative educational research. For each approach, the authors analyze conceptual foundations, methodological principles, advantages, and limitations through systematic comparison and critical evaluation.

The study systematically compares these frameworks based on five parameters: the abstraction level of analytical categories, methodological complexity, operationalization potential, ideological orientation, and political engagement. Each approach offers distinct advantages and limitations for educational comparative research. The CCPEE model provides a comprehensive but abstract framework examining cultural, political, and economic dimensions; the Nested Case Studies approach offers multi-level analysis connecting macro, meso, and micro perspectives; and system-based models like CIPO emphasize measurable indicators for educational effectiveness.

The authors conclude that Ukraine's educational transformation, particularly regarding inclusive education, requires complex analytical models that account for the multidimensional nature of educational processes. The study emphasizes the importance of researchers' critical methodological reflection when selecting analytical tools for comparative educational research and adapting international practices to the Ukrainian context. This analysis contributes to the theoretical foundation for evidence-based educational policy development during Ukraine's European integration and wartime challenges.

Key words: inclusion, comparative education, special educational needs, education policy, international approaches, internationalization of education.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах для України набуває особливої актуальності вивчення зарубіжного досвіду формування та розвитку освіти як ключового суспільного інституту, зокрема окремих її складових, в тому числі системи освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Українське демократичне суспільство прагне до забезпечення рівного доступу до освіти для всіх «незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак», а також створювати «умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти» (Верховна Рада України, 2017).

Вивчення зарубіжного досвіду розбудови різних соціальних сфер дає змогу ідентифікувати кращі практики та помилки інших країн й адаптувати перевірені

моделі до українських реалій.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика вивчення зарубіжного досвіду розвитку освітніх систем, зокрема у контексті забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами, є предметом зацікавлення багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. У працях сучасних українських дослідників – Н. Гавриш, С. Мартиненко, І. Лікарчука, М. Шеремет, В. Засенка, С. Ключко, Л. Ільченко-Сюйва, В. Бондаря, Н. Софій, Л. Пономарьової, Т. Тищенко, Л. Фесенко, Т. Лукіної – акцентується увага на важливості осмислення та адаптації ефективних міжнародних практик до національного контексту. Особлива увага приділяється питанням розбудови інклюзивного освітнього середовища, формування професійної компетентності педагогів, міждисциплінарної взаємодії в системі підтримки дітей з ООП.

Зарубіжні науковці (М. Ainscow, Т. Booth, L. Florian, R. Slee, D. Mitchell та ін.) розкривають концептуальні основи інклюзивної освіти, що базуються на ідеях рівності, доступності та педагогічного плюралізму. Порівняльний аналіз освітніх моделей у таких країнах, як Фінляндія, Канада, Велика Британія, Швеція, США, засвідчує наявність як універсальних підходів до інклюзії, так і національних відмінностей, обумовлених історичними, правовими та культурними факторами.

Аналіз і порівняння національних освітніх систем – складне завдання, що потребує різноаспектного вивчення комплексних соціальних структур і процесів, полягає у «виявленні, аналізі, оцінюванні подібних і відмінних ознак педагогічних систем різних країн та їх структурних елементів у взаємозв'язку з політичними, соціальними, економічними і культурними контекстами» (Красовицький, 1999). Зі зростанням уваги до вивчення впливу глобалізаційних процесів, трансформацій у політичній економіці, геополітичних факторів тощо, виникає потреба у комплекснішому підході до розуміння того, як функціонують і змінюються національні освітні системи.

Національна освіта вже не сприймається лише як внутрішня сфера державної політики, відокремлена від зовнішнього світу, її розглядають як динамічне поле, де перетинаються глобальні ідеї, локальні інтереси, економічні

індикатори, культурні уявлення та соціальні очікування тощо. Тож, на сучасному етапі розвитку педагогічної компаративістики, виникає потреба в аналітичних моделях, що дають змогу охопити складність сучасної освіти в різних її вимірах.

Відтак у вітчизняному науковому просторі актуальним залишається завдання подальшого науково-методичного осмислення та системного впровадження результатів порівняльно-педагогічного аналізу в освітню політику й практику, з урахуванням українських реалій.

Означеною потребою і обумовлена **мета** цієї статті – охарактеризувати сучасні багатовимірні моделі аналізу національних освітніх систем.

Метод представлено в статті дослідження базується на аналітичному огляді наукової літератури, що містить джерела з порівняльної педагогіки, освітньої політики, соціології освіти, політичної економії, інституційного аналізу та права. Відбір моделей здійснювався за критеріями: 1) наявність цілісної аналітичної рамки, що має декілька аналітичних вимірів; 2) здатність пояснювати взаємозв'язки між структурними елементами освітньої системи; 3) застосування в компаративних дослідженнях освіти. Для кожного підходу проаналізовано його концептуальні основи, методологічні принципи, переваги та обмеження.

Результати дослідження. Результати теоретичного аналізу провідних сучасних підходів до дослідження освітніх систем демонструють значну різноманітність як за своїми концептуальними засадами, так і за методологічними інструментами та аналітичними можливостями. Нижче послідовно розглянуто ключові моделі та теорії. Для кожного підходу описано його сутність, теоретичні та методологічні засади, наведено переваги й недоліки, а також специфіку використання у порівняльних дослідженнях освіти.

Критичний культурний політико-економічний підхід (CCPEE – critical cultural political economy of education) авторів С. Робертсон і Р. Дейла (Robertson and Dale, 2015) пропонує аналізувати освітні системи у контексті сучасних глобалізаційних процесів з урахуванням інтегральної взаємодії культурних, політичних та економічних факторів. Автори CCPEE відзначають, що домінуючі теорії глобалізації освіти здебільшого висвітлюють лише окремі аспекти освітніх

систем – наприклад, або культурні, або політико-економічні – і через це дають лише часткове уявлення про таке складне соціальне явище як сучасна освіта. Ба більше, на їхню думку, освіту як об’єкт аналізу треба визначати як «освітній ансамбль», а не як «освітню систему», «інститут соціалізації» чи «агента формування професійних кваліфікацій», оскільки, на їхню думку, всі ці найменування є надміру редукціоністськими та не дають змоги вхопити всю складність багаторівневих «шарів, структур та явних і прихованих взаємозв’язків між ними» в сучасній освіті як соціальному явищі. Епістеміологічно та світоглядно підхід ССРРЕ базується на засадах «критичного реалізму» та «критичної теорії».

Критичний реалізм – це філософський підхід до пізнання, згідно з яким реальність існує незалежно від нашого сприйняття, однак наше знання про неї завжди обмежене й має піддаватись сумніву. Критичний реалізм розрізняє «реальне» (глибинні структури й механізми), «актуальне» (те, що відбувається, коли ці механізми активуються) та емпіричне (те, що ми безпосередньо спостерігаємо). У дослідженнях освіти критичний реалізм дає можливість аналізувати не лише видимі результати, як-от оцінки чи тести, а й приховані чинники, які їх зумовлюють – соціальні, економічні, політичні чи інституційні умови – з метою виявлення причин, що стоять за видимими подіями (Scott, 2005).

Критичну теорію зосереджено на розкритті впливу ідеології, владних відносин та нерівності у суспільстві (Habermas, 2021). Вона підкреслює, що знання (зокрема і те, що транслюється в системі освіти) ніколи не є нейтральним. Натомість воно формується в контексті історичних умов, соціальних структур та боротьби інтересів. В освіті критична теорія ставить запитання на кшталт: чиє бачення відображено в навчальній програмі, кого виключає освітня політика і як можна змінити систему на більш справедливу. Її мета – не лише пояснити світ, а й сприяти його трансформації шляхом критики і дії.

«Культурне» в ССРРЕ розглядається як «категорії, класифікації та аналітичні рамки, які структурують і обмежують можливості людського пізнання та дії, зокрема й наші спроби дослідити ці процеси». Водночас автори закликають розглядати культурний вимір не лише з точки зору творення значень

та інтерпретацій, а більш глобально – як той чи інший «цивілізаційний проєкт» («західний», «конфуціанський», «ісламський» тощо). «Політичне» в ССРЕЕ розуміється не тільки як «державна система управління освітою», а також більш широко – як сукупність акторів, їхніх політичних «порядків денних» та владних стосунків між ними. І нарешті «економічне» в ССРЕЕ розглядається як «організація відносин виробництва, розподілу та обміну». Водночас С. Робертсон і Р. Дейл застерігають від фокусування лише на «ринкових відносинах», оскільки економічні відносини в освіті є ширшими і не вимірюються лише ринковими відносинами (в яких не враховуються, наприклад, «економіка дарування» або менш формалізовані економічні стосунки всередині домогосподарств, громад тощо).

Узагальнюючи, критичний культурний політико-економічний підхід (ССРЕЕ) пропонує комплексну аналітичну рамку для вивчення освіти як багатовимірного соціального явища, що формується на перетині культурних значень, владних та економічних структур і відносин між ними. На відміну від редукціоністських моделей, ССРЕЕ трактує освіту як «ансамбль» взаємопов'язаних рівнів і процесів, у якому культурне, політичне та економічне не існують окремо, а взаємно конституують одне одного. Завдяки поєднанню засад критичного реалізму й критичної теорії цей підхід дає змогу не лише описувати освітню політику та її результати, а й аналізувати приховані механізми впливу в освіті. Отже, ССРЕЕ відкриває можливості для глибшого, контекстно чутливого й емансипативного аналізу освітніх процесів у добу глобалізації.

Окрім переваг підхід ССРЕЕ має і недоліки. Застосування ССРЕЕ є *методологічно складним*. Для повноцінного застосування ССРЕЕ потрібно володіти знаннями з різних дисциплін (як-от в соціології культури, політичній економії тощо) та аналізувати багато рівнів «освітнього ансамблю» одночасно. Аналітичні «виміри» ССРЕЕ (культура, політика, економіка) сформульовано досить абстрактно, а отже, їх важко операціоналізувати і результати застосування ССРЕЕ значною мірою залежатимуть від інтерпретацій того чи іншого дослідника.

Аналіз вкладених кейсів (nested case-studies), представлений Дж. Чонг та Л. Грейм (Chong and Graham, 2013), пропонує послідовний методологічний підхід до вивчення національних систем освіти на трьох рівнях аналізу – «макро», «мезо» та «мікро». Кожен з цих рівнів аналізу є самостійним кейс-стаді з власним фокусом дослідження та методами збору і аналізу інформації. Та водночас ці самостійні кейс-стаді розглядаються як взаємопов'язані, «вкладені» один в один рівні однієї освітньої системи.

Макрорівень аналізу сфокусований на вивченні того, як історичні, культурні, соціальні та політичні контексти вплинули на формування тієї чи іншої освітньої системи. На цьому рівні аналізу дослідники намагаються знайти відповіді на запитання «Що таке освіта?», «Для кого вона призначена?», «Як освіта змінювалась в різні історичні періоди?» тощо. Для цього застосовується огляд літературних джерел та історичний аналіз соціальних, культурних та політичних чинників, що вплинули на філософію та організацію освіти в межах освітньої системи, що аналізується.

Мезорівень аналізу зосереджено на дослідженні освітньої політики, зокрема на тому, як змінювалося законодавство та дискурси, пов'язані з освітою. Чи вказують зміни в політичному дискурсі на зрушення у процедурах і практиках? Які дискурси домінують у певні періоди і в якому напрямі вони, схоже, розвиваються? Чи зростає увага до окремих груп учнів? Якщо так, то як ці групи визначаються? Які учні отримують цільову підтримку? Чи змінилося це в останні роки і, якщо так, то чому? Для відповіді на ці запитання застосовується вивчення текстів, в яких зафіксовано політики та певні ідеологічні уявлення або концепти (зокрема, законодавства). Також вивчається динаміка об'єктивних показників (як-от статистичних даних) та зіставляється з результатами дискурс-аналізу.

Мікрорівень аналізу сфокусовано на тому, як освітня політика відображається в щоденній практиці і наскільки відрізняється від неї. Зокрема вивчається, як дискурси, зафіксовані в офіційних документах, відображаються в «живих» дискурсах, які використовують працівники освітньої системи, чи відрізняється їхня поширеність, як розуміється підтримка учнів, які виділяються

цільові групи, куди спрямовано основні ресурси і на кого їх зорієнтовано тощо. Для цього застосовуються напівструктуровані інтерв'ю, що доповнюються спостереженнями за щоденною практикою та аналізом навчальних програм.

Ключовим у цьому підході є взаємозв'язок між рівнями. Інформація з одного рівня використовується для інтерпретації інших. Наприклад, історичний контекст допомагає зрозуміти формулювання політик, а політичні інтерв'ю – виявити розриви або зміни в офіційному дискурсі.

Підхід аналізу вкладених кейсів має низку важливих переваг, зокрема здатність забезпечити глибоко контекстуалізоване, багаторівневе розуміння освітніх систем, що враховує як історико-культурні передумови (макрорівень), так і політичні дискурси (мезорівень) та практичну реалізацію освітньої політики (мікрорівень). Взаємозв'язок між рівнями дає змогу дослідникам простежити, як глобальні чи національні ідеї трансформуються в локальні практики, а також виявити суперечності між офіційною політикою та реальними діями освітніх акторів. Також Дж. Чонг та Л. Грейм пропонують конкретні інструменти та джерела збору даних. Водночас модель є все ще досить абстрактною, її застосування є ресурсоємним, оскільки кожен рівень потребує окремого збору даних і аналітики, що ускладнює її реалізацію в масштабних порівняльних дослідженнях.

Аналіз освіти як виробничого процесу (системи) – це підхід до вивчення освіти як «системи виробництва», що перетворює «*входи*» (фінансові ресурси, інфраструктуру, характеристики учнів та вчителів) на «*виходи*» або «*продукти*» (результати навчання, соціально-економічні ефекти) в ході виробничого «процесу» (навчальна діяльність, дидактичні та педагогічні підходи, культура навчального закладу тощо) та під впливом певного «контексту» (демографічні, технологічні, економічні та інші умови, що впливають на освіту).

Прикладами такого підходу є моделі: CIPP (Context-Input-Process-Product), запропонована Д. Стафлбімом (Stufflebeam, 2000), CIPO (Context-Input-Process-Output), запропонована Я. Шіренсом (Scheerens, 1990), та інші варіації, як-от CIPPO (Context-Input-Process-Product-Outcome), що також зустрічаються в літературі (наприклад, Kusmiyati, 2023). Сутнісно ці моделі схожі, відрізняючись

лише акцентами та нюансами. Тож для висвітлення підходу до аналізу освіти як виробничої системи ми зосередимось лише на одній з них.

У межах підходу СІРО освітня система, а особливо – освіта як процес, – може розглядатись на трьох рівнях: «макро» (рівень держави), «мезо» (рівень школи) та «мікро» (рівень класу, окремого учня).

Особливу увагу в цьому підході приділено так званим «процесним індикаторам» – вимірюваним характеристикам освітнього процесу, які впливають на ефективність навчання. До найбільш важливих «індикаторів» Я. Шіренс відносив безпечний та впорядкований «шкільний клімат», орієнтованість на навчальні результати, високі очікування щодо навчальних досягнень учнів, часте оцінювання навчальних досягнень, чіткість цілей навчання, сталість та узгодженість підходів серед вчителів, освітнє лідерство. Водночас акцентується на конкретних кількісних показниках, які дають змогу виміряти ці «індикатори». Наприклад, освітнє лідерство пропонується вимірювати підрахунком кількості питань щодо навчального процесу у порядку денному робочих зустрічей педагогічного колективу та адміністрації школи, підрахунком таких робочих зустрічей, вимірюванням часу, який витрачається на обговорення таких питань тощо. Клімат в школі пропонується вимірювати статистикою щодо пропущених навчальних днів, прогулів, випадків делінквентної поведінки серед учнів тощо. Орієнтованість на результат пропонується вимірювати кількістю тверджень в шкільній документації, які підкреслюють важливість результатів навчання; чіткість цілей навчання – наявністю та доступністю курикулумів та навчальних програм; сталість та узгодженість підходів серед вчителів – кількістю замін людей на посадах, наявними «можливостями для комунікації» між вчителями і т.д.

Як постає з назви СІРО та інших згаданих моделей, контекст, в якому існує освітня система, визнається важливим явищем. Контекст розглядається як зовнішнє середовище, яке створює рамкові умови функціонування освітньої системи. Він не є об'єктом втручання, як освітній процес, однак є важливим фактором, що впливає на результати функціонування освітньої системи. Так, однакові в процесуальному сенсі освітні системи, маючи однакові «входи»,

можуть давати різні «виходи» за відмінних контекстів.

Контекст у моделі СІРО охоплює як макрорівень, так і мезо- та мікрорівень. Прикладами контексту на мікрорівні в моделі СІРО є кількість дітей в класі, попередній досвід вчителя, очікування батьків, особливі освітні потреби дитини тощо. Тобто контекстом називаються ті параметри освітньої системи, які не стосуються безпосередньо організації освітнього процесу і на які складно впливати засобами організації освітнього процесу.

Контекстуальний вимір у моделі СІРО також намагаються операціоналізувати. Для цього пропонується використовувати доступні об'єктивні індикатори, як-от: соціально-економічні, демографічні характеристики того чи іншого об'єкту аналізу (наприклад, середня заробітна плата в регіоні, рівень освіти батьків учнів школи, ВВП на душу населення тощо). Для оцінювання контекстуальних індикаторів можуть аналізуватись вже наявні дані, як-от офіційна статистика країн, міжнародних організацій, результати соціологічних опитувань тощо. Також для вивчення контексту може спеціально організовуватись збір даних. При цьому перевага надається кількісним методам дослідження (Scheerens, Glas & Thomas, 2003, с. 2–22).

Описаний аналітичний підхід до освіти як виробничого процесу (системи) слугує концептуальною основою для багатьох міжнародних та національних ініціатив з оцінювання результативності освіти, як-от PISA – Program for International Student Assessment (Kuger, Klieme, Jude & Kaplan, 2016), або управління та розвитку освіти в більш широкому сенсі, як-от в ініціативах UNICEF (2017). Підхід забезпечує *логічну структуру*, що дає можливість пов'язати наявні або бажані результати з вихідними умовами та процесами. Це дає змогу аналізувати та вдосконалювати процеси для покращення результатів. Підхід дозволяє визначати об'єктивні кількісні параметри, за якими оцінюються та порівнюються освітні системи. Також до переваг підходу можна віднести можливість застосування на різних рівнях – від рівня системи в цілому до рівня окремого класу.

Аналіз освіти як виробничого процесу (системи) має і низку недоліків. Такий підхід занадто спрощує реальність, припускаючи сплюснені лінійні зв'язки

між «входами» і «виходами» освітньої системи, а також між «індикаторами» та явищами, що стоять за ними. Під час застосування підходу існує ризик зосередитися лише на тому, що легко піддається кількісному обліку, і не врахувати повною мірою якісні чинники (що і спостерігається в самому описі «контексту» як аналітичного виміру в межах підходу). *Вузький технократичний фокус* підходу може залишити поза фокусом уваги гуманітарну та ціннісну проблематику освіти.

Теорія світової культури (також відома як теорія світового політичного устрою або неоінституціональна теорія) представляє собою впливову аналітичну рамку в порівняльних дослідженнях освіти, що заснована на ідеях Дж. Мейєра про глобальну «світову культуру» або «світовий сценарій» модернізації та розвитку, який поширюється через міжнародні організації, експертні мережі та глобальні дискурси (Carney, Rappleye, & Silova, 2012). Відповідно до цієї теорії, національні освітні системи стають все більш схожими не через функціональну необхідність, а через глобальні культурні процеси, що легітимізують певні інституційні форми та практики як «сучасні» або «прогресивні».

Теорія світової культури допомагає зрозуміти, чому країни з різними економічними, політичними та культурними умовами приймають подібні освітні моделі. Вона звертає увагу на роль глобальних норм, цінностей та інституційних моделей у формуванні національних систем освіти, підкреслюючи, що ці системи не є лише функціональною відповіддю на внутрішні потреби, а й результатом прагнення до легітимності в глобальному контексті.

Дослідники, що використовують цю теорію, часто застосовують кількісний аналіз поширення освітніх політик і практик у часі й просторі, аналіз дискурсу міжнародних документів і декларацій, аналіз структурної подібності освітніх систем.

Ця аналітична рамка особливо корисна для розуміння поширення таких освітніх феноменів як стандартизовані тести, підзвітність у освіті, компетентнісний підхід, інклюзивна освіта та інші глобальні тренди, які впроваджуються в різних національних контекстах, часто з подібними обґрунтуваннями, але різними практичними результатами.

Перевагою теорії світової культури є її здатність пояснювати гомогенізацію освітніх політик у глобальному контексті – навіть за наявності значних економічних, політичних і культурних відмінностей між країнами. Вона дає змогу виявити механізми транснаціонального впливу, легітимації певних освітніх моделей та роль міжнародних організацій у формуванні уніфікованих освітніх практик. Завдяки емпіричній верифікації, особливо через кількісний аналіз і порівняння освітніх реформ, цей підхід демонструє високу пояснювальну силу щодо глобального поширення концепцій як-от компетентнісний підхід, індикатори ефективності, інклюзія тощо.

Недоліки теорії полягають в її схильності до інституційного детермінізму та недооцінювання локального контексту, зокрема – опору, переосмислення або модифікації глобальних моделей у національних освітніх системах. Критики також вказують на обмежене врахування нерівноправних глобальних владних відносин, що формують ці моделі, а також на нормативну нейтральність, яка може приховувати політичну природу глобальних реформ і утвердження певної ідеології розвитку як універсальної.

Наостанок варто виділити низку підходів до вивчення освіти, що в процесі критичного аналізу освітніх систем послуговуються явними вихідними ідеологічними позиціями. Та чи інша ідеологія в цих підходах формує «попереднє розуміння» освіти як явища у власних категоріях, визначає специфічний аналітичний апарат, нормативні позиції та прагнення до зміни наявних освітніх систем відповідно до власних цінностей та норм. Освіта розглядається не як нейтральне явище, а як простір боротьби за визнання, рівність, участь і соціальну справедливість. Аналіз у цьому контексті спрямований не так на опис освітньої реальності, як на її зміну відповідно до проголошених ідеологічних принципів, а евристичні моделі акцентують ту проблематику, якій надається цінність. Відповідно для них як для групи ми пропонуємо робочу назву «ідеологічно вмотивовані критичні підходи до аналізу освіти».

До таких підходів можна віднести, наприклад, феміністичну критику освіти (Blackmore, 1989), деколоніальний підхід (Zavala, 2016), інклюзивне

навчання (Loreman, Forlin, Chambers, Sharma, & Deppeler, 2014), теорію соціальної справедливості в освіті (Francis, Mills, & Lupton, 2017), екологічний підхід (Bucea-Manea-Țoniș, Păun, Martins, Santos, & Urdeș, 2024) тощо. Кожний з цих підходів акцентує на критиці тих чи інших аспектів соціальної реальності і, зокрема, освіти як її складової.

Наприклад, деколоніальний підхід акцентує на критиці дисбалансу «влади, знання і буття», що виник внаслідок колоніальної політики одних країн\націй\культур (так званого «Євро- і Північноамериканськоцентричного світу») стосовно інших. Відповідно, за мету ставиться виправлення цього дисбалансу (або «несправедливості»). Система освіти аналізується з позицій пошуку «матеріальних несправедливостей» (ресурсної, інфраструктурної, географічної та соціально-економічної нерівності), «онтологічних та епістемологічних несправедливостей» (коли домінуючі способи буття та способи пізнання маргіналізують відмінні філософії, світогляди, знання, історії, цінності та наративи) і «(гео)політичних несправедливостей» (міжнародні та національні відносини влади, які відтворюють расові, класові, статеві, гендерні, географічні, духовні та мовні ієрархії) в навчальних програмах, університетах, національних освітніх системах і суспільствах як таких (Adam, 2024).

Феміністичний підхід акцентує на критиці патріархальних структур та ієрархій, що створюють та підтримують нерівність між чоловіками та жінками у сфері освіти. Відповідно, за мету ставиться усунення цієї нерівності (або «гендерної несправедливості»). Освітні системи аналізуються з позицій пошуку «матеріальних несправедливостей» (нерівний доступ до ресурсів, кар'єрних можливостей, заробітної плати та інфраструктури для жінок), «епістемологічних несправедливостей» (домінування «маскулінного» знання, яке маргіналізує чи виключає жіночі досвіди, перспективи, знання та способи пізнання), і «символічних та структурних несправедливостей» (гендерні стереотипи та норми, що формують освітні практики, навчальні програми та політики, які закріплюють нерівні гендерні ролі та дискримінацію) у навчальних закладах, політичних документах, академічних дослідженнях і суспільстві загалом (Blackmore, 2013)

Теорія соціальної справедливості, маючи дещо ширший фокус, зосереджується на критиці нерівностей, що виникають у суспільстві через дискримінацію, пригнічення та несправедливий розподіл ресурсів і можливостей, пов'язані з «ідентичністю». Вона виходить з принципу, що освіта має забезпечувати не лише формальну «повагу», а й рівність реальних можливостей для представників усіх соціальних груп. Відповідно аналітичний фокус спрямовується на виявлення структурних несправедливостей, пов'язаних із класовими, расовими, етнічними, гендерними, сексуальними та іншими ідентичностями. Освітні системи, практики і політики аналізуються крізь призму трьох основних вимірів: «справедливого розподілу» (матеріальних ресурсів, можливостей), «визнання» (що пов'язане із статусною ієрархією тих чи інших ідентичностей в суспільстві) і «участі» (рівного доступу до соціальних взаємодій та процесів прийняття рішень) (Fraser, 2007).

Окремої уваги в цьому контексті заслуговує «інтерсекціональність» – підхід, розроблений представницею чорношкірого феміністського руху К. Кріншоу (Crenshaw, 2013), що вивчає, як системна дискримінація, пов'язана з індивідуальними характеристиками людини, виявляється в унікальному досвіді, з яким стикаються люди, що мають низку таких ознак. Наприклад, дискримінація за ознакою статі буде неоднаковою для білих та темношкірих жінок, а дискримінація за ознакою раси – для чоловіків та жінок. У разі поєднання більшої кількості характеристик індивідуальний досвід стає все більш і більш різноманітним. З цією різноманітністю пов'язана основна методологічна складність застосування інтерсекціональності як аналітичної рамки – чим більше змінних враховується, тим важчою стає дослідницька методологія, а застосування деяких методів вимірювання та аналізу даних (зокрема – кількісних) може ставати таким ресурсоємним, що втрачає доцільність.

Тому, як зазначають С. Мацузака, К. Гудсон та Е. Росс (Matsuzaka, Hudson & Ross, 2021), дослідження, що спираються на інтерсекціональність як аналітичну модель, є переважно якісними та не мають чітко видимих спільних методологічних основ, окрім «епістеміологічних та онтологічних припущень про дослідження, досліджуване та дослідника (дослідницю)». У своїй спробі

операціоналізувати інтерсекціональність як аналітичну рамку авторки виділили 7 ключових елементів: 1) визнання інтерсекціональності як феміністської критичної традиції, зокрема її коріння в роботах К. Креншоу та П. Гілл Коллінз; 2) відкриту рефлексію дослідника щодо власної позиції та ціннісної залученості; 3) увагу до взаємодії множинних ідентичностей, а не до окремих соціальних категорій; 4) аналіз соціальних структур, які формують нерівність, замість індивідуальних відмінностей; 5) вивчення контексту та влади як змінних, що структурно формують досвід; 6) відмову від редукціонізму і спрощених моделей ідентичностей; 7) зобов'язання на користь соціальної трансформації – тобто проведення досліджень не лише задля пояснення, а й задля боротьби за соціальну справедливість.

Ідеологічно вмотивовані критичні підходи до аналізу освіти є важливими у контексті зростання уваги дослідників до питань справедливості, ідентичності та інклюзивності. Їхньою перевагою є чітка і неприхована ціннісна позиція та здатність висвітлювати ті аспекти освітньої реальності, які ігноруються більш нейтральними або технократичними підходами. Водночас вони мають і обмеження – зокрема, залежність від наперед заданих ціннісних позицій та політична мета можуть знижувати відкритість до інших інтерпретацій, а складність операціоналізації ускладнює застосування кількісних методів.

Обговорення. Теоретичний аналіз сучасної методологічної літератури дає можливість виділити значну кількість різноманітних аналітичних підходів до вивчення освіти, з яких ми описали лише основні. Узагальнення ключових положень цих підходів дозволяє виокремити низку параметрів, за якими їх можливо порівнювати та систематизувати.

По-перше, йдеться про рівень абстрактності аналітичних категорій, якими послуговується той чи інший підхід. Деякі підходи, зокрема ССРЕЕ, оперують абстрактними поняттями (як-от «освітній ансамбль», «цивілізаційний проєкт», «несправедливість»), що ускладнює їхнє застосування. Натомість, такі моделі як СІРО мають чітко структуровані та вимірювані змінні.

По-друге, важливою є методологічна складність моделей. Деякі підходи потребують міждисциплінарної експертизи, багаторівневого збору даних,

поєднання кількісних і якісних методів (наприклад, аналіз вкладених кейсів або ССРЕЕ), тоді як інші опираються переважно на якісні або кількісні методики та оперують компактною кількістю понять.

По-третє, аналітичні моделі та підходи різняться за складністю операціоналізації та вимірюваністю показників в рамках аналітичних категорій. Такі показники як співвідношення сільського населення до міського, ВВП на душу населення, кількість пропущених шкільних днів і т. п. означити та виміряти легше, ніж «символічну структурну несправедливість».

По-четверте, описані аналітичні підходи мають різні ідеологічні та ціннісні орієнтації, а також різну міру їх визнання та декларування. Наприклад, критичний феміністичний підхід явно і чітко декларує власні ціннісні засади, а СІРО – ні.

І наостанок, як характеристику, за якою можна класифікувати підходи до аналізу освітніх систем, можна виділити політичну заангажованість – тобто, міру, в якій підхід, виходячи з попередньо визначених ціннісних позицій, прагне не лише до опису, а й до трансформації освітньої реальності. Наприклад, критичний феміністичний підхід прагне до змін «патріархального соціального устрою», а СІРО намагається бути політично нейтральним.

Розуміння широкого розмаїття підходів до вивчення освіти та відмінностей між ними дає змогу дослідникам обирати найбільш адекватний інструментарій для своїх цілей. Вивчення цих підходів також сприяє критичній рефлексії над власною дослідницькою позицією та глибшому осмисленню освіти як багатовимірного соціального явища.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В умовах євроінтеграційних процесів та викликів воєнного часу порівняльний аналіз освітніх систем має особливе значення для формування виваженої освітньої політики, що спирається на науково обґрунтовані підходи та враховує глобальні освітні тенденції.

Аналіз методологічних підходів до вивчення національних освітніх систем демонструє різноманіття концептуальних моделей, що відображають складність освіти як соціального явища. Розглянуті в статті підходи – від критичного

культурного політико-економічного (ССРЕЕ) та моделі вкладених кейсів до системного аналізу СІРО/СІРР та ідеологічно вмотивованих критичних підходів – пропонують різні аналітичні рамки для розуміння освітніх процесів у глобальному контексті.

Порівняльний аналіз цих підходів дає змогу виокремити ключові параметри, за якими вони відрізняються: рівень абстрактності аналітичних категорій, методологічна складність, можливість операціоналізації показників, ідеологічна орієнтація та політична заангажованість. Кожен з підходів має свої переваги та обмеження, що визначає його придатність для конкретних дослідницьких завдань.

Для України, яка перебуває в процесі глобальних трансформацій освітньої системи, особливо важливим є застосування комплексних аналітичних моделей, що враховують багатовимірність освітніх процесів. Вивчення зарубіжного досвіду організації освіти, зокрема освіти осіб з особливими освітніми потребами, потребує врахування не лише технократичних показників ефективності, а й культурних, політичних та економічних контекстів.

Результати дослідження підкреслюють необхідність критичної рефлексії дослідників щодо власної методологічної позиції та усвідомленого вибору аналітичних інструментів відповідно до мети дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.**
2. Красовицький, М.Ю. (1999). Концепція порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти в Україні. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів, 39–57.
3. Adam, T. (2024). A justice-oriented conceptual and analytical framework for decolonising and desecularising the field of educational technology. *Education Sciences*, 14(9), 962.
4. Blackmore, J. (1989). Educational leadership: A feminist critique and reconstruction. In J. Smith (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp. 93–129). London: Falmer.
5. Bucea-Manea-Țoniș, R., Păun, D.G., Martins, O.M., Santos, A.J., & Urdeș, L. (2024). Education for Sustainable Development: What Matters?. *Sustainability*, 16(21), 9493.

6. Carney, S., Rappleye, J., & Silova, I. (2012). Between faith and science: World culture theory and comparative education. *Comparative Education Review*, 56(3), 366–393.
7. Chong, P.W., & Graham, L.J. (2013). The ‘Russian doll’ approach: developing nested case-studies to support international comparative research in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(1), 23–32.
8. Crenshaw, K.W. (2013). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In *The public nature of private violence* (pp. 93–118). Routledge.
9. Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414–431.
10. Habermas, J. (2021). The tasks of a critical theory of society. In *Modern German Sociology* (pp. 187–212). Routledge.
11. Kuger, S., Klieme, E., Jude, N., & Kaplan, D. (Eds.). (2016). *Assessing Contexts of Learning: An International Perspective*. Springer.
12. Kusmiyati, N. (2023). Cippo Model Evaluation On The English Language Training Program At The Indonesian Navy Education Services. *IJHCM (International Journal of Human Capital Management)*, 7(1), 104–114.
13. Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In *Measuring inclusive education* (pp. 3–17). Emerald Group Publishing Limited.
14. Matsuzaka, S., Hudson, K.D., & Ross, A.M. (2021). Operationalizing intersectionality in social work research: Approaches and limitations. *Social Work Research*, 45(3), 155–168.
15. Robertson, S. and Dale, R., (2015) ‘Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education’, *Globalisation, Societies and Education*, 13 (1), 149–170.
16. Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61–80.
17. Scheerens, J., Glas, C.A., & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach* (Vol. 13). Taylor & Francis.
18. Scott, D. (2005). Critical realism and empirical research methods in education. *Journal of philosophy of education*, 39(4), 633–646.
19. Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP model for evaluation. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279–317). Dordrecht: Springer Netherlands.
20. UNICEF. (2017). *Results-Based Management Handbook: Working together for Children*. Bangkok: United Nations Children’s Fund (UNICEF).
21. Zavala, M. (2016). Decolonial methodologies in education. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1–6.

REFERENCES

1. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, 5 veresnia). Zakon Ukrainy «Pro osvitu» № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
2. Krasovytskyi, M.Yu. (1999). Kontsepsiia porivnialnoi pedahohiky v umovakh reformuvannia osvity v Ukraini. Porivnialna pedahohika: metodolohichni oriientyry ukrainskykh komparatyvistiv, 39–57. [in Ukrainian].
3. Adam, T. (2024). A justice-oriented conceptual and analytical framework for decolonising and desecularising the field of educational technology. *Education Sciences*, 14(9), 962. [in English].
4. Blackmore, J. (1989). Educational leadership: A feminist critique and reconstruction. In J. Smith (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp. 93–129). London: Falmer. [in English].
5. Bucea-Manea-Țoniș, R., Păun, D.G., Martins, O.M., Santos, A.J., & Urdeș, L. (2024). Education for Sustainable Development: What Matters?. *Sustainability*, 16(21), 9493. [in English].
6. Carney, S., Rappleye, J., & Silova, I. (2012). Between faith and science: World culture theory and comparative education. *Comparative Education Review*, 56(3), 366–393. [in English].
7. Chong, P.W., & Graham, L.J. (2013). The ‘Russian doll’ approach: developing nested case-studies to support international comparative research in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(1), 23–32. [in English].
8. Crenshaw, K.W. (2013). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In *The public nature of private violence* (pp. 93–118). Routledge. [in English].
9. Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414–431. [in English].
10. Habermas, J. (2021). The tasks of a critical theory of society. In *Modern German Sociology* (pp. 187–212). Routledge. [in English].
11. Kuger, S., Klieme, E., Jude, N., & Kaplan, D. (Eds.). (2016). *Assessing Contexts of Learning: An International Perspective*. Springer. [in English].
12. Kusmiyati, N. (2023). Cippo Model Evaluation On The English Language Training Program At The Indonesian Navy Education Services. *IJHCM (International Journal of Human Capital Management)*, 7(1), 104–114. [in English].
13. Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In *Measuring inclusive education* (pp. 3–17). Emerald Group Publishing Limited. [in English].

14. Matsuzaka, S., Hudson, K D., & Ross, A.M. (2021). Operationalizing intersectionality in social work research: Approaches and limitations. *Social Work Research*, 45(3), 155–168. [in English].
15. Robertson, S. and Dale, R., (2015) ‘Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education’, *Globalisation, Societies and Education*, 13 (1), 149–170. [in English].
16. Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61–80. [in English].
17. Scheerens, J., Glas, C. A., & Thomas, S. (2003). Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach (Vol. 13). Taylor & Francis. [in English].
18. Scott, D. (2005). Critical realism and empirical research methods in education. *Journal of philosophy of education*, 39(4), 633–646. [in English].
19. Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP model for evaluation. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279–317). Dordrecht: Springer Netherlands. [in English].
20. UNICEF. (2017). *Results-Based Management Handbook: Working together for Children*. Bangkok: United Nations Children’s Fund (UNICEF). [in English].
21. Zavala, M. (2016). Decolonial methodologies in education. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1–6. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 28.04.2025

УДК 376-056.2/.4

Андрій Пех,

аспірант

e-mail: andrepekh@gmail.com

ORCID ID: 0009-0007-1333-0278

Andriy Pekh,

Postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, вул. Берлінського, 9, м. Київ, Україна, 04060

СОЦІОКУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

Анотація. У статті розглянуто актуальні проблеми соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах сучасного суспільства, що трансформується. Метою статті є теоретичне обґрунтування та систематизація психолого-педагогічних особливостей адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Особливу увагу приділено процесам соціалізації таких осіб у контексті реалізації інклюзивної освіти. Проведено детальний аналіз ключових понять «соціалізація», «адаптація», «соціокультурна інтеграція», а також досліджено психологічні механізми, які забезпечують ефективне входження дитини з ООП у нове соціальне середовище. Визначено основні труднощі, що виникають у процесі міжособистісної взаємодії, формування соціальних зв'язків, розвитку комунікативних компетенцій, зокрема у дітей з порушеннями розвитку. Особливу увагу приділено чинникам, що ускладнюють адаптацію: стигматизації, відсутності належної підтримки, низькому рівню інклюзивної культури серед оточення.

Автором систематизовано сучасні наукові підходи до подолання соціоадаптаційних бар'єрів на основі аналізу досліджень українських і зарубіжних фахівців у галузі спеціальної педагогіки, психології та інклюзивної освіти. Запропоновано ефективні психолого-педагогічні стратегії підтримки дітей з ООП, серед яких: індивідуалізація освітнього процесу, розвиток емоційного інтелекту, навчання соціально прийнятній поведінці, активне залучення батьків і спеціалістів до процесу адаптації. У роботі підкреслюється важливість міждисциплінарного підходу, створення безпечного та підтримувального освітнього середовища, а також формування у дітей з ООП навичок автономності й самореалізації для їх повноцінної інтеграції в суспільство.

Ключові слова: соціалізація, особливі освітні потреби, інклюзія, комунікативні навички, психолого-педагогічний супровід, соціальні бар'єри.

Abstract. The article addresses the pressing issues of the socio-cultural adaptation of individuals with special educational needs (SEN) in the context of a transforming modern society. The purpose of the article is to provide a theoretical rationale and systematization of the psychological

and pedagogical characteristics of adaptation in children with special educational needs. Special attention is given to the processes of socialization of these individuals within the framework of inclusive education. A detailed analysis is conducted on the key concepts of «socialization», «adaptation», and «socio-cultural integration», as well as an examination of the psychological mechanisms that facilitate the effective inclusion of children with SEN into a new social environment. The main challenges in interpersonal interactions, the formation of social bonds, and the development of communicative competencies, particularly in children with developmental disorders, are identified. Special emphasis is placed on the factors that complicate adaptation, such as stigmatization, the lack of adequate support, and the low level of inclusive culture among the surrounding environment.

The author systematizes modern scientific approaches to overcoming socio-adaptive barriers based on the analysis of research by Ukrainian and international experts in the fields of special pedagogy, psychology, and inclusive education. Effective psychological and pedagogical strategies for supporting children with SEN are proposed, including: individualization of the educational process, development of emotional intelligence, teaching socially acceptable behavior, and active involvement of parents and specialists in the adaptation process. The work emphasizes the importance of an interdisciplinary approach, the creation of a safe and supportive educational environment, and the formation of skills of autonomy and self-realization in children with SEN for their full integration into society.

Key words: socialization, special educational needs, inclusion, communication skills, psychological-pedagogical support, social barriers.

Актуальність дослідження. Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами набуває особливої актуальності в умовах реформування системи освіти в Україні та впровадження інклюзивного підходу. Інтеграція таких осіб у соціум потребує комплексної підтримки на всіх рівнях: освітньому, психологічному та соціальному. Сучасне суспільство стикається з необхідністю інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в соціокультурне середовище. Незважаючи на значні досягнення у сфері інклюзивної освіти, важливим залишається питання ефективної адаптації таких осіб до різних аспектів соціального і культурного життя.

Соціокультурна адаптація є важливим етапом розвитку інклюзивної освіти, оскільки від неї залежить не лише успішність навчального процесу, а й повноцінна інтеграція осіб з особливими потребами в соціум. Це потребує

вивчення не лише педагогічних, а й психолого-педагогічних аспектів, які визначають специфіку взаємодії таких осіб з оточенням, а також розробки практичних рекомендацій для педагогів, психологів, батьків та інших фахівців, які працюють з цією категорією дітей.

Актуальність дослідження зумовлено також необхідністю вдосконалення методик і стратегій, що сприяють успішній соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в умовах сучасної соціокультурної реальності. Крім того, глобальні зміни, що відбуваються в суспільстві, вимагають особливої уваги до аспектів адаптації таких осіб, що стає важливим компонентом якості освіти та соціальної інклюзії.

Отже, розгляд психолого-педагогічних аспектів соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами є важливим для формування інклюзивної освіти, створення комфортних умов для навчання та розвитку таких осіб і забезпечення їх соціальної інтеграції.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Згідно із законодавчими документами, особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі для забезпечення свого права на освіту (пункт 20 частини першої статті 1 Закону України «Про освіту»). Термін «діти з особливими освітніми потребами» охоплює широкий спектр дітей, освітні потреби яких виходять за межі загальноприйнятих норм. Це можуть бути діти з особливостями психофізичного розвитку, обдаровані діти, а також діти із соціально вразливих категорій.

Дослідженню соціальної адаптації присвячено праці відомих вчених, зокрема таких як А. Bandura, J. Rotter, С. Tomlinson, R. Sears, G. Miller, L. Florian, М. Ainscow, Т. Сак, В. Бондар, В. Синьов та інших. Їх здобутки окреслено як психологічні теорії соціального навчання, самоконтролю, когнітивного розвитку, так і практичні моделі інклюзивного навчання. Вітчизняні науковці акцентують увагу на соціально-психологічній підтримці, необхідності міждисциплінарного підходу та індивідуалізації освітнього процесу (Bandura, 1997; Tomlinson, 2014).

На думку закордонних вчених, соціалізація особистості відбувається не пасивно, а через активну взаємодію із середовищем, засвоєння соціальних норм

та формування власного досвіду. В дослідженнях М. Ainscow, G. Mead, E. Erikson, J. Habermas, A. Bandura, T. Booth зазначено, що процес соціалізації особистості нерозривно пов'язано із її внутрішньою активністю та здатністю до саморозвитку. Формування соціального досвіду та особистісних якостей не відбувається механічно – людина не просто адаптується до суспільства, а активно взаємодіє з ним, спираючись на власні потреби, інтереси, мотиви та попередній досвід. Саме внутрішні характеристики особистості визначають, як вона сприймає соціальні цінності, зовнішні впливи та конкретні життєві обставини, що, своєю чергою, формує її поведінку та вчинки (Booth & Ainscow, 2016).

Важливий внесок у дослідження зробили українські науковці, які розглядали різні аспекти соціально-педагогічної адаптації (О. Безпалько, В. Оржеховська, Т. Федорченко та ін.), питання соціальної реабілітації дітей і молоді, яка опинилися в складних життєвих обставинах (О. Бондаренко, А. Обухівська, В. Панок, В. Шевченко та ін.).

Вчені дають визначення ключовим термінам, таким як «соціальна адаптація», «соціалізація», «соціальне середовище», «соціально-освітнє середовище», оскільки вони тісно пов'язані між собою.

Соціальна адаптація – це процес і результат активного пристосування індивіда або соціальної групи до вимог і очікувань учасників нової або зміненої соціальної системи (В. Шевченко).

Соціалізація – це процес набуття особистістю соціальних якостей, необхідних для життя в суспільстві та взаємодії із соціальним середовищем (К. Альбуханова-Славська, В. Пазенко, В. Панок).

Соціальне середовище – це сукупність соціальних умов, що визначають життєдіяльність і розвиток особистості (духовних, міжособистісних, виробничих та інших відносин), які впливають на свідомість та поведінку людини. Структура соціального середовища є багаторівневою: **мікрорівень** – безпосереднє соціальне оточення, таке як сім'я чи формальні й неформальні групи; **мезорівень** – регіональні, територіальні, поселенські та інші спільноти, що виражають специфічну культуру й спосіб життя; **макрорівень** – економічна, соціальна, політична й духовна система відносин (Н. Гордієнко, Л. Гуцуляк, В. Кремень).

Дослідники одностайні, що наявність соціального середовища є важливою умовою для соціалізації особистості.

Мета статті – виявити основні психологічні механізми та педагогічні підходи, що сприяють ефективній соціокультурній адаптації осіб з ООП в освітньому та соціальному середовищі; окреслити основні труднощі соціалізації та шляхи їх подолання.

Використано такі теоретичні **методи дослідження**: аналіз законодавчих документів та наукової літератури; огляд психологічних і педагогічних концепцій адаптації; вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду інклюзії; узагальнення емпіричних досліджень, виявлення бар'єрів; формулювання висновків щодо проблеми соціокультурної адаптації осіб із особливими освітніми потребами.

Результати дослідження. Узагальнюючи різні інтерпретації вчених, на нашу думку, соціокультурна адаптація – це процес пристосування індивіда або групи до нових соціокультурних умов, що передбачає адаптацію до соціальних норм, цінностей, традицій, звичаїв та мовного середовища. Вона охоплює зміни в поведінці, сприйнятті та взаємодії особистості з навколишнім соціокультурним середовищем, а також засвоєння нових культурних практик і ролей для успішної інтеграції в нове середовище. Цей процес є ключовим для людей, які опиняються в умовах культурної чи соціальної зміни (наприклад, мігранти, особи з особливими потребами) і потребує підтримки та розвитку відповідних навичок для ефективної адаптації.

Розглянемо основні психолого-педагогічні підходи щодо подолання соціокультурної адаптації осіб з ООП.

Проблему освітніх труднощів та рівнів підтримки осіб з особливими освітніми потребами висвітлено у працях вітчизняних вчених Е. Данілавичюте, Л. Прохоренко, Г. Соколової, О. Чеботарьової, Н. Ярмоли та ін.. Вчені виділяють п'ять основних типів освітніх потреб (труднощів): інтелектуальні – пов'язані з особливостями когнітивного розвитку; функціональні – охоплюють сенсорні, моторні та мовленнєві труднощі; фізичні – пов'язані з обмеженнями фізичних можливостей; навчальні – стосуються труднощів у засвоєнні навчального матеріалу; соціоадаптаційні/соціокультурні – охоплюють особистісні та

середовищні труднощі, а також виклики, пов'язані зі взаємодією з представниками різних культур чи потребою отримання інформації альтернативними способами, наприклад, жестовою мовою (Прохоренко, Шевченко & Соколова, 2022). Соціоадаптаційні труднощі авторами визначаються як невідповідність між потребами індивіда та вимогами соціального середовища, що спричиняє труднощі у встановленні і підтримці соціальних зв'язків, розвитку міжособистісних навичок і здатності інтегруватися в різні соціальні контексти. Соціоадаптаційні труднощі можуть мати різний вияв, зокрема: психологічні труднощі (тривожність, депресія, відчуття невідповідності чи невпевненості); комунікативні труднощі (невміння або складність у встановленні контактів, відсутність навичок ведення бесіди, соціальна ізоляція); мотиваційні труднощі (відсутність бажання або внутрішньої готовності до соціальної взаємодії або недостатнє розуміння соціальних норм); поведінкові труднощі (агресивна поведінка, пасивність або інші негативні соціальні стереотипи, які призводять до конфліктів або відчуження); когнітивні труднощі (невміння розпізнавати і розуміти соціальні сигнали, проблеми з адаптацією до змінюваних соціальних норм або культури) тощо.

Як стверджують О. Бабяк, В. Пазенко, Л. Прохоренко, Т. Сак, діти з особливими потребами мають специфічні особливості розвитку, які ускладнюють їх здатність самостійно інтегруватися в соціально-освітнє середовище без зовнішньої допомоги. Їхні труднощі виявляються у таких аспектах:

- не можуть брати участь у різних видах діяльності, що призводить до обмеження особистісного розвитку, зокрема в аспектах самоствердження і усвідомлення своєї значущості;

- обмежена участь у привабливих для них видах діяльності створює бар'єри для міжособистісної взаємодії з іншими дітьми, що, своєю чергою, знижує розвиток потреби у спілкуванні з ними;

- невідповідність рівня розвитку віковим стандартам (діти з особливими потребами часто мають затримки в розвитку, що призводить до труднощів у виконанні вікових норм і вимог у навчанні та соціальному житті, що створює

бар'єри для їхнього спілкування з однолітками і спричиняти почуття ізоляваності);

- обмежена адаптивність до змін (діти з особливими потребами можуть мати труднощі в адаптації до нових ситуацій, що робить їх більш вразливими до стресових ситуацій, таких як зміни в навчальному середовищі чи нові соціальні взаємодії);

- низький рівень соціальних навичок (вони можуть мати обмежені навички спілкування, вираження емоцій і здатність до співпраці з іншими, що створює труднощі в групових заняттях, співпраці з іншими учнями та інтеграції в колектив);

- стереотипи і стигматизація (оскільки діти з особливими потребами інколи сприймаються як «інакші» або «недостатньо здатні», вони можуть піддаватися стигматизації або соціальному виключенню, що істотно впливає на їхню самооцінку і мотивацію);

- емоційна нестабільність (через низьку самооцінку, стреси та труднощі в соціалізації, ці діти можуть проявляти емоційну нестабільність, депресивні стани, агресивну поведінку або замкнутість);

- недостатня підтримка з боку соціального середовища (існує велика ймовірність того, що ці діти не отримують належної підтримки від сім'ї, школи чи інших соціальних структур, це може бути через незнання, недостатні ресурси або відсутність відповідної освіти для підтримки таких дітей);

- труднощі у розвитку міжособистісних стосунків (наявність фізичних або когнітивних труднощів може обмежувати їхню здатність встановлювати дружні стосунки або взаємодіяти в різних соціальних ситуаціях, таких як групова робота, спільні ігри або навчальні заняття) (Прохоренко, Шевченко & Соколова, 2022; Сак, 2017; Савчук, 2020).

Вчені наголошують, що подолання цих труднощів потребує комплексного підходу до соціалізації дітей з особливими потребами, включаючи спеціалізовану корекцію та підтримку в освітньому і соціальному середовищах.

Тобто, соціоадаптаційні труднощі – це проблеми, які виникають у процесі соціальної та культурної адаптації особистості до соціального середовища, коли

вона стикається з труднощами у взаємодії з іншими людьми, інтеграції в соціальні групи, а також у виконанні соціальних ролей. Соціоадаптаційні труднощі можуть бути як індивідуальними, так і груповими, і вони часто виникають в умовах соціальних змін або нових соціальних ситуацій (наприклад, зміна школи, переїзд, вступ до університету, зміна місця роботи).

Водночас соціалізація відіграє ключову роль у корекції соціоадаптивних труднощів осіб з особливими освітніми потребами і сприяє подоланню не лише освітніх, а й соціально-психологічних викликів, забезпечуючи необхідні умови для гармонійного розвитку особистості.

Як стверджують вчені, створення сприятливого середовища, адаптаційних програм, за відповідної підтримки фахівців, особи з ООП отримують можливість інтегруватися в суспільство, розвивати свої здібності та реалізовувати потенціал (К. Бужинецька, Н. Гончарук, Є. Клопота, І. Попович, О. Романенко, Л. Руденко, Г. Соколова та ін.).

У працях В. Бондаря, В. Засенка, Л. Прохоренко, Г. Соколової, Т. Сак, В. Синьова, К. Тороп значна увага приділяється питанням практичної підтримки осіб з особливими потребами під час їхньої інтеграції в суспільство. Дослідники визначають умови, необхідні для успішної інклюзії, та ключові напрями залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього процесу. Автори стверджують, що соціокультурна адаптація є ключовим чинником інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у суспільство.

Подолання соціокультурних труднощів у осіб з особливими освітніми потребами є предметом досліджень багатьох науковців, які розглядали різні психолого-педагогічні підходи до подолання цієї проблеми. Зокрема, в контексті комплексного підходу до корекційно-розвивальної роботи, що враховує індивідуальні особливості кожної дитини з ООП, створення підтримуючого середовища та залучення сучасних освітніх технологій для забезпечення ефективної соціокультурної адаптації, варто відзначити дослідження Р. Белухіної, Н. Голуб, С. Литовченко, І. Мірошник, А. Сідун, О. Чеботарьової.

Так, Р. Белухіна, Н. Голуб акцентують увагу на важливості розвитку навичок використання невербальних засобів спілкування у дітей з ООП. Вони

підкреслюють, що невербальне спілкування є ключовим компонентом соціальної адаптації та інтеграції таких дітей у суспільство.

В своїх дослідженнях І. Мірошник, А. Сідун визначають корекційно-розвивальну роботу як систему заходів, спрямованих на розвиток особистості, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та комунікації учнів з ООП. Автори наголошують на важливості створення природного, розвивального середовища для ефективної соціокультурної адаптації таких дітей.

Тотожної думки С. Литовченко. Вчена розглядає корекційно-розвивальний супровід як комплексну систему заходів, спрямованих на розвиток особистості, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та комунікації (soft skills, словесне мовлення та/або жестова мова) дітей з порушеннями слуху. Авторка підкреслює необхідність врахування соціокультурних та освітніх новацій у процесі адаптації таких дітей. Тобто розвиток невербальних комунікативних навичок сприяє покращенню соціальної взаємодії та адаптації дітей з ООП, що позитивно впливає на їхнє загальне психоемоційне благополуччя.

У дослідженнях А. Душки, О. Орлова та К. Тороп підкреслюється важливість корекційно-розвивального підходу для формування соціальних компетенцій у осіб з ООП. Науковці акцентують увагу на застосуванні спеціальних методик, зокрема рольових ігор, тренінгів соціальних навичок і театральних методів для розвитку комунікації. Також вони наголошують на необхідності корекції емоційної сфери та підвищення самооцінки за допомогою арт-терапії, музикотерапії та психологічних тренінгів, спрямованих на розвиток впевненості й емоційної стабільності.

Загалом дослідники тотожні в думці, що індивідуальний підхід, розвиток комунікативних навичок та створення підтримуючого середовища є фундаментальними елементами для подолання соціокультурних труднощів у осіб з ООП.

У сфері корекційно-розвивального підходу до соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами зарубіжні дослідники приділяють значну увагу впровадженню інноваційних технологій та методів для забезпечення

ефективної інклюзії та соціалізації таких осіб. Аналізуючи досвід європейських країн та США, можна виділити кілька ключових аспектів.

Дослідження David H. Rose, A. Meyer, Ted S. Hasselbring, Candyce H. Glaser підкреслюють інноваційні технології в інклюзивній та спеціальній освіті. Автори наголошують на важливості впровадження інноваційних технологій у процес навчання осіб з ООП, що має передбачати використання адаптивних навчальних матеріалів, спеціалізованого програмного забезпечення та технологій доповненої реальності для покращення навчального досвіду. На думку вчених, такі технології сприяють індивідуалізації навчання та підвищенню мотивації учнів.

L. Florian, K. Black-Hawkins акцентують увагу на індивідуальних навчальних планах та міждисциплінарному підході, які мають бути розроблені з урахуванням специфічних потреб кожного учня з ООП. Такі плани створюються командою фахівців, до якої входять педагоги, психологи та медичні працівники, що забезпечує комплексний підхід до навчання та реабілітації (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Соціальну адаптацію та інтеграцію в суспільство виокремлюють з інших детермінантів соціокультурної адаптації T. Hall, N. Vue, N. Strangman, A. Meyer, Mel Ainscow, A. Dyson, P. Weiner. Вчені наголошують на важливості соціальної адаптації осіб з ООП через їх активну участь у громадському житті, що досягається шляхом організації позакласних заходів, волонтерських програм та співпраці з місцевими громадами. Такий підхід, на думку авторів, сприяє розвитку соціальних навичок та підготовці до самостійного життя.

Тотожної думки M. Ainscow, A. Dyson, P. Weiner. Вчені відзначають, що впровадження інноваційних технологій є ключовим фактором у покращенні якості освіти для осіб з ООП. Водночас індивідуальний підхід та міждисциплінарна співпраця забезпечують ефективність корекційно-розвивальної роботи. Адже, на думку вчених, соціальна адаптація повинна бути інтегрованою частиною освітнього процесу для забезпечення повноцінної інтеграції осіб з ООП у суспільство (Booth & Ainscow, 2016).

Педагогічну спрямованість щодо розв'язання цієї проблеми знаходимо в працях D. Hall, A. Dyson, P. Weiner, які відзначають важливість диференційованого підходу. Вчені акцентують увагу на диференційованому навчанні, яке дає змогу створювати умови для ефективної соціокультурної адаптації дітей з ООП, враховуючи їх індивідуальні потреби та особливості розвитку, що сприяє формуванню рівних можливостей для усіх учнів у процесі навчання.

Дослідження G. Rose, D. Meyer, S. Strangman орієнтовано на розвиток міжособистісних навичок. Автори акцентують на необхідності розвитку міжособистісних навичок у осіб з ООП, адже це є основою для їх успішної інтеграції в суспільство. На думку вчених, використання соціальних ігор, тренінгів і групових занять сприяє розвитку комунікативних і соціальних компетенцій.

Прибічники особистісно орієнтованого підходу T. Hasselbring, J. Glaser наголошують на розвитку самообслуговування та професійних навичок осіб з ООП. Вчені підкреслюють важливість розвитку навичок самообслуговування і професійної підготовки для осіб з ООП, оскільки це дозволяє їм стати більш незалежними та готовими до працевлаштування, що є важливим аспектом їх соціокультурної адаптації.

В контексті індивідуального підходу P. Vue, M. Ainscow акцентують увагу на адаптації навчального процесу та соціальних активностей відповідно до потреб кожної дитини з ООП. Вчені вважають, що такий підхід допомагає зменшити бар'єри в комунікації та сприяє кращій інтеграції у суспільство.

Узагальнюючи висновки досліджень, можна стверджувати, що основними шляхами соціокультурної адаптації є:

- сприяння інтеграції в суспільство (забезпечення можливості активної участі у житті громади дає змогу особам з ООП долати бар'єри та ефективно інтегруватися до різних соціальних груп);

- формування соціальних компетентностей (розвиток навичок спілкування, вміння працювати в колективі, встановлювати контакти та підтримувати стосунки є основою для успішної соціальної адаптації осіб з ООП,

що сприяє налагодженню міжособистісних зв'язків і дає змогу ефективно взаємодіяти з оточуючими);

– покращення психологічного стану (адаптація до соціального середовища сприяє зниженню ризику соціальної ізоляції, тривожності та депресивних станів, що, своєю чергою, покращує самооцінку та впевненість у собі, що є необхідним для подолання життєвих труднощів);

– належність до спільноти (відчуття приналежності осіб з ООП до певної соціальної групи забезпечує емоційну підтримку та безпеку, стимулюючи активну участь у соціальному житті, що дає змогу їм відчувати себе частиною суспільства, що позитивно впливає на їхній розвиток);

– підготовка до самостійного життя (розвиток життєвих та практичних навичок, необхідних для самостійної діяльності, дає можливість особам з ООП ефективно адаптуватися до змінних умов сучасного світу; включає здатність приймати самостійні рішення, організовувати свій час та вирішувати повсякденні завдання, що є запорукою незалежності у майбутньому).

Отже, комплексний підхід, який поєднує технологічні інновації, індивідуалізацію навчання та активну соціалізацію, є ефективним у корекційно-розвивальній роботі щодо подолання проблем у формуванні соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Підсумовуючи дослідження вчених в контексті різних теоретичних підходів, можна стверджувати, що соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами є складним і багатогранним процесом, що потребує комплексного підходу. Ключовими аспектами цього процесу є психологічна підтримка, диференційоване навчання, розвиток міжособистісних навичок, а також розвиток самообслуговування та професійних навичок.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що особи з ООП стикаються з низкою труднощів: комунікативними, мотиваційними, поведінковими, когнітивними та соціоадаптаційними. Індивідуальний підхід, створення безпечного середовища, емоційна підтримка, розвиток соціальних

навичок та формування позитивної самооцінки є ключовими факторами успішної адаптації.

В підсумку, комплексний підхід до соціалізації осіб з ООП має на меті не лише адаптацію до соціальних умов, а й створення можливостей для їх незалежного та самостійного життя, розвитку професійних навичок і забезпечення рівних можливостей для повної участі у суспільному житті.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у поглибленому вивченні механізмів соціокультурної адаптації та спеціального освітнього середовища й вивчення ефективності різних психолого-педагогічних технологій підтримки адаптаційних процесів соціалізації осіб з ООП залежно від вікових, когнітивних, емоційних і соціальних особливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. (2011). Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*, 3, 10–14.
2. Закон України «Про освіту» (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua>
3. Макаренко, О. М. (2021). Соціокультурна адаптація дітей з особливими освітніми потребами: теоретичні аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 44(1), 156–162. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/44-1-24>
4. Прохоренко Л.І., Шевченко В.М. & Соколова (2022). Г.Б. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2022/06/23/List.MON-4.1196-22-08.6.2022.pdf>
5. Савчук, С. А. (2020). Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти*, (9), 245–252.
6. Сак Т.В. (2017). Організація інклюзивного навчання. *Початкова школа*, 7, 47–50
7. Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
8. Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
9. Florian L., Black-Hawkins K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
10. Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

REFERENCES

1. Bondar, V. (2011). Inkluzivne navchannia yak sotsialno-pedahohichnyi fenomen [Inclusive education as a socio-pedagogical phenomenon]. *Ridna shkola*, 3, 10–14. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua> [in Ukrainian].
3. Makarenko, O.M. (2021). Sotsiokulturna adaptatsiia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: Teoretychni aspekty [Sociocultural adaptation of children with special educational needs: Theoretical aspects]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 44(1), 156–162. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/44-1-24> [in Ukrainian].
4. Prokhorenko, L.I., Shevchenko, V.M., & Sokolova, H.B. (2022). *Metodychni rekomendatsii shchodo vyznachennia osvitnikh trudnoshchiv ta rivniv pidtrymky u ditei rannoho ta doshkilnogo viku* [Methodical recommendations for determining educational difficulties and levels of support in young and preschool children]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2022/06/23/List.MON-4.1196-22-08.6.2022.pdf> [in Ukrainian].
5. Savchuk, S.A. (2020). Psykholoho-pedahohichni osnovy sotsializatsii ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Psychological and pedagogical foundations of the socialization of children with special educational needs]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi osvity*, (9), 245–252. [in Ukrainian].
6. Sak, T.V. (2017). Orhanizatsiia inkluzyvnoho navchannia [Organization of inclusive education]. *Pochatkova shkola*, 7, 47–50. [in Ukrainian].
7. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman. [in English].
8. Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). [in English].
9. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096> [in English].
10. Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 26.04.2025

УДК 159.922.76-053.4/.5-056.26:364.628-022.334

Денис Прохоренко,

аспірант 2-го року навчання

e-mail: clenszcz@gmail.com

orcid: 0009-0004-6851-9201

Denys Prokhorenko,

postgraduate student of the 2st year of study

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv,

9 Berlinsky st., Kyiv, 04060, Ukraine

ДО ПИТАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПОДОЛАННЯ ПСИХОТРАВМИ

ON THE ISSUE OF RESILIENCE IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: FOREIGN EXPERIENCE IN OVERCOMING PSYCHOTRAUMA

Анотація. Розвиток резильєнтності у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є актуальною проблематикою сьогодення, розв'язання якої потребує комплексного підходу. Резильєнтність, або стійкість до стресу та життєвих викликів, є ключовим фактором, що впливає на якість життя та успішність дітей з ООП, адже вони часто стикаються з додатковими труднощами, такими як соціальна ізоляція, низька самооцінка та обмежені можливості для участі в освітніх і соціальних активностях. Дослідження спрямоване на виявлення методів, що сприяють формуванню позитивного мислення, емоційної стійкості та соціальної адаптації. В контексті цього було обґрунтовано використання когнітивно-поведінкової терапії, арт-терапії, музикотерапії та інших творчих підходів, які дають змогу дітям виразити свої почуття та набути навичок саморегуляції.

Метою дослідження є вивчення та аналіз технік зцілення, які сприяють розвитку резильєнтності у дітей з ООП, та окреслити шляхи їх ефективного застосування в освітньому та терапевтичному процесах. Для досягнення мети дослідження використано метод аналізу наукових публікацій та досліджень, присвячених технікам зцілення та розвитку резильєнтності у дітей з ООП.

На основі проведеного дослідження зроблено висновок, що техніки зцілення, такі як когнітивно-поведінкова терапія, арт-терапія та музикотерапія, є ефективними засобами для розвитку резильєнтності у дітей з ООП, які сприяють покращенню емоційного стану, підвищенню самооцінки та поліпшенню соціальних навичок.

Перспективи подальших досліджень передбачають розроблення комплексних програм підтримки для дітей з ООП, які поєднують різні техніки зцілення, а також впровадження цих програм у практику освітніх закладів.

Ключові слова: спеціальна психологія, техніки подолання стресу, психологічна стійкість, когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), емоційна регуляція, травматичний досвід, арт-терапія.

Abstract. The development of resilience in children with special educational needs (SEN) is a pressing issue that requires a comprehensive approach. Resilience, or the ability to withstand stress and life challenges, is a key factor influencing the quality of life and success of children with SEN, as they often face additional difficulties such as social isolation, low self-esteem, and limited opportunities for participation in educational and social activities. This study aims to identify methods that promote the formation of positive thinking, emotional stability, and social adaptation. In this context, the use of cognitive-behavioral therapy, art therapy, music therapy, and other creative approaches has been substantiated, as they enable children to express their emotions and develop self-regulation skills. The objective of this study is to explore and analyze healing techniques that foster resilience in children with SEN and to outline ways for their effective application in educational and therapeutic settings. To achieve this goal, an analysis of scientific publications and studies on healing techniques and resilience development in children with SEN was conducted. Based on the research findings, it is concluded that healing techniques such as cognitive-behavioral therapy, art therapy, and music therapy are effective means for developing resilience in children with SEN, contributing to improved emotional well-being, enhanced self-esteem, and better social skills.

Prospects for further research include the development of comprehensive support programs for children with SEN that integrate various healing techniques and the implementation of these programs in educational institutions.

Key words: special psychology, stress coping techniques, psychological resilience, cognitive-behavioral therapy (CBT), emotional regulation, traumatic experience, art therapy.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах діти з особливими освітніми потребами стикаються з низкою викликів, які можуть спричиняти психологічні травми та емоційні труднощі. Розвиток резильєнтності – здатності

до подолання стресових ситуацій та відновлення після пережитих травматичних подій – є важливим аспектом психологічної підтримки таких дітей. У статті розглянуто основні техніки зцілення, що сприяють розвитку стресостійкості у дітей з ООП.

У наукових джерелах резильєнтність визначається як здатність адаптуватися до складних життєвих обставин, підтримуючи психологічне благополуччя. Для дітей з ООП ця якість є надзвичайно важливою, оскільки вони відчують значне емоційне навантаження через труднощі у навчанні, комунікації та соціалізації. Діти з високим рівнем резильєнтності краще долають стреси, у них значно рідше виникає ризик вторинних психічних проблем, краще адаптуються до соціального середовища тощо.

Актуальність теми також визначається необхідністю створення інклюзивного освітнього середовища, де діти з ООП мають рівні можливості для розвитку та самовираження. У цьому контексті розвиток резильєнтності сприяє їхній інтеграції в суспільство, покращує соціальні взаємодії та підвищує рівень задоволеності життям.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження в галузі психології та педагогіки дають змогу стверджувати, що резильєнтність є важливим фактором успішної соціалізації та навчання дітей з ООП. Вчені, зокрема А. Бандура, Е. Вернер, А. Сруфе, М. Раттер, Б. Циммерман і Е. Мастен, досліджуючи вплив соціального середовища, сім'ї та педагогічної підтримки на розвиток цієї якості, визначають кілька основних аспектів резильєнтності: когнітивний, емоційний і соціальний.

У дослідженнях, проведених А. Бандурою (1986), зазначено, що діти з високим рівнем когнітивної резильєнтності мають кращу здатність до розв'язання проблем, критичного мислення та саморефлексії. Вони можуть ефективніше контролювати свої думки, зменшуючи негативні реакції на стресові ситуації. Вчений впевнений, що стратегії розвитку когнітивної резильєнтності передбачають навчання навичок саморегуляції, використання технік когнітивно-поведінкової терапії та розвиток навичок аналізу власних емоцій (Bandura, 1986).

Емоційна резильєнтність пов'язана зі здатністю дитини адаптуватися до труднощів, керувати своїми емоціями та формувати позитивний емоційний стан. Як свідчать А. Сруфе та Е. Мاستен, діти, які отримують емоційну підтримку від дорослих, демонструють вищий рівень стійкості до стресу. Автори наголошують на таких методах розвитку цього аспекту як арт-терапія, музикотерапія, робота з емоційними картками та тренінги з управління емоціями.

Соціальна резильєнтність відображає здатність дитини взаємодіяти з іншими людьми, отримувати підтримку та розвивати навички комунікації. Вчені, зокрема М. Раттер та Б. Циммерман, довели, що наявність позитивних соціальних зв'язків значно підвищує рівень резильєнтності. До основних технік розвитку соціальної стійкості вчені відносять групові тренінги, ігрову терапію, моделювання соціальних ситуацій та залучення батьків до комунікативних вправ.

Водночас одним із важливих напрямів досліджень є вплив сімейного середовища та педагогічної підтримки на формування резильєнтності. Наукові праці L. Bauer, T. Benjamin, J. Bauman, A. Pendleton, L. Seligman доводять, що позитивне емоційне середовище, підтримка батьків і застосування індивідуальних освітніх стратегій сприяють розвитку стійкості у дітей з ООП (Seligman, 1991). Крім того, на думку дослідників, застосування спеціальних програм психологічної підтримки, таких як тренінги з емоційної регуляції та когнітивно-поведінкові методики, значно покращує здатність дітей справлятися зі стресовими ситуаціями.

Оскільки розвиток резильєнтності є ключовим аспектом подолання психотравми дітей з ООП, важливо звернути увагу на конкретні техніки та методи, які сприяють її формуванню. Застосування ефективних психологічних стратегій та педагогічних підходів може значно покращити емоційну стійкість дітей і допомогти їм успішно адаптуватися до різноманітних соціальних та навчальних ситуацій.

Мета статті – проаналізувати зарубіжний досвід подолання психотравми у дітей з особливими освітніми потребами та визначити ефективні підходи до формування резильєнтності. Дослідження спрямовано на вивчення сучасних

методик, програм психологічної підтримки та терапевтичних стратегій, що використовуються в міжнародній практиці для зміцнення стресостійкості та адаптаційних можливостей дітей з ООП.

Методи і процедура дослідження. У межах дослідження було використано комплексний підхід, що охоплює якісні та кількісні методи аналізу. Зокрема: аналіз літературних джерел – здійснено огляд наукових праць, міжнародних досліджень та практичних програм, спрямованих на подолання психотравми у дітей з особливими освітніми потребами (розглянуто підходи, що застосовуються у США, Великій Британії, Канаді, Німеччині та інших країнах); порівняльний аналіз – проведено зіставлення різних терапевтичних методик (когнітивно-поведінкова терапія, тілесно-орієнтована терапія, арт-терапія, музикотерапія тощо) з метою визначення їхньої ефективності для дітей з ООП; метод кейс-стаді (аналіз випадків) – розглянуто конкретні приклади застосування резильєнтнісних стратегій у роботі з дітьми, які пережили психотравму; систематизація отриманих даних (узагальнено результати дослідження для визначення найефективніших практик формування резильєнтності у дітей з ООП).

Результати дослідження. Проаналізуємо найбільш ефективні техніки формування резильєнтності, зокрема ті, що базуються на принципах емоційної регуляції, когнітивно-поведінкової терапії та інших методах психологічної підтримки.

Одними з найпоширеніших технік подолання психотравм у дітей з ООП є методи емоційного вираження, які є ефективними техніками зцілення, оскільки дають змогу їм безпечно виражати свої почуття, долати тривогу та розвивати емоційний інтелект. Серед найпоширеніших з таких методів є арт-терапія, музикотерапія, казкотерапія та тілесно-орієнтована терапія. Арт-терапія, що вміщує малювання, ліплення, створення колажів й ін., дає змогу дітям виражати емоції, які вони не можуть передати словами. Музикотерапія сприяє релаксації та покращенню емоційного стану, допомагаючи дітям заспокоїтись та зняти напруження. Казкотерапія, своєю чергою, використовує сюжетні лінії для обговорення складних ситуацій, надаючи дітям можливість через гру та

розповіді знаходити рішення та розуміти свої переживання. Тілесно-орієнтована терапія (ТОТ) – психотерапевтичний підхід, що використовує рух, дихання, тактильні відчуття та тілесну усвідомленість для регуляції емоцій та психоемоційного стану.

Дослідники у сфері спеціальної педагогіки та психології відзначають високу ефективність таких методів, як арт-терапія, музикотерапія та казкотерапія (М. В. Бенашвілі, Т. О. Гавриш, Е. А. Мастен, Ю. М. Козак). Вчені стверджують, що засобами арт-терапії у дітей з ООП знижується рівень тривожності та стресу, покращується самооцінка, формуються навички саморегуляції тощо.

Тобто, арт-терапія – це психотерапевтичний метод, який використовує образотворче мистецтво для вираження емоцій та зменшення психологічного дискомфорту. Вона особливо ефективна для дітей з ООП, які мають труднощі у вербальному спілкуванні.

У дослідженнях J. Rubin (1984), висновки яких знаходимо у книзі, описано як засобами мистецтва діти виражають свої емоції та долають труднощі комунікації. Вчена спостерігала за дітьми з аутизмом та із затримкою мовлення, які малювали свої переживання. Авторка стверджує, що діти, які регулярно займаються арт-терапією, стають відкритішими в спілкуванні, мають значно вищий рівень емоційної регуляції та нижчий рівень тривожності (Rubin, 1984).

У працях S. McNiff (1992) описано вплив спонтанного малювання на дітей з емоційними порушеннями. Вчений з'ясував, що арт-терапія дозволяє їм усвідомлювати свої почуття та знижує рівень агресії. Вчений вважає, що використання вільного малювання як терапевтичного методу сприяє самовираженню та соціальній адаптації таких дітей (McNiff, 1992).

Вивчаючи різні арт-терапевтичні техніки Cathy Malchiodi (2003) наголошує на позитивному впливі різних арт-терапевтичних методів, зокрема, малювання на емоційний стан дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю (РДУГ). Дослідниця впевнена, що використання засобів художньої творчості сприяє регулюванню у дітей із РДУГ поведінки, знижує рівень стресу та сприяє концентрації уваги (Malchiodi, 2003).

Об'єктом дослідження F. Kaplan (2007) виступає соціальна взаємодія дітей з аутизмом. Вчена стверджує, що діти, які брали участь у групових арт-сесіях, стали відкритішими до комунікації, їхня невербальна взаємодія значно покращилася (Kaplan, 2007).

Вчені стверджують, що арт-терапія є ефективним методом психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, оскільки сприяє їхньому емоційному, когнітивному та соціальному розвитку. Застосування арт-терапії дає змогу створити безпечний простір, де діти можуть вільно проявляти свої переживання, розвивати комунікативні навички та зміцнювати особистісну стійкість. Водночас сприяє покращенню соціальної взаємодії та адаптації дітей до навколишнього середовища, що є ключовим для їхнього успішного навчання та інтеграції в суспільство.

Отже, арт-терапія є важливим інструментом у роботі з дітьми з ООП, оскільки не лише допомагає подолати емоційні труднощі, а й сприяє їхній гармонійній соціалізації та особистісному зростанню.

Одним із методів психологічної підтримки, який сприяє формуванню стійкості до стресів, є метод музикотерапії, який базується на музиці та звукових елементах з метою розвитку емоційного, когнітивного та соціального благополуччя дитини. Зарубіжні вчені A. Tomatis (1991), C. Robbins (1971), P. Nordoff (1971), T. Wigram (2002) наголошують, що цей метод особливо ефективний для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки сприяє вираженню почуттів, які складно їм передати словами, зменшенню тривожності та покращенню емоційного стану. Автори наголошують на різних засобах музикотерапії, зокрема: активне музикування (спів, гра на музичних інструментах), що сприяє кращому вираженню емоцій через ритм і мелодію; слухання музики виконує релаксативну роль і сприяє гармонізації емоційного стану та формуванню асоціативного мислення дитини; імпровізація дає змогу дітям експериментувати зі звуками, що розвиває творче мислення та емоційну гнучкість; рух під музику – сприяє фізичному розслабленню та розвитку невербального самовираження тощо (Tomatis, 1991; Nordoff & Robbins, 1971).

Так, в дослідженнях когнітивних порушень у дітей А. Tomatis (1991) розробив метод аудіотерапії, який базується на слуховій стимуляції. Вчений вивчав, як прослуховування спеціально підібраної музики впливає на когнітивні процеси дітей із затримкою мовлення. Автор наголошує, що діти, які проходили слухову терапію, краще артикулювали звуки, їхня концентрація уваги зростала, а рівень тривожності знижався (Tomatis, 1991).

Методу музикотерапії, серед інших методів, при подоланні стресових явищ у дітей з РАС, надають перевагу С. Robbins & Р. Nordoff (1971). Вчені створили метод «Nordoff-Robbins Music Therapy», в якому діти з порушеннями з аутистичними проявами, активно взаємодіють через імпрровізаційну музику. Дослідники тотожні в думці, що музика сприяє розвитку соціальних навичок дітей із аутизмом, а також покращує емоційний стан та сприяє розслабленню (Nordoff & Robbins, 1971).

Дослідженню музичної терапії присвячені праці Т. Wigram (2002). Вчений вивчав вплив музикотерапії на дітей із гіперактивністю та емоційними порушеннями. Дослідник також зазначає про реабілітаційний вплив музики, вчений стверджує, що прослуховування мелодійної музики сприяє релаксації, знижує імпульсивність та покращує самоконтроль у дітей з РДУГ (Wigram, 2002).

G. Moreno-Garcia, P. Monteagudo-Chiner, A. Cabedo-Mas (2020) досліджували ефект музикотерапії у дітей із синдромом Дауна. Вчені вивчали, як групові музичні заняття впливають на соціальну взаємодію й дійшли висновку, що спільне музикування розвиває комунікативні навички, діти стають більш активними у груповій діяльності (Moreno-García, P. Monteagudo-Chiner & Cabedo-Mas, 2020). Дослідники стверджують, що музикотерапія допомагає дітям із синдромом Дауна долати страхи, розвивати соціальні навички та покращувати саморегуляцію. Водночас, створює безпечне середовище для самовираження, підтримки та розвитку емоційної стійкості.

Отже, підсумовуючи дослідження зарубіжних вчених, можна стверджувати, що музикотерапія є одним із важливих терапевтичних підходів, мета якого – використання музики для покращення емоційного стану та розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими потребами.

Зарубіжні вчені значну увагу надають терапевтичному підходу казкотерапії як методу емоційного самовираження, який передбачає використання символічних сюжетів та персонажів для подолання у дітей емоційних труднощів, а також для розвитку емпатії (Br. Bettelheim, S. Cashdan, J. Zipes, Heidi G. Kaduson, Charles E. Schaefer).

Зокрема, В. Bettelheim, S. Cashdan (1999), J. Zipes (2006), досліджуючи вплив казок на дитячу психіку, стверджують, що казкові історії сприяють подоланню дитячих страхів, розвивають слухове і зорове сприймання, уяву, увагу та стресостійкість. S. Cashdan (1999), досліджуючи розуміння дітьми ролі злодіїв та героїв у казках і їхнього впливу на емоційну регуляцію, додає, що завдяки ідентифікації персонажів діти краще усвідомлюють свої почуття та набувають позитивних моделей поведінки. Тотожної думки дотримується J. Zipes (2006). У дослідженнях взаємозв'язку між казками та дитячою соціалізацією вчений припускається, що казки не лише формують моделі поведінки, а й сприяють розвитку моральних цінностей та формують у дітей уявлення про добро і зло (Bettelheim, 1976; Cashdan, 1999; Zipes, 2006).

Техніки ігрової терапії вивчають Heidi G. Kaduson, Charles E. Schaefer (2010). Дослідники використовували казки у терапевтичній роботі з дітьми, що мають емоційно-поведінкові порушення (РДУГ, РАС). Вчені виявили, що персонажі та сюжет казок допомагають дітям програвати травматичні ситуації та знижувати рівень тривожності (Kaduson & Schaefer, 2010).

Водночас дослідження В. Bettelheim, J. Zipes (2006) також підтверджують, що казкотерапія сприяє розвитку емоційного інтелекту, формуванню навичок саморегуляції та зміцненню психологічної стійкості у дітей з РАС. Вчені наголошують, що завдяки метафоричним образам і символіці казкових сюжетів діти можуть безпечно виражати свої страхи, конфлікти та переживання, що робить цей метод ефективним інструментом психотерапії.

На думку W. Reich (1933), A. Lowen (1975), P. Levine (1997), T. Hanna (1988), Bessel van der Kolk (2014), найдієвішим методом подолання психотравми у дітей з особливими освітніми потребами є метод ТОТ, що використовує рух, дихання, тактильні відчуття та тілесну усвідомленість для регуляції емоцій та

психоемоційного стану. Метод вміщує: дихальні вправи для зниження рівня тривожності; сенсорну інтеграцію (робота з тактильними матеріалами, масажні техніки) для гармонізації психоемоційного стану; техніки йоги та вправи на розтягнення для стабілізації нервової системи. Вчені стверджують, що систематичне застосування тілесно-орієнтованої терапії дає змогу дітям з ООП краще усвідомлювати своє тіло, виражати емоції та зменшувати стрес (Reich, 1933; Lowen, 1975; Levine, 1997; Bessel van der Kolk, 2014).

Так, W. Reich (1933), вважав, що емоційні переживання залишають «відбиток» у м'язах, створюючи «мускульний панцир», що перешкоджає вільному вираженню емоцій. Метод тілесно-орієнтованої терапії вміщує фізичні вправи, глибоке дихання та звукове вираження емоцій. Автор зазначає, що позбавлення м'язових затисків дає змогу дітям виражати емоції, зменшує тривожність і сприяє саморегуляції. А. Lowen розвинув ідеї W. Reich, розробивши метод біоенергетики, який поєднує фізичні вправи, дихальні техніки і тілесну усвідомленість для емоційного вивільнення. Вчений розробив вправи, спрямовані на відновлення природного потоку енергії в тілі через рухи, розтягнення та балансування напруги. У висновку дослідник зазначає, що саме біоенергетика допомагає дітям з ООП розслабити тіло, краще розуміти свої емоції та взаємодіяти з навколишнім світом (Reich, 1933; Lowen, 1975).

Дослідженню травматичних наслідків на психіку дитини вивчали P. Levine (1997), Bessel van der Kolk (2014). P. Levine, досліджуючи, як травматичні переживання зберігаються в тілі, розробив методику «соматичного досвіду» для роботи з емоційними травмами. Вчений стверджує, що робота зі спогадами та тілесними реакціями має відбуватися через м'які рухи, дихальні техніки та вправи на усвідомленість. Дітям із тривожністю та ПТСР тілесна терапія допомагає поступово звільнитися від емоційної напруги без перевантаження психіки. В працях Bessel van der Kolk описано методи тілесної терапії та їх застосування в процесі подолання психотравми осіб, зокрема дітей, які пережили стресові ситуації. Вчений довів, що тілесно-орієнтовані практики, зокрема, йога, дихальні вправи, танцювальна терапія, мають ефективний вплив на корекцію емоційних порушень. Наприклад, дітям із ЗПР, РДУГ які мають проблеми з

самоконтролем, тілесна терапія допомагає стабілізувати емоційний стан, знижує гіперактивність та сприяє розвитку стресостійкості (Levine, 1997; Bessel van der Kolk, 2014).

У дослідженнях дітей із ЗПР Т. Hanna (1988) описав метод «соматичного навчання», в якому автор пропонує систему вправ, що допомагає відновлювати зв'язок між тілом та мозком через усвідомлений рух, зокрема, це робота з положенням тіла, мікрорухами, диханням для зняття хронічної напруги. Вчений зазначає, що у дітей із затримкою психічного розвитку тілесна терапія покращує координацію, концентрацію уваги та емоційну регуляцію (Hanna, 1988).

Узагальнюючи дослідження вчених, можна стверджувати, що всі дослідники підтверджують, що тілесні практики сприяють зняттю стресу та тривожності. Методи тілесної терапії ефективні для дітей з ООП, оскільки допомагають їм виражати емоції невербальним способом. Вправи, пов'язані з диханням, рухами та тілесною усвідомленістю, покращують когнітивні процеси та соціальні навички.

Підсумовуючи зазначене можна стверджувати, що арт-терапія, музикотерапія та казкотерапія є ефективними методами для розвитку емоційного самовираження дітей з ООП. Використання цих методів сприяє не лише зниженню рівня стресу, а й створенню безпечного простору для самовираження, що позитивно впливає на розвиток емоційної стійкості та саморегуляції дітей з ООП.

Засобами арт-терапії діти можуть передавати свої почуття та переживання через творчі техніки, такі як малювання, ліплення чи створення колажів, особливо дієвий метод для тих дітей, які мають труднощі з вербальною комунікацією.

Своєю чергою, музикотерапія сприяє гармонізації емоційного стану, покращенню концентрації уваги та розвитку сенсорної інтеграції. Прослуховування музики, спів та гра на музичних інструментах допомагають дітям регулювати свій емоційний стан та покращують їхню соціальну взаємодію.

Метод казкотерапії сприяє формуванню соціально прийнятих моделей поведінки, дає змогу дітям опрацьовувати складні життєві ситуації через

символічні сюжети, що знижує рівень тривожності та страху. Водночас цей метод використовують для розвитку уяви, когнітивних навичок та адаптивних поведінкових стратегій.

Тілесно-орієнтована терапія має позитивний вплив на дітей з особливими освітніми потребами, адже сприяє зниженню рівня стресу та тривожності, допомагає невербальному вираженню емоцій, а також покращує когнітивні процеси та соціальні навички. Вправи, пов'язані з диханням, рухами та тілесною усвідомленістю, відіграють ключову роль у гармонізації психоемоційного стану дітей, що підтверджується результатами наукових досліджень.

Отже, підсумовуючи дослідження зарубіжних вчених, використання означених методів у роботі з дітьми з ООП значно покращує їхню емоційну стабільність, сприяє розвитку комунікативних, когнітивних, емоційно-вольових процесів, що дає змогу дітям з ООП успішно інтегруватися в соціальне середовище.

Висновки. Отже, методи емоційної регуляції, спрямовані на розвиток резильєнтності у дітей з ООП, є важливим підходом у роботі з подолання психотравми. Застосування цих методів у роботі з дітьми з ООП сприяє розвитку емоційної регуляції, допомагає знизити рівень стресу та тривожності, покращує сенсорну інтеграцію та підвищує рівень соціальної адаптації. Завдяки поєднанню рухових практик, дихальних технік та тілесної усвідомленості ці методи ефективно доповнюють інші психотерапевтичні методи, зокрема когнітивно-поведінкову терапію.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження в цій сфері буде спрямовано на розроблення ефективних терапевтичних стратегій, що сприятимуть комплексному підходу до подолання психотравми дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, перспективи подальших досліджень буде зосереджено на розширенні знань про методи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: впливу КПТ на зниження тривожності, розвиток навичок саморегуляції та соціальної адаптації; визначення найбільш ефективних комбінацій методів залежно від типу порушень (аутизм, СДУГ, емоційні розлади тощо); вивчення

нейропсихологічних механізмів (дослідження змін у роботі мозку під впливом тілесних практик та когнітивно-поведінкових технік за допомогою нейровізуалізації); довгострокові ефекти (оцінка стійкості отриманих результатів після завершення терапії); порівняння ефективності роботи в групах і персонального підходу до дітей з ООП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
2. Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Alfred A. Knopf.
3. Cashdan, S. (1999). *The Witch Must Die: The Hidden Meaning of Fairy Tales*. Basic Books.
4. Hanna, T. (1988). *Somatics: Reawakening the Mind's Control of Movement, Flexibility, and Health*. Da Capo Press.
5. Kaduson, H. G., & Schaefer, C. E. (2010). *101 Favorite Play Therapy Techniques*. Jason Aronson
6. Kaplan, F. (2007). *Art Therapy and Social Skills: Integrating Modalities and Cultures*. Charles C Thomas Publisher.
7. Levine, P. A. (1997). *Waking the Tiger: Healing Trauma*. North Atlantic Books.
8. Lowen, A. (1975). *Bioenergetics: The Revolutionary Therapy That Uses the Language of the Body to Heal the Problems of the Mind*. Penguin Books.
9. Malchiodi, C. A. (2003). *Expressive Therapies*. Guilford Press.
10. McNiff, S. (1992). *Art as Medicine: Creating a Therapy of the Imagination*. Shambhala.
11. Moreno-García, G., Monteagudo-Chiner, P., & Cabedo-Mas, A. (2020). *The role of music in the development of children with Down syndrome: a systematic review*. *Interdisciplinary Science Reviews*, 45(2), 158–173.
12. Nordoff, P., & Robbins, C. (1971). *Creative Music Therapy: Individualized Treatment for the Handicapped Child*. John Day Company.
13. Reich, W. (1933). *Character Analysis*. Farrar, Straus & Giroux.
14. Rubin, J. (1984). *Child Art Therapy*. Van Nostrand Reinhold.
15. Seligman, M. E. P. (1991). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Knopf.

16. Tomatis, A. (1991). *The Conscious Ear: My Life of Transformation Through Listening*. Station Hill Press.
17. Wigram, T. (2002). *Music Therapy Research & Practice in Medicine: From Out of the Silence*. Jessica Kingsley Publishers.
18. Zipes, J. (2006). *Why Fairy Tales Stick: The Evolution and Relevance of a Genre*. Routledge.
19. Van der Kolk, B. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Viking.

REFERENCES

1. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall. [in English].
2. Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Alfred A. Knopf. [in English].
3. Cashdan, S. (1999). *The Witch Must Die: The Hidden Meaning of Fairy Tales*. Basic Books. [in English].
4. Hanna, T. (1988). *Somatics: Reawakening the Mind's Control of Movement, Flexibility, and Health*. Da Capo Press. [in English].
5. Kaduson, H. G., & Schaefer, C. E. (2010). *101 Favorite Play Therapy Techniques*. Jason Aronson. [in English].
6. Kaplan, F. (2007). *Art Therapy and Social Skills: Integrating Modalities and Cultures*. Charles C Thomas Publisher. [in English].
7. Levine, P. A. (1997). *Waking the Tiger: Healing Trauma*. North Atlantic Books. [in English].
8. Lowen, A. (1975). *Bioenergetics: The Revolutionary Therapy That Uses the Language of the Body to Heal the Problems of the Mind*. Penguin Books. [in English].
9. Malchiodi, C. A. (2003). *Expressive Therapies*. Guilford Press. [in English].
10. McNiff, S. (1992). *Art as Medicine: Creating a Therapy of the Imagination*. Shambhala. [in English].
11. Moreno-García, G., Monteagudo-Chiner, P., & Cabedo-Mas, A. (2020). *The role of music in the development of children with Down syndrome: a systematic review*. *Interdisciplinary Science Reviews*, 45(2), 158–173. [in English].
12. Nordoff, P., & Robbins, C. (1971). *Creative Music Therapy: Individualized Treatment for the Handicapped Child*. John Day Company. [in English].
13. Reich, W. (1933). *Character Analysis*. Farrar, Straus & Giroux. [in English].
14. Rubin, J. (1984). *Child Art Therapy*. Van Nostrand Reinhold. [in English].

15. Seligman, M. E. P. (1991). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Knopf. [in English].
16. Tomatis, A. (1991). *The Conscious Ear: My Life of Transformation Through Listening*. Station Hill Press. [in English].
17. Wigram, T. (2002). *Music Therapy Research & Practice in Medicine: From Out of the Silence*. Jessica Kingsley Publishers. [in English].
18. Zipes, J. (2006). *Why Fairy Tales Stick: The Evolution and Relevance of a Genre*. Routledge. [in English].
19. Van der Kolk, B. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Viking. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 27.03.2025 р.

УДК 37.04:159.9 (37.013)

Наталія Суховієнко,

кандидат педагогічних наук, логопед вищої категорії,
сурдопедагог, сертифікований гештальт-психотерапевт,
логопед сурдологічного кабінету

chrysantemum14@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-0528-9494

Researcher ID HNB-5934-2023

Scopus ID 58940142000

Nataliia Sukhoviienko,

PhD (Pedagogical Sciences), speech therapist of the highest category,
deaf educator, certified Gestalt psychotherapist,
speech therapist of the deaf clinic

Комунальне некомерційне підприємство

«Черкаська обласна лікарня Черкаської обласної ради»

Черкаси, Україна

вул. Святителя хірурга Луки, 3, 18009

Municipal non-profit enterprise

«Cherkasy Regional Hospital of the Cherkasy Regional Council»

СЕКСУАЛЬНА ОСВІТА ДЛЯ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ ІЗ РАС В УКРАЇНІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ РОЗВИТКУ

SEX EDUCATION FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS OF DIFFERENT RACES IN UKRAINE AND PROSPECTS FOR ITS DEVELOPMENT

Анотація. У положеннях наукової статті наведено засадничі ідеї сексуальної освіти для дітей і підлітків із розладами аутистичного спектру. Метою статті є аналіз теоретичних аспектів сексуальної освіти дітей і підлітків із РАС, а також виявлення основних засад для практичної побудови цієї системи в Україні. Окреслено специфіку проблематики, її актуальність в сьогоденній гуманітарній науці і освіті, а також запропоновано засади для розробки такої програми для українських підлітків. Методами дослідження є компаративістика, аналіз, систематизація, порівняння, які дозволили проаналізувати закордонний досвід, виділити ключові аспекти та систематизувати результати вивчення. Окреслено труднощі, з якими зіштовхуються діти із РАС в процесі соціосексуального розвитку порівняно із нормотиповими однолітками. Зазначено про специфіку сексуальності, проблеми в процесі статевого дозрівання дітей і підлітків із РАС, а також гендерний аспект проблеми. Зазначено психологічні і соціальні фактори міжособистісного насилля людей із розладами спектру аутизму, які можуть вчинятися над ними. За результатами дослідження виявлено недостатню розробленість теми сексуальної освіти для людей із РАС, що може призводити до їх соціальної ізоляції, самотності, відсутності досвіду романтичних стосунків, віктимізації. Виокремлено, що сексуальна освіта має охоплювати не тільки біофізіологічне розуміння сексуальності, а й соціальні знання про норми конфіденційності, наміри, згоду, встановлення меж. Сформульовано три важливі позиції в розробці освіти: підтримка; вивчення «законів» нейротипового світу; підвищення самооцінки людей із РАС. Отже, для розвитку і реалізації своєї сексуальності дітям і підліткам із РАС необхідна ефективна сексуальна освіта відповідно до віку, когнітивних здібностей, яка має орієнтувати на соціально прийнятні форми поведінки і проявлення власної сексуальності. Перспективами подальшого дослідження є розробка і запровадження сексуальної освіти для дітей і підлітків із РАС на загальноосвітньому рівні, з обов'язковим залученням батьків, спікерів, психологів, тренерів зі статевої та сексуальної грамотності.

Ключові слова: особливі освітні потреби; розлади аутистичного спектру; підлітки, сексуальна грамотність; сексуальна освіта; нейрорізноманітність.

Abstract. The provisions of the scientific article provide the basic ideas of sexual education for children and adolescents with autism spectrum disorders. The purpose of the article is to analyze the theoretical aspects of sexual education for children and adolescents with ASD, as well as to identify the main principles for the practical construction of this system in Ukraine. The specifics of the problem, its relevance in today's humanitarian science and education are outlined, and the principles for developing such a program for Ukrainian adolescents are proposed. The research methods are comparability, analysis, systematization, comparison, which allowed analyzing foreign experience, highlighting key aspects and systematizing the results of the study. The difficulties that children with ASD face in the process of sociosexual development in comparison with normotypical peers are outlined. The specifics of sexuality, problems in the process of puberty of children and adolescents with ASD, as well as the gender aspect of the problem are noted. The psychological and social factors of interpersonal violence of people with autism spectrum disorders that can be committed against them are indicated. The results of the study revealed insufficient development of the topic of sexual advice for people with ASD, which can lead to their social isolation, loneliness, lack of experience of romantic relationships, victimization. It is emphasized that sexual education should include not only a biophysiological understanding of sexuality, but also social knowledge about the norms of confidentiality, intentions, consent, and setting boundaries. Three important positions in the development of education are formulated: support; studying the «rules» of the neurotypical world; increasing the self-esteem of people with ASD. Therefore, for the development and realization of their sexuality, children and adolescents with ASD need effective sexual education in accordance with age and cognitive abilities, which should focus on socially acceptable forms of behavior and manifestation of their own sexuality. Prospects for further research include the development and implementation of sexual education for children and adolescents with ASD at the general education level, with the mandatory involvement of parents, speakers, psychologists, and sexual and sexual literacy trainers.

Key words: special educational needs; autism spectrum disorders; adolescents, sexual literacy; sex education; neurodiversity.

Актуальність проблеми дослідження. Актуальність обраної теми полягає у тому, що сексуальна освіта для людей із розладами, що характеризуються порушеннями соціальної взаємодії, дефіцитом підтримки і розумінням стосунків, тому потребує особливо ретельної розробки. Особлива увага до теми сексуальної освіти людей із РАС полягає в тому, що нейронетипові люди розуміють та аналізують світ навколо у свій власний спосіб. Для побудови близьких стосунків,

сексуальних стосунків, людям із РАС необхідно навчитися сприймати соціальні контакти через оптику нейротиповості. Зміст сексуальної освіти для дітей і підлітків із РАС повинен містити конкретні інструкції, приклади, виключати метафори, уникати подвійних смислів. Ефективна сексуальна освіта для людей із РАС допомагає їм у побудові здорових стосунків, соціальної взаємодії, а також убезпечує від міжособистісного насилля.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У розгляді проблеми сексуальної освіти для людей із РАС звертаємося до доробків закордонних досліджень для виявлення ключових засад, на яких має будуватися сексуальна освіта для нейровідмінних людей (К. Кук, Л. Пекора, К. & Ріджвей, 2024; С. Хендрікс 2024; Г. Трендл, Дж. Джонс & Д. Ропер, 2022; Ф. Казаліс, Е. Рейс & С. Лед'юк, 2022; Н. Чек-Замора, М. Теті & А. Море-Бачер, 2019; Л. Деккер, Е. Вегт & Дж. Енде, 2017; М. Стокс, 2007; Е. Етвуд, 2007), а також конкретних прикладів і методичних аспектів розробки та впровадження системи (Е. Девіс, Е.-С. Болтер, К. Мейк, Т. Ван-Рейн & Д. Спреклін, 2021; Д. Хартман, 2014). Все це уможливорює пошук стратегії побудови сексуальної освіти для осіб із розладами аутистичного спектру в реаліях української системи освіти.

Метою статті є аналіз теоретичних аспектів сексуальної освіти дітей і підлітків із РАС, а також виявлення основних засад для практичної побудови цієї системи в Україні.

Методи дослідження. Щоб досягти поставленої мети, було застосовано методи компаративістики, аналізу, систематизації, порівняння, які дозволили проаналізувати закордонний досвід, виділити ключові аспекти та систематизувати результати.

Результати дослідження. Розлади аутистичного спектру (РАС, РАС) – це стани, які виникають внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризуються трьома групами симптомів: труднощі соціальної взаємодії, перешкоди в комунікації, тенденції до повторювальних моделей поведінки. Згідно з діагностичним критерієм DSM-5 для розладів аутистичного спектру є такі симптоми:

1. Стійкий дефіцит соціального спілкування та соціальної взаємодії, що проявляється в дефіцитах соціально-емоційної взаємності, дефіцитах невербальної комунікації, дефіцитах у розвитку, підтримці та розумінні стосунків.

2. Обмежені, повторювані моделі поведінки, обмеження інтересів або діяльності, що проявляється принаймні двома пунктами з такого: стереотипні/повторювані рухи, використання предметів або мовлення; наполягання на однаковості, негнучке дотримання рутинних процедур або ритуалізованих моделей поведінки; сильно обмежені, фіксовані інтереси, які є ненормальними за інтенсивністю або фокусом; гіпер- або гіпореактивність на сенсорний вхід або незвичайний інтерес до сенсорних аспектів навколишнього середовища [Баррі, Баджестан, Каммінгс, Трімбл, 2024: 276].

Люди із РАС можуть сильно відрізняти один від одного, оскільки ця група розладів охоплює різні ступені порушення соціальної і емоційної обробки, мовлення, інтелекту, адаптивного функціонування, виконавчої діяльності [Баррі, Баджестан, Каммінгс, Трімбл, 2024: 276]. Будуючи систему сексуальної освіти та сексуального виховання для людей із РАС, необхідно відштовхуватися від особливостей людини, які зумовлені її нейронетиповістю.

Розглянемо специфічні риси, які є важливими для розуміння особливостей сексуальної поведінки та сексуальної освіти людей із РАС:

1. Соціально неприйнятна поведінка. Людина із РАС нерідко поводить себе не так, як прийнято в суспільстві. Це стосується різноманітних типів взаємодії: соціальна взаємодія, дружнє спілкування, близький контакт. Труднощі з тонкощами соціального розуміння і обмежені можливості для соціалізації можуть призводити до того, що людина із РАС намагається реалізовувати свої інтереси соціально неприйнятними способами. Це призводить до ще більших перешкод у спілкуванні і розумінні один одного, а люди із оточення може бути збентежені такою поведінкою. Надаючи людині якісну адекватну (відповідно до її когнітивного рівня розвитку) інформацію, реально сформулювати у неї соціально прийнятні види поведінки, забезпечити її соціальну інтеграцію, допомогти їй усвідомити власну сексуальність як свою значущу частину.

2. Відсутність гнучкості. Людині із РАС складно приймати зміни як такі (зміни власного тіла, усвідомлення власної сексуальності, наростання сексуального інтересу). Найчастіше вона переживає істотні труднощі в адаптації до будь-яких навіть незначних змін. Тому сексуальну освіту з дитиною із РАС треба починати якомога раніше, оскільки тема соціальної взаємодії викликає у неї багато незрозуміння, процес освіти може відбуватися повільно, а переучування уже сформованих навичок може викликати плутанину в усвідомленні дитини.

3. Низький рівень комунікативних навичок. Це не дає змоги людям із РАС переймати соціальні навички та моделі поведінки від своїх однолітків. Засвоєння соціальних навичок від однолітків безпосередньо впливає на функціонування людини в романтичних стосунках у підлітковому і у дорослому віці людей із РАС [Stokes, Kaur, 2007: 270]. Дітям із РАС необхідно допомагати і вчити налагоджувати зв'язки з іншими людьми, з яких виростають дружні і романтичні стосунки.

На жаль, сучасних досліджень стосовно сексуальної освіти людей із РАС дуже мало, тому ми вимушені звертатися до результатів більш ранніх досліджень. За дослідженням П. Хоулін і П. Мос, [Howlin, Moss, 2012: 280], менш ніж 50% людей із РАС живуть самотнім життям, більшість дорослих людей із РАС значною мірою залежать від своїх рідних, тільки 15% з них перебувають у шлюбі або у довготривалих сексуальних стосунках, тільки 25% дорослих із РАС мають хоча б одного друга.

Коротко зазначимо гендерний аспект проблематики. В дослідженні 2011 року було показано, що при порівнянні хлопчиків і дівчаток із РАС в дитинстві вони були «однаково аутистичними» у своїх проявах, але ставши дорослими, жінки мали менше проблем із соціальною комунікацією [Lai, Lombardo, Pasco, Ruigrok, 2011: 5] – припускається, що жінки із РАС були більш вмотивовані здаватися соціально типовими, і тому навчалися компенсаторним стратегіям, натомість чоловіки в цьому дослідженні не слідували цьому правилу у дорослому житті [Lai, Lombardo, Pasco, Ruigrok, 2011: 6]. В деяких дослідженнях, зокрема Е. Етвуда висувається припущення, що жінки із РАС краще чоловіків маскують

свої аутистичні риси завдяки здатності до самопізнання та самореференції – вони краще розуміють очікування суспільства до себе і виправдовують їх [Attwood, 2007: 235]. На нашу думку, маскінг, прагнення задовольняти соціальні очікування, можуть допомагати дівчатам і жінкам краще засвоювати основи сексуальної освіти та наблизити свою поведінку до соціально прийнятної. Як пише дослідниця теми РАС і авторка тренінгів з нейрорізноманітності С. Хендрікс, яка сама має діагноз РАС, питання сексуальної ідентичності для жінок із РАС постає особливо гостро, і переживається ними складніше, ніж чоловіками: «Більш високий, ніж можна припустити, відсоток жінок із РАС переживають розгубленість і самотність, тому що відчують що відрізняються від усіх – і чоловіків, і жінок» [Hendrickx, 2024: 179].

Дорослішання і статеве дозрівання може стати особливо складним періодом життя для підлітків із РАС. У цей період вони починають помітно вирізнятися від однолітків, відмінності між ними та однолітками значно збільшуються. Відповідно, підлітки із РАС зіштовхуються із необхідністю справлятися із труднощами дорослішання, а також долати їх із врахуванням особливостей свого розладу. Вступаючи у соціальну взаємодію із нормотиповими однолітками, підлітки із РАС, які не отримали сексуальної освіти, можуть вдаватися до соціально неприйнятних форм проявлення себе, як-от використовувати жарти на сексуальну тему для привертання уваги, навіть якщо смисл самого жарту їм не зрозумілий. Бурхлива реакція зі сторони однолітків сприймається як соціальне схвалення, що стимулює продовжувати цю поведінку. Це лише один із прикладів для розуміння важливості навчання соціально прийнятних форм поведінки.

Труднощі, з якими зіштовхуються діти із РАС в процесі соціосексуального розвитку (порівняно із нормотиповими дітьми (за Д. Хартман) [Hartman, 2014: 19]:

1. Дітям із РАС найчастіше недоступні більшість способів соціального заохочення, які зумовлюють формування здорової сексуальної ідентичності, які є природними для їх однолітків (кивок, посмішка, підбадьорююче поплескування по плечу тощо).

2. В їх житті набагато менше дружніх та інших близьких стосунків.

3. Якщо дитина із РАС вчиться в спеціалізованому закладі чи класі, вона має менше контактів із нормотиповими дітьми, що урізає її можливості в тому, щоб вчитися у нормотипових однолітків.
4. Через те, що РАС в 3 рази частіше зустрічається у хлопчиків аніж дівчаток, останні (з тих, хто навчається в спеціалізованих школах чи класах), більше часу проводять із хлопчиками.
5. Труднощі із комунікацією заважають підліткам із РАС прямо і відверто запитати, чи правильно вони інтерпретують ту чи іншу ситуацію.
6. Труднощі в читанні і розумінні прочитаного заважають підліткам із РАС прочитати інформацію про сексуальну освіту.
7. Підлітки із РАС частіше, аніж їх однолітки, залежать від батьків, інколи на усе життя.
8. Люди із РАС більше обмежені в особистій сфері і менше часу проводять наодинці, без нагляду.
9. Труднощі комунікації заважають їм ділитися та дізнаватися інформацію про сексуальність від однолітків.
10. Діти із РАС рідше грають в поширені ігри (гра в «доктора» тощо), надаючи перевагу однотипним іграм, набагато рідше ходять на дитячі свята, чи залишаються із ночівлею у друзів.
11. Підлітки із РАС набагато рідше мають можливість фліртувати, ходити на побачення.
12. Сенсорна чутливість змушує підлітків із РАС уникати певних відчуттів, як-от, дотиків, погладжування.
13. Люди із РАС мають складнощі з інтерпретацією сексуальних аспектів, які вони споглядають в ЗМІ.
14. Люди із РАС мають труднощі із розумінням сарказму, гумору, їм важко відрізнити факти і вигадки.
15. Люди із РАС рідко мають приклади для наслідування, позитивні рольові моделі серед нормонетипових людей, які ведуть повноцінне сексуальне життя.

Отже, дитині чи підлітку із РАС необхідно роз'яснювати прийнятні форми сексуального поведіння, уточнюючи про доречність, законність, соціальну прийнятність, і щоб дія не набула характеру проблемної поведінки. Варто зазначати місце, час, кількість або частоту тих чи інших дій.

Окрім загальноосвітньої функції, сексуальна освіта дітей і підлітків допомагає уберігатися від сексуального насилля, до якого нейронетипові люди особливо вразливі. Відсутність сексуальної освіти у людей із РАС робить їх вразливими для насилля та агресивної сексуальної поведінки. Зарубіжні дослідження останніх років показують, що молоді люди із аутизмом в 3–4 рази частіше зазнають насилля, аніж їх однолітки [Trundle, Jones, Ropar, Egan, 2022: 4]. Близько половини опитаних із РАС (40–50%) зізналися, що в дитинстві зазнали сексуального насилля [Trundle, Jones, Ropar, Egan, 2022: 6]. Статистика 2022 року показала, що дев'ять з десяти жінок із РАС зазнавали сексуального насилля [Cazalis, Reyes, Leduc, Gourion, 2022: 15]. Дорослі із РАС частіше зазнають жорстокого поведіння у міжособистісних стосунках, аніж люди без РАС, а загальний рівень розповсюдженості полівіктимності (множинні і перетинаючі один одного форми жорстокого поведіння) протягом всього життя у людей із РАС становить 84% [Weiss, Fardella, 2018: 7].

Через складність у зчитуванні сигналів, натомість сприймання усього «за чисту монету», людина із РАС не може оцінити ситуацію як небезпечну і не може повідомити про вчинене насилля, оскільки не вміє говорити про це чи має низький рівень розвитку комунікації. Дослідниця Е. Харрелл стверджує, що невербальні люди та люди із когнітивними або із складними порушеннями особливо вразливі – вони не можуть відмовити в інтимному спілкуванні, а також повідомити про це довірній людині [Harrell, 2017: 10]. Людина із РАС може повною мірою не оцінити ризики чи зчитати сигнал, який ховається за банальною фразою. Наприклад, якщо партнер після побачення пропонує «випити чаю», людина із РАС сприймає це буквально і не зможе оцінити ризики залишатися сам-на-сам із малознайомою людиною, і навіть не задає собі питання «чи хочу я зараз сексу?». Навченість зчитувати та інтерпретувати соціальні сигнали допоможе аналізувати спілкування і розуміти натяки. Втім, навіть маючи цю навичку, але

на недостатньому рівні, людина із РАС через свою нейронетиповість може оцінити ситуацію так: «він не подавав сигналів, і я не подавала сигналів, значить ситуація не має іншого контексту». Існує і зворотна сторона даної ситуації: відсутність у людей із РАС знань про особисті кордони, дозволені і недозволені торкання, соціальні навички, залицяння, флірт, робить їх ненавмисними винуватцями насилля, переслідувань, сексуальних домагань. Відчуваючи статевий потяг чи романтичні почуття, людина із РАС не володіє достатньою соціальною та емоційною зрілістю, щоб виразити свої почуття в прийнятній формі і манері, або правильно інтерпретувати реакцію іншої людини на проявлений сексуальний інтерес [Stokes, Kaur, 2007: 273]. Батьки дітей із РАС відмічають у них недоречну сексуальну поведінку, до якої може належати прагнення фізичного контакту з членами сім'ї і друзями, неналежні дотики до себе та оточуючих, нав'язливу поведінку на побаченнях, яку можна інтерпретувати як переслідування [Dekker, Vegt, Ende, Tick, 2017: 1723].

Група австралійських вчених, на чолі із К. Кук, проаналізувала дослідження останніх років, які стосувалися теми різних форм міжособистісного насилля людей із розладами спектру аутизму. Серед встановлених психологічних факторів підвищення ризику насильства людей із РАС зазначено такі: прагнення до соціального визнання, що доповнюється підвищеною сприйнятливістю до маніпуляцій, або зниження обізнаності про ризики (наприклад, відсутність довіри до себе через газлайтинг) [Cooke, Ridgway, Pecora, Westrupp, Hedley, Hooley, Stokes, 2024: 32]. Серед соціальних факторів ризику у стосунках із однолітками виокремлено соціальну вразливість, труднощі із встановленням дружніх стосунків, що вказує на неспроможність суспільного визнання, прийняття і підтримки різноманітності [Cooke, Ridgway, Pecora, Westrupp, Hedley, Hooley, Stokes, 2024: 33]. Дослідниці виявили важливі результати, для розуміння віктимізації людей із РАС – їх висновки показують міжособистісне насильство як критичну проблему всередині РАС [Cooke, Ridgway, Pecora, Westrupp, Hedley, Hooley, Stokes, 2024: 34]. «У ситуаціях, коли складно комунікувати або доступ до зовнішньої підтримки обмежений, здатність робити нормативні порівняння (таким чином усвідомлювати, що насильницькі стосунки

не є нормальними) і/або шукати допомоги може бути сильно обмежена, що призводить до довгострокового насильства» [Cooke, Ridgway, Pecora, Westrupp, Hedley, Hooley, Stokes, 2024: 35]. Підвищений ризик насилля існує на кількох рівнях і передбачає взаємодію між внутрішньоособистісними факторами (наприклад, характеристиками, пов'язаними з аутизмом, перехресними ідентичностями, психічним здоров'ям) та міжособистісною вразливістю (наприклад, дискримінація, маніпуляції, експлуатація), що виникає в контексті безпосереднього та соціального неблагополуччя [Cooke, Ridgway, Pecora, Westrupp, Hedley, Hooley, Stokes, 2024: 34].

Дослідниця Д. Хартман зібрала та проаналізувала нечисленні дослідження з теми сексуальних стосунків людей із РАС і зробила такі висновки:

1. Люди із РАС мають такі самі сексуальні потреби, як і нормотипові люди, демонструють різні види сексуальної поведінки, прагнуть близьких стосунків.
2. Сексуальність людей із РАС стигматизують, і часто говорять про неї як проблему, яку потрібну розв'язувати. Почуття і поведінку людини із РАС скоріше назвуть патологією, а не відсутністю життєвого досвіду і недостатньою соціальною зрілістю.
3. Люди із РАС можуть демонструвати види поведінки, які в суспільстві називають «проблемними».
4. Для людей із РАС існують значні соціальні бар'єри, які заважають їхній освіті в сфері сексуальності і стосунків.
5. Люди із РАС мають значні труднощі у втіленні в практику теоретичних знань з галузі сексуальності, доречності видів поведінки [Hartman, 2014: 41-44].

Через необізнаність деякі люди можуть уявляти людей із РАС як таких, що не хочуть стосунків. Це є помилковим припущенням, оскільки люди із РАС хочуть спілкування, романтичних стосунків, дружби, але їм заважає соціальна ізоляція, вони «розчаровані відсутністю у них знань і навичок щодо того, як розвивати та керувати романтичними стосунками» [Cheak-Zamora, Teti, Maurer-Batjer, O'Connor, Randolph, 2019: 2611]. Людям із РАС часто потрібна підтримка

їх сильних емоцій до іншої людини, в їх розпізнаванні і оцінці з точки зору аутизму [Hendrickx, Hendrickx, 2024: 161]. В межах сексуальної освіти важливо показувати і роз'яснювати людині із РАС, які дії та поведінка вважаються прийнятними, а які дії можуть лякати інших людей чи бути оцінені як дивна поведінка. Профіль РАС ускладнює людям зчитування сигналів. Подібними сигналами є флірт, гра, натяки, тонкощі спілкування. Через невміння їх розпізнати люди із РАС втрачають можливості для взаємних симпатій, стосунків, а людина, яка проявляє інтерес, розцінює поведінку людини із РАС як нехтування. Соціальні навички нейротипової людини диктують пряме проявлення і ясність, бажання знати напевно, прямо говорити про свої бажання, натомість нейротипові люди можуть розцінити це як нав'язливість, надмірну серйозність або «важкість» спілкування. Соціальні та емоційні потреби людини із РАС можуть бути значно більш скромним, аніж у нейротипової людини. Запити і потреби нейротипових людей очима людей із РАС оцінюються як завищені, інтенсивні, занадто вимогливі, такі, що потребують інтуїтивного зчитування емоцій.

Ірландська психологиня Д. Хартман, яка спеціалізується на темі сексуальної просвіти людей із РАС, склала програму просвіти в галузі сексуальності та взаємовідносин. Програма дає підліткам із РАС відповіді на усі запитання стосовно зміни в їх організмі, особистості, пріоритетах і соціальному оточенні, сексуальному житті. В контексті останнього програма орієнтована на вироблення здорової сексуальності через розуміння і прийняття власного тіла, здатності приймати самостійні і обґрунтовані рішення в своєму сексуальному житті, розвивати і підтримувати значущі стосунки з людьми, виражати свої сексуальні почуття. Програма враховує культурні цінності сім'ї та суспільства та виховує у дитини із РАС усвідомлення про відмінність людей між собою, що виражається в їх бажаннях і уподобаннях. Обов'язковим є врахування рівня розвитку дитини із РАС. Програма базується на 4 принципах: Розуміння, Профілактика, Підтримка, Реагування – РППР. Розуміння – розуміння поведінки дитини із РАС та прийоми для її навчання. Профілактика – мається на увазі врахування широкого кола тем із сексуальної освіти, для запобігання появи нових проблем в майбутньому. Підтримка – допомога людям із РАС у формуванні здорової

сексуальної поведінки і побудові здорових стосунків. Реагування – пошук методів найбільш ефективної покрокової допомоги людям із РАС у ситуації, що виникла. Дослідниця сформулювала цілі сексуальної освіти для підлітків із РАС: прийняття і розуміння власного тіла; здатність приймати обґрунтовані й самостійні рішення у власному сексуальному житті; здатність розвивати і підтримувати значущі стосунки з людьми; здатність виражати свої сексуальні почуття, близькість і кохання у соціально прийнятній формі [Hartman, 2014: 21].

Що підходить для навчання сексуальної освіти та соціальних навичок:

1. Когнітивно-поведінкова терапія. Схвалення бажаної поведінки має бути більш значущим для дитини, аніж покарання за небажану форму поведінки.

2. Консультації із тренером зі статевої та сексуальної грамотності для дітей та молоді з особливими потребами. Відповідно до віку та когнітивних можливостей батьки дітей отримають інформацію про правила поведінки дитини, припустиму і неприпустиму сексуальну поведінку, правила ставлення до власного тіла, слова, які позначають статеві органи, правило «трусиків» або «зони купальника» (ніхто не має права торкатися тебе в зоні трусиків чи купальника, тільки батьки, або лікар в присутності батьків; якщо хтось торкається до цих зон, ти маєш право кричати, кусатися), концепція згоди та особистого простору (відмова від фізичного контакту, для цього достатньо «ні»), правило «хороших та поганих таємниць» (хороша таємниця – це наприклад, влаштування сюрпризу близькій людині, погана таємниця – це коли хтось каже тримати в таємниці його доторкання до тебе); роз'яснення мастурбації, полюцій, де і як це може трапитися, де і як це можна робити; роз'яснення сексуальної безпеки онлайн – ніхто не може просити тебе надсилати інтимні фотографії або роздягатися; секс в порно і секс в житті, порнозалежність; прийнятний і безпечний секс. Для невербальних дітей – можна використовувати картинки із зображеннями, жести, жетони.

3. Сенсорні карти. Складання сенсорних карт допоможуть виявити сенсорні чутливості, що важливо для розуміння себе і свого тіла. Знання сенсорної чутливості дозволяє уникати сенсорного перевантаження, наприклад, надмірної тактильності.

4. Довірливі стосунки із батьками. На жаль, в Україні немає фахових закладів для освіти і виховання дітей із РАС, тому сексуальна освіта дітей із РАС покладається передусім на батьків. Батьки самі мають вивчити питання сексуальної освіти для дитини із РАС, щоб роз'яснювати їй нюанси. Необхідно організувати продуктивне спілкування: обрати форму комунікації, яка є ефективною саме для цієї дитини, вербальна інформація має дублюватися візуальною, усі інструкції і пояснення мають містити чітку і зрозумілу термінологію, конкретні слова, без абстрактних понять, метафор, можна сказати про побутові заміники слів, які дитина може почути від інших.

Сексуальна освіта дітей і підлітків із РАС має бути впровадженою на освітньому рівні. Для якісної сексуальної освіти дітей і підлітків із РАС необхідна реалізація стратегії підтримки та профілактики в різних контекстах, наприклад, програма соціальних навичок спілкування «Програма освіти та збагачення навичок спілкування для підлітків з аутизмом», спрямована на протидію булінгу [Cooke, Ridgway, Pecora, Westrupp, Hedley, Hooley, Stokes, 2024: 38]. Сексуальна освіта для дітей і підлітків із РАС повинна містити не тільки біофізіологічне розуміння сексуальності, а й соціальні знання за межами елементів сексуальності, як-от норми конфіденційності, наміри, згода, встановлення меж [Cooke, Ridgway, Pecora, Westrupp, Hedley, Hooley, Stokes, 2024: 38].

Досвід Канади може стати прикладом для інших країн. У Канаді існує потужна пропаганда створення національної стратегії аутизму [Davies, Balter, van Rhijn, Spracklin, Maich, 2021: 130]. Група канадських дослідників, на чолі із А. Девісом, розробила рекомендації для сексуальної освіти людей із РАС. Вони складаються з трьох блоків:

І блок має на меті зробити сексуальну освіту такою, щоб вона виходила за рамки підвищення обізнаності, і містила формування навичок, а саме:

- розвиток соціальних навичок та розуміння соціальних норм і технічні аспекти
- навчати, як діяти в соціальних ситуаціях, а не того, чого не робити;
- розвиток навичок взаємності, пов'язаної з дружбою, фліртом і романтичними стосунками;

- підвищення навичок управління фізичними та емоційними процесами організму внаслідок статевого дозрівання;
- підвищити здатність практикувати згоду в різних сферах (через роз'яснення прийнятних і неприйнятних дотиків та висловлення небажання. Також деякі люди із РАС мають підвищену сенсорну чутливість, тому їм треба роз'яснювати важливість дотиків, їх інтерпретацію);
- підвищити здатність розкривати сексуальне насилля, навчаючи навичкам безпеки (діти і підлітки із РАС, які пережили зловживання, не розпізнавали їх як такі, оскільки виконували прохання дорослого або значущого дорослого).

Ці рекомендації треба втілювати, залучаючи конкретні і візуальні матеріали, навчальні відео, відеомодельовання і відеосамомоделювання.

II блок має на меті створення більше інклюзивних підходів із залученням дітей, їх батьків, адвокатів з розмов і планування:

- заохочувати батьків ставити запитання та дізнаватися більше про зміст навчальної програми сексуальної освіти для власної обізнаності і для її дотримання за межами школи;
- враховувати думку людей із РАС, в тому числі різної сексуальної орієнтації. Акцент має бути на баченнях самих підлітків, а не перспективах їх батьків.

Ці рекомендації потрібно втілювати, залучаючи педагогів, батьків та учнів, з фокусом на пережитому досвіді, складаючи список міфів та їх спростування. Важливими є регулярне спілкування між батьками і вчителями про зміст освіти (наприклад, інформаційні вечори, обмін ресурсами), залучення спікерів, які спеціалізуються на даній проблемі. Батькам треба надати списки термінології для використання вдома, сценарії, за якими батьки можуть розпочинати розмову з теми сексуальної освіти.

III блок має на меті підвищення професійного рівня розвитку педагогів.

- підвищення обізнаності через участь у відповідних освітніх заходах, вебінарах;
- використовувати самооцінювання, щоб перевірити цінності та переконання, які можуть вплинути на підходи до сексуальної освіти учнів;

– проводити сексуальну освіту, не обмежуючись роками статевого дозрівання [Davies, Balter, van Rhijn, Spracklin, Maich, 2021: 132; 133].

Досвід інших країн треба враховувати в розробці сексуальної освіти і в нашій країні. На жаль, нині в Україні немає програми сексуальної освіти для дітей з особливими потребами, зокрема для дітей і підлітків із РАС.

Отже, досвід Канади щодо питання сексуальної освіти дітей і підлітків із РАС орієнтується на нейрорізноманітність і розвинуті сторони дітей і підлітків, і має на меті активізувати значущих дорослих навколо них: батьків, які знають, як розмовляти із дітьми на тему сексуальної грамотності, і мають допоміжні матеріали, вчителів, які професійно збагачені від експертів з даної теми, та інших фахівців.

Проаналізувавши літературу з теми, ми виокремили важливі позиції в сексуальній освіті людей із РАС:

- підтримка: нейронетипові люди зазвичай відчують, що відрізняються від оточуючих і потребують підтримки;
- вивчення «законів» нейротипового світу: треба роз'яснювати людям із РАС правила соціальної поведінки, близького спілкування тощо;
- підвищення самооцінки: люди із РАС знають, що відрізняються від оточуючих своєю інакшістю, тому треба допомагати усвідомлювати її як свою власну унікальність.

Ми пропонуємо розробляти сексуальну освіту для дітей і підлітків із РАС в Україні, базуючись на таких засадничих ідеях: програма має бути створена відповідно до віку, відповідно до когнітивних здібностей, із врахуванням нейрорізноманітності, на загальноосвітньому рівні, з обов'язковим залученням батьків, спікерів, психологів, тренерів зі статевої та сексуальної грамотності. Наочним прикладом є підхід Канади, розглянутий вище.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, для розвитку і реалізації своєї сексуальності дітям і підліткам із РАС необхідна ефективна сексуальна освіта відповідно до віку і когнітивних здібностей, яка має орієнтувати на соціально прийнятні форми поведінки і проявлення. Ефективна реалізація сексуальної освіти дітей і підлітків із РАС передбачає залученість

батьків, педагогів, спікерів, надає доступ до освітніх матеріалів. За таких умов дорослий/а із РАС зможе повною мірою отримувати необхідну соціальну включеність, будувати близькі і романтичні стосунки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баррі, Д., Баджестан, С., Каммінгс, Дж., & Трімбл, М. (2024). Нейропсихіатрія та поведінкова неврологія: посіб. К. : ВСВ «Медицина». 373 с.
2. Attwood, T. (2007). The complete guide to Asperger's syndrome. London: Jessica Kingsley Publishers. 416 p.
3. Cazalis, F., Reyes, E., Leduc, S., & Gourion D. (2022). Evidence That Nine Autistic Women Out of Ten Have Been Victims of Sexual Violence. *Frontiers Behavioral Neuroscience*, Vol. 16. 20 p.
4. Cheak-Zamora, N.C., Teti, M., Maurer-Batjer, A., O'Connor, K.V., & Randolph, J.K. (2019). Sexual and relationship interest, knowledge, and experiences among adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Archives of Sexual Behavior*, Vol. 48. P. 2605–2615.
5. Cooke K., Ridgway K., Pecora L., Westrupp E., Hedley D., Hooley M., & Stokes M. (2024). Individual, social, and life course risk factors for experiencing interpersonal violence among autistic people of varying gender identities: A mixed methods systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Vol. 111(12):102313. 46 p.
6. Davies, A. W. J., Balter, A.-S., van Rhijn, T., Spracklin, J., Maich, K., & Soud, R. (2021). Sexuality Education for Children and Youth With Autism Spectrum Disorder in Canada. *Intervention in School and Clinic*, 58(2). P. 129–134. <https://doi.org/10.1177/10534512211051068>
7. Dekker L., Vegt E., Ende J., & Tick N. (2017). Psychosexual Functioning of Cognitively-able Adolescents with Autism Spectrum Disorder Compared to Typically Developing Peers: The Development and Testing of the Teen Transition Inventory- a Self- and Parent Report Questionnaire on Psychosexual Functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 47. p.1716–1738.
8. Harrell, E. (2017). Crime against persons with disabilities, 2009–2015-Statistical tables. *Bureau of Justice Statistics*, U.S. Department of Justice. July. 17 p.
9. Hartman, D. (2014). Children and adolescents with Autism Spectrum Disorders (ASD) require specialized teaching strategies when learning about puberty, sexuality and relationships. London: Jessica Kingsley Publishers. 272 p.
10. Hendrickx, S., & Hendrickx, J. (2024). Women and Girls on the Autism Spectrum, Second Edition: Understanding Life Experiences from Early Childhood to Old Age. Jessica Kingsley Publishers. 368 p.

11. Howlin, P., & Moss, P. (2012). Adults with Autism Spectrum Disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, Vol. 57, Issue 5. P. 275–283.
12. Lai, M. C., Lombardo, M. V., Pasco, G., & Ruigrok, N. (2011). A Behavioral Comparison of Male and Female Adults with High Functioning Autism Spectrum Conditions. *PLoS ONE*, Edited by James G. Scott, vol. 6, issue 6. 10 p.
13. Stokes, M., & Kaur, A. High-functioning autism and sexuality: A parental perspective. *Autism*, Vol. 9, Issue 3. 2007. P. 266–289.
14. Trundle, G., Jones, K. A., Ropar, D., & Egan, V. Prevalence of victimisation in autistic individuals: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 0(0), 2022. P. 1–15. <https://doi.org/10.1177/15248380221093689>
15. Weiss, J., & Fardella, M. (2018). Victimization and Perpetration Experiences of Adults With Autism. *Frontiers in Psychiatry*. Vol. 9. 10 p.

REFERENCES

1. Barri, D., Badzhestan, S., Kamminhs, Dzh., & Trimbl, M. (2024). Neiropsykhiatriia ta povedinkova nevrolohiia: posib. [Neuropsychiatry and behavioral neurology]. K. : VSV «Medytsyna». 373 p. [in Ukrainian].
2. Attwood, T. (2007). The complete guide to Asperger's syndrome. London: Jessica Kingsley Publishers, 416 p. [in English].
3. Cazalis, F., Reyes, E., Leduc, S., & Gourion, D. (2022). Evidence That Nine Autistic Women Out of Ten Have Been Victims of Sexual Violence. *Frontiers Behavioral Neuroscience*, Vol. 16. 20 p. [in English].
4. Cheak-Zamora, N. C., Teti, M., Maurer-Batjer, A., O'Connor, K. V., & Randolph, J. K. (2019). Sexual and relationship interest, knowledge, and experiences among adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Archives of Sexual Behavior*, Vol. 48, P. 2605–2615. [in English].
5. Cooke, K., Ridgway, K., Pecora, L., Westrupp, E., Hedley, D., Hooley, M., & Stokes, M. (2024). Individual, social, and life course risk factors for experiencing interpersonal violence among autistic people of varying gender identities: A mixed methods systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Vol. 111(12):102313, 46 p. [in English].
6. Davies, A. W. J., Balter, A.-S., van Rhijn, T., Spracklin, J., Maich, K., & Soud, R. (2021). Sexuality Education for Children and Youth With Autism Spectrum Disorder in Canada. *Intervention in School and Clinic*, 58(2), P. 129–134. <https://doi.org/10.1177/10534512211051068> [in English].
7. Dekker, L., Vegt, E., Ende, J., & Tick, N. (2017). Psychosexual Functioning of Cognitively-able Adolescents with Autism Spectrum Disorder Compared to Typically Developing

Peers: The Development and Testing of the Teen Transition Inventory- a Self- and Parent Report Questionnaire on Psychosexual Functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 47, p.1716–1738. [in English].

8. Harrell, E. (2017). Crime against persons with disabilities, 2009-2015-Statistical tables. *Bureau of Justice Statistics*, U.S. Department of Justice. July, 17 p. [in English].
9. Hartman, D. (2014). Children and adolescents with Autism Spectrum Disorders (ASD) require specialized teaching strategies when learning about puberty, sexuality and relationships. London: Jessica Kingsley Publishers, 272 p. [in English].
10. Hendrickx S., & Hendrickx J. (2024). Women and Girls on the Autism Spectrum, Second Edition: Understanding Life Experiences from Early Childhood to Old Age. Jessica Kingsley Publishers, 368 p. [in English].
11. Howlin, P., & Moss (2012). P. Adults with Autism Spectrum Disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, Vol. 57, Issue 5, P. 275–283. [in English].
12. Lai, M. C., Lombardo, M. V., Pasco, G., & Ruigrok, N. (2011). A Behavioral Comparison of Male and Female Adults with High Functioning Autism Spectrum Conditions. *PLoS ONE*, Edited by James G. Scott, vol. 6, issue 6, 10 p. [in English].
13. Stokes, M., & Kaur, A. (2007). High-functioning autism and sexuality: A parental perspective. *Autism*, Vol. 9, Issue 3. P. 266–289. [in English].
14. Trundle, G., Jones, K. A., Ropar, D., & Egan, V. (2022). Prevalence of victimisation in autistic individuals: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 0 (0), P. 1-15. <https://doi.org/10.1177/15248380221093689> [in English].
15. Weiss, J., & Fardella, M. (2018). Victimization and Perpetration Experiences of Adults With Autism. *Frontiers in Psychiatry*, Vol. 9. 10 p. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 4.05.2025 р.

УДК: 376-056.36

Крістіна Тороп,

доктор педагогічних наук,

директор КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР»

torop.kristina@gmail.com

ORCID 0000-0002-2330-1960

RESEARCHER ID: ABD-2907-2020

Kristina Torop,

Doctor of Pedagogical Sciences

Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «ШАНС»

Дніпропетровської обласної ради»

49074, м. Дніпро, вул. Батумська, 2а

Municipal educational institution of the Dnipropetrovsk

Regional Council «Special School «CHANCE», Dnipro, Ukraine

49074, Dnipro, Batumska St., 2a

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

TO THE PROBLEM OF FORMING SOCIAL COMPETENCE IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN A SPECIAL SCHOOL

Анотація. Мета статті полягає в описі та аналізі методик, програм та педагогічних підходів, що використовуються для формування соціальної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) у спеціальній школі, а також сприяти підвищенню професійної компетентності педагогів у цій сфері. У статті розглянуто актуальність проблеми формування соціальної компетентності учнів з ПІР у контексті сучасних тенденцій розвитку спеціальної освіти. Підкреслено, що соціальна компетентність є ключовим фактором успішної інтеграції в суспільство та самореалізації дітей з ПІР. Проаналізовано різні підходи до визначення соціальної компетентності в науковій літературі, зокрема акцент на комунікативних навичках, емоційній регуляції та здатності адаптуватися до соціальних ситуацій. Виявлено особливості розвитку соціальної сфери учнів з ПІР, зумовлені їх когнітивними, емоційними та поведінковими характеристиками. Наведено приклади конкретних методик для формування соціальної компетентності, таких як ігрова діяльність, моделювання ситуацій, соціальні історії, тренінги комунікативних навичок, робота в групах, використання наочності та позитивне підкріплення. Розглянуто особливості застосування цих методів та прийомів з урахуванням індивідуальних потреб учнів з ПІР та їх когнітивних, емоційних та поведінкових аспектів. Наведено приклади використання цих методів у освітньому процесі спеціальної школи, зокрема на уроках з різних предметів та в позаурочній діяльності. Зазначено, що формування соціальної компетентності учнів з ПІР є актуальною та

важливою проблемою сучасної спеціальної освіти. Її вирішення сприятиме успішній інтеграції учнів у суспільство, їхній соціальній адаптації, підготовці до самостійного життя та забезпеченню якості життя. Аналіз літератури та педагогічного досвіду свідчить про те, що соціальна компетентність є інтегрованою здатністю особистості ефективно взаємодіяти з соціумом. Учні з ППР часто відчують труднощі у соціальній взаємодії, що зумовлено особливостями їх розвитку. Ефективність корекційно-розвивальних програм залежить від урахування індивідуальних особливостей дитини, характеристик соціального середовища та організації освітнього процесу. Застосування різноманітних методів та прийомів, таких як ігрова діяльність, моделювання ситуацій, соціальні історії, тренінги комунікативних навичок, робота в групах, використання наочності та позитивне підкріплення, є ефективним засобом формування соціальної компетентності учнів з ППР. Важливим є системний, послідовний та індивідуальний підхід до навчання, а також співпраця педагогів з батьками та іншими фахівцями. Подальші дослідження у цьому напрямку мають бути спрямовані на удосконалення діагностичного інструментарію, розробку інноваційних програм, вивчення ефективності різних методів та прийомів, дослідження впливу різних факторів на формування соціальної компетентності та розробку методичних рекомендацій для педагогів.

Ключові слова: спеціальна освіта, компетентнісний підхід, соціальна адаптація, педагогічні технології, методи навчання.

Abstract. The purpose of the article is to describe and analyse the methods, programmes and pedagogical approaches used to develop the social competence of students with intellectual disabilities in special schools, as well as to promote the professional competence of teachers in this area. The article considers the relevance of the problem of forming the social competence of students with intellectual disabilities in the context of modern trends in the development of special education. It is emphasised that social competence is a key factor in the successful integration into society and self-realisation of children with IPD. Different approaches to the definition of social competence in the scientific literature are analysed, in particular, the emphasis on communication skills, emotional regulation and the ability to adapt to social situations. The peculiarities of the development of the social sphere of pupils with IPD, determined by their cognitive, emotional and behavioural characteristics, are revealed. Examples of specific methods for the formation of social competence are given, such as game activities, situation modelling, social stories, communication skills training, group work, the use of visuals and positive reinforcement. The peculiarities of applying these methods and techniques are considered, taking into account the individual needs of students with PID and their cognitive, emotional and behavioural aspects. Examples of the use of these methods in the educational process of a special school, in particular in lessons on various subjects and in extracurricular activities, are given. It is noted that the formation of social competence of students with IPD is an urgent and

important problem of modern special education. Its solution will contribute to the successful integration of students into society, their social adaptation, preparation for independent living and ensuring the quality of life. The analysis of literature and pedagogical experience shows that social competence is an integrated ability of an individual to interact effectively with society. Pupils with IPD often experience difficulties in social interaction due to their developmental characteristics. The effectiveness of correctional and developmental programmes depends on taking into account the individual characteristics of the child, the characteristics of the social environment and the organisation of the educational process. The use of various methods and techniques, such as game activities, situation modelling, social stories, communication skills training, group work, visualisation and positive reinforcement, is an effective means of developing the social competence of students with IPD. A systematic, consistent and individual approach to teaching, as well as the cooperation of teachers with parents and other professionals, is important. Further research in this area should be aimed at improving diagnostic tools, developing innovative programmes, studying the effectiveness of various methods and techniques, investigating the influence of various factors on the formation of social competence and developing methodological recommendations for teachers.

Key words: special education, competency-based approach, social adaptation, pedagogical technologies, teaching methods.

Актуальність дослідження. Сучасна система спеціальної освіти переживає етап трансформації, спрямований на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, зокрема й учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР). У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування соціальної компетентності в учнів з ПІР, адже саме вона є ключовим фактором їх успішної інтеграції в суспільство та самореалізації.

Актуальність формування соціальної компетентності учнів з ПІР зумовлено низкою факторів:

- сучасне суспільство прагне до інклюзії, тобто залучення всіх людей, незалежно від їх особливостей, до активного життя. Учні з ПІР мають право на освіту в умовах, максимально наближених до звичайних, що передбачає їхню інтеграцію в загальноосвітній простір. Проте успішна інтеграція можлива лише за умови достатнього рівня розвитку соціальної компетентності;

- учні з ПІР часто відчують труднощі у соціальній адаптації, що проявляється у проблемах спілкування, встановлення контактів з однолітками та

дорослими, розуміння соціальних ситуацій та адекватного реагування на них. Формування соціальної компетентності сприяє подоланню цих труднощів та успішній адаптації учнів у різних соціальних середовищах;

– одним із завдань спеціальної освіти є підготовка учнів з ППР до самостійного життя. Соціальна компетентність є необхідною умовою для успішного виконання соціальних ролей, таких як працівник, член сім'ї, громадянин. Вона допомагає учням з ППР стати незалежними, самостійними та повноцінними членами суспільства;

– порушення інтелектуального розвитку можуть призводити до виникнення вторинних порушень, таких як соціальна дезадаптація, емоційна нестабільність, поведінкові проблеми. Формування соціальної компетентності сприяє корекції цих вторинних порушень та покращенню психоемоційного стану учнів;

– соціальна компетентність є важливим фактором, що впливає на якість життя людини. Вона забезпечує можливість задоволення потреб у спілкуванні, підтримці, визнанні, самореалізації. Розвиток соціальної компетентності учнів з ППР сприяє підвищенню їхнього рівня життя та добробуту.

Отже, формування соціальної компетентності учнів з ППР є актуальною та важливою проблемою сучасної спеціальної освіти. Її розв'язання сприятиме успішній інтеграції учнів у суспільство, їхній соціальній адаптації, підготовці до самостійного життя та забезпеченню якості життя.

Аналіз попередніх досліджень та наукових публікацій з проблеми формування соціальної компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР) в умовах спеціальної школи виявляє кілька ключових тенденцій та напрямів.

Різноманітність підходів до визначення та розуміння соціальної компетентності. У науковій літературі існує безліч визначень соціальної компетентності, що відображають різні аспекти цього складного феномену. Одні автори акцентують увагу на комунікативних навичках, як-от Гоулман, Д. (2018) у своїй концепції емоційного інтелекту, який є важливим компонентом соціальної компетентності, підкреслює роль комунікативних навичок у встановленні та підтримці міжособистісних стосунків. Він зазначає, що вміння слухати, розуміти

емоції співрозмовника та ефективно виражати власні емоції є ключовими для успішної соціальної взаємодії.

Інші акцентують увагу на емоційній регуляції. В дослідженні Trentacosta, C., Singh S. & Eidnes K. (2022) підкреслюється роль емоційної регуляції у соціальній компетентності. Дослідники зазначають, що вміння розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями, а також емоціями інших людей є важливим для успішної соціальної адаптації.

Деякі науковці акцентують увагу на здатності адаптуватися до соціальних ситуацій. Наприклад, Е. Еріксон у своїй теорії психосоціального розвитку розглядав соціальну компетентність як результат успішного вирішення людиною психосоціальних криз на різних етапах життя. Він стверджував, що люди, які успішно справляються з цими кризами, набувають соціальної компетентності та здатності адаптуватися до різних соціальних ситуацій.

Проте більшість дослідників сходяться на тому, що соціальна компетентність є інтегрованою здатністю особистості ефективно взаємодіяти з соціумом.

Визнання важливості соціальної компетентності для учнів з ППР. У численних дослідженнях (Біневич, 2024; Прохоренко & Ярмола, 2022; Рейда, 2021; Соколова & Кравець, 2022; Тороп, 2021; Утьосов, Утьосова & Вержиховська, 2022; Чеботарьова, 2022) підкреслюється, що соціальна компетентність є критично важливим фактором успішної інтеграції в суспільство та самореалізації учнів з ППР. Вона допомагає їм встановлювати та підтримувати позитивні міжособистісні стосунки, розуміти та враховувати соціальні норми та правила поведінки, розв'язувати конфліктні ситуації, адаптуватися до змінних умов середовища.

Виявлення особливостей розвитку соціальної сфери учнів з ППР. Дослідження засвідчують про те, що учні з ППР часто відчують труднощі у соціальній взаємодії, що зумовлено особливостями їх когнітивного, емоційного та поведінкового розвитку. Вони можуть мати проблеми з розумінням соціальних ситуацій, розпізнаванням емоцій, встановленням контакту з однолітками та дорослими, а також з адекватною реакцією на соціальні стимули.

Розробка та апробація різних моделей та програм формування соціальної компетентності. У науковій літературі представлено широкий спектр моделей та програм, спрямованих на формування соціальної компетентності учнів з ППР. Ці програми базуються на різних теоретичних підходах та охоплюють різноманітні методи та прийоми навчання, такі як рольові ігри, моделювання ситуацій, соціальні історії, тренінги комунікативних навичок тощо.

Аналіз ефективності корекційно-розвивальних програм. Дослідження з оцінки ефективності корекційно-розвивальних програм для учнів з ППР свідчать про те, що систематична та цілеспрямована робота з формування соціальної компетентності може принести позитивні результати. Учні, які беруть участь у таких програмах, демонструють покращення комунікативних навичок, емоційної регуляції, соціальної адаптації та поведінки.

Визначення факторів, що впливають на формування соціальної компетентності. Науковці виділяють різні фактори, що впливають на формування соціальної компетентності учнів з ППР, серед яких: індивідуальні особливості дитини (рівень інтелектуального розвитку, емоційно-вольова сфера, комунікативні здібності), характеристики соціального середовища (сімейне виховання, стосунки з однолітками, якість педагогічної взаємодії), організація освітнього процесу в школі (змістовне наповнення програм, методи та форми навчання, професійна компетентність педагогів).

Мета статті – описати та проаналізувати конкретні методики, програми та педагогічні підходи, що використовуються для формування соціальної компетентності учнів з ППР у спеціальній школі, а також сприяти підвищенню професійної компетентності педагогів у сфері формування соціальної компетентності.

Методологія дослідження. До основних методів дослідження увійшли: теоретичні (аналіз та синтез наукової літератури з проблеми соціальної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку; порівняльний аналіз педагогічних підходів до розвитку соціальних навичок у спеціальній освіті; узагальнення практичного досвіду корекційної педагогіки); емпіричні методи (спостереження за поведінкою учнів у соціальних ситуаціях, опитування

та анкетування педагогів, батьків та учнів щодо їхньої соціальної взаємодії, аналіз продуктів діяльності учнів (щоденники спостережень, творчі роботи, поведінкові реакції).

Методологічна основа: особистісно-орієнтований підхід – врахування індивідуальних особливостей розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями; компетентнісний підхід – розвиток практичних соціальних навичок через навчальну та позанавчальну діяльність; корекційно-розвивальний підхід – інтеграція соціальної та психологічної реабілітації у процес навчання; діяльнісний підхід – формування соціальної компетентності через активну взаємодію в колективі.

Таке поєднання методів дало змогу комплексно дослідити проблему та запропонувати ефективні шляхи розвитку соціальної компетентності учнів з ППР в умовах спеціальної школи.

Результати дослідження. У контексті сучасних тенденцій розвитку спеціальної освіти формування соціальної компетентності учнів з ППР розглядається як пріоритетне завдання. Для його успішного вирішення необхідна комплексна та системна робота, що містить:

- розробку та впровадження ефективних корекційно-розвивальних програм, спрямованих на формування соціальної компетентності;
- використання сучасних педагогічних технологій та методів навчання, що враховують особливості розвитку учнів з ППР;
- створення сприятливого соціально-педагогічного середовища в школі, що сприяє розвитку соціальної компетентності учнів;
- забезпечення співпраці педагогів, психологів, батьків та інших фахівців, які працюють з учнями з ППР.

У роботі з учнями з ППР використовуються різні педагогічні підходи, серед яких можна виділити: особистісно-орієнтований підхід, який передбачає індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її особливостей розвитку, потреб та можливостей; діяльнісний підхід – передбачає активну участь дітей у навчально-виховному процесі; компетентнісний підхід, що спрямований на формування у дітей ключових компетентностей.

Учні з порушеннями інтелектуального розвитку часто відчують значні труднощі в соціальній взаємодії, що зумовлено особливостями їх когнітивного, емоційного та поведінкового розвитку. Розуміння цих особливостей є ключовим для розробки ефективних стратегій підтримки та розвитку соціальної компетентності таких дітей.

Когнітивні особливості учнів з ППР, такі як уповільнений темп обробки інформації, труднощі з концентрацією уваги, обмежений обсяг пам'яті та знижена здатність до абстрактного мислення, істотно впливають на їх соціальну взаємодію. Діти з ППР можуть мати труднощі з розумінням соціальних ситуацій, їм може бути важко інтерпретувати складні соціальні сигнали, такі як міміка, жести, інтонації, а також розуміти контекст ситуації. Їм може бути важко спланувати свої дії у соціальній ситуації та передбачити можливі наслідки своєї поведінки. Діти з ППР можуть мати труднощі з перенесенням соціальних навичок, набутих в одній ситуації, на інші ситуації. Емоційна сфера учнів з ППР також має свої особливості. Вони можуть мати труднощі з контролем та регулюванням своїх емоцій, що може призводити до імпульсивної поведінки. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характерна залежність від допомоги та підтримки дорослих у соціальних ситуаціях.

Зазначені особливості когнітивного, емоційного та поведінкового розвитку можуть суттєво ускладнювати соціальну взаємодію учнів з ППР. Вони можуть відчувати труднощі у встановленні та підтримці позитивних міжособистісних стосунків, розумінні соціальних норм та правил поведінки, розв'язанні конфліктних ситуацій та адаптації до змінних умов середовища.

Розуміння особливостей розвитку соціальної сфери учнів з ППР є необхідною умовою для надання їм ефективної допомоги та підтримки.

Формування та розвиток соціальної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим завданням спеціальної школи. Існує широкий спектр методів та прийомів, які може бути використано для досягнення цієї мети.

Всі навчальні та корекційно-розвиткові програми, які використовуються в освітньому процесі в спеціальній школі, розробляються з урахуванням

особливостей розвитку дітей з ППР та спрямовані на розвиток їх когнітивної, емоційної та поведінкової сфер. Вони також зосереджені на формуванні соціально-побутових навичок, розвитку комунікативних здібностей, адаптації до життя в суспільстві. Зміст навчання для дітей з порушеннями інтелекту адаптований до їх пізнавальних можливостей. Він характеризується спрощенням матеріалу, конкретністю, практичною спрямованістю. Для дітей з порушеннями інтелекту найбільш ефективними є наочно-практичні методи навчання, ігрові методи, вправи, що передбачають багаторазове повторення та закріплення матеріалу. Діти з порушеннями інтелекту потребують більше часу для засвоєння навчального матеріалу, тому темп навчання для них є більш повільним.

Варто зазначити, що навчальні програми для нормотипових дітей та дітей з порушеннями інтелекту мають істотні відмінності, що зумовлено різними потребами та можливостями учнів. Програми для дітей з порушеннями інтелекту потребують адаптації до індивідуальних потреб учнів, обов'язкового проведення корекційно-розвиткової роботи, а також передбачають використання спеціальних методів та прийомів навчання.

До загальних методів та прийомів формування соціальної компетентності можна віднести:

Ігрову діяльність, вона є ефективним засобом розвитку соціальних навичок у дітей з ППР. Вони можуть бути спрямовані на розвиток комунікативних навичок, емоційної регуляції, вміння працювати в команді тощо.

Моделювання реальних життєвих ситуацій дає змогу дітям з ППР потренуватися у застосуванні соціальних навичок у безпечному середовищі.

Соціальні історії допомагають дітям з ППР зрозуміти соціальні ситуації та навчитися адекватно реагувати на них.

Тренінги комунікативних навичок, що спрямовано на розвиток вербальної та невербальної комунікації, вміння слухати, задавати питання, відповідати на критику тощо.

Роботу в групах, яка сприяє розвитку соціальної взаємодії, вмінню співпрацювати, домовлятися та вирішувати конфлікти.

Використання наочності, як-от картинки, відеоролики, допомагають дітям з ППР краще зрозуміти соціальні ситуації та правила поведінки.

Позитивне підкріплення. Важливо заохочувати та підтримувати дітей з ППР за їхні успіхи у соціальній взаємодії.

Формування соціальної компетентності – це важливий аспект навчання дітей з ППР. Ігрова діяльність, моделювання ситуацій, соціальні історії, тренінги, робота в групах, наочність та позитивне підкріплення – це інструменти, які в спеціальній школі використовую щодня.

На уроках часто використовується ігрова діяльність, де потрібно спілкуватися, домовлятися, просити про допомогу. Наприклад, «Телефон», «Крокодил», ігри з казковими персонажами. Діти вчаться слухати один одного, задавати питання, висловлювати свої думки та бажання. Ігри допомагають дітям розуміти та виражати свої емоції. Наприклад, такі ігри як «Покажи свій настрій», «Відгадай емоцію», «Розкажи, що тебе засмутило», вчать дітей розпізнавати емоції, розуміти їх причини та знаходити способи їх регулювання. Ігри дають можливість дітям вчитися взаємодіяти один з одним, спілкуватися, домовлятися, вирішувати конфлікти у безпечному та цікавому для них форматі.

В спеціальній школі часто використовуються рольові ігри, де діти можуть приміряти на себе різні соціальні ролі та потренуватися у спілкуванні в різних ситуаціях.

Для розвитку вміння працювати в команді використовуються ігри, де потрібно співпрацювати, допомагати один одному, досягати спільної мети. Наприклад, «Побудуй вежу», «Збери пазл», «Пройди лабіринт» та ін.

На уроках «Пізнаємо природу», «Здоров'я, безпека та добробут», «Соціально-побутове орієнтування» створюються ситуації, з якими діти можуть зіткнутися в реальному житті, наприклад, як попросити про допомогу, як відмовити, як вибачитися. Це допомагає їм підготуватися до реальних ситуацій та почуватися більш впевнено. Діти з ППР часто відчують труднощі саме в непередбачуваних ситуаціях. Моделювання допомагає їм стати більш адаптивними та гнучкими. Під час такої діяльності діти також вчаться

встановлювати контакт, слухати, задавати питання, відповідати на критику, використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування.

Для формування та розвитку соціальної компетентності часто використовуються соціальні історії, щоб допомогти дітям зрозуміти складні соціальні ситуації та навчитися правильної поведінки. Наприклад, історія про те, як поводитися в їдальні, як попроситися на перерву, як звернутися до вчителя. Соціальні історії є дуже ефективними для дітей з ППР, оскільки вони допомагають їм візуалізувати ситуацію та зрозуміти, як реагувати.

Для кращого розуміння соціальних ситуацій та правил поведінки використовуються картинки, відеоролики, схеми та ін. Наприклад, картинки із зображенням різних емоцій, відеоролики з прикладами правильної поведінки, схеми, що показують, як вирішити конфлікт. Наочність є дуже важливою для дітей з ППР, оскільки вони краще сприймають інформацію візуально.

Багато уваги приділяється роботі в групах. Групова робота сприяє розвитку соціальної відповідальності, вмінню співпрацювати, домовлятися та вирішувати конфлікти. Наприклад, діти можуть працювати над спільним проектом, готувати виступ, організовувати гру та ін.

Важливо пам'ятати, що використання цих методів та прийомів має бути систематичним, послідовним та індивідуальним. Педагог повинен враховувати особливості розвитку кожної дитини, її потреби та можливості. Тільки тоді можна досягти позитивних результатів у формуванні соціальної компетентності учнів з ППР.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Незважаючи на значний прогрес у дослідженні проблеми формування соціальної компетентності учнів з ППР, низка питань потребує подальшого вивчення. Серед них – удосконалення діагностичного інструментарію. Необхідно розробити та стандартизувати інструменти, які дадуть змогу комплексно та об'єктивно оцінювати рівень розвитку соціальної компетентності учнів з ППР. Актуальним залишається питання розробки та апробації інноваційних програм. Потрібні нові ефективні програми, спрямовані на розвиток соціальної компетентності з урахуванням сучасних досягнень педагогічної науки та потреб практики.

Подальші дослідження у цьому напрямі сприятимуть підвищенню якості освіти дітей з ППР, їх успішній соціальній адаптації та інтеграції в суспільство, а також покращенню їхнього психоемоційного благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гоулман, Д. (2018). *Емоційний інтелект*. Vivat.
2. Trentacosta, C., Singh, S., & Eidnes, K. (2022). *Emotion Knowledge and Competence at School*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE158-1>
3. Біневич, І. (2024). Компетентнісний підхід у навчанні дітей з порушенням інтелектуального розвитку в контексті нової української школи. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 113(1), 135–158.
4. Прохоренко, Л.І., & Ярмола, Н.А. (2022). Стратегії психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.
5. Рейда, К.В. (2021). Соціальна компетентність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *EDITORIAL BOARD*, 91.
6. Соколова, Г.Б., & Кравець, Ю.О. (2022). Деякі аспекти соціально-психологічної компетентності як умови залучення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до соціального простору. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (1), 140–143.
7. Тороп, К.С. (2021). Дослідження соціальної компетентності у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (77), 64–68.
8. Утьосов, Я.А., Утьосова, О.І., & Вержиховська, О.М. (2022). Експериментальне дослідження стану сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями.
9. Чеботарьова, О.В. (2022). Сучасні підходи до змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: від теорії до практики. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики*, 321.

REFERENCES

1. Goulman, D. (2018). *Emotsiinyi intelekt* [Emotional intelligence]. Vivat. [in Ukrainian].
2. Trentacosta, C., Singh, S., & Eidnes, K. (2022). *Emotion Knowledge and Competence at School*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE158-1> [in English].
3. Binevych, I. (2024). *Kompetentnisnyi pidkhid u navchanni ditei z porushenniam intelektualnoho rozvytku v konteksti novoi ukrainskoi shkoly* [Competence-based approach to

teaching children with intellectual disabilities in the context of the new Ukrainian school]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 113(1), 135–158. [in Ukrainian].

4. Prokhorenko, L.I., & Yarmola, N.A. (2022). Stratehii psykholohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy [Strategies of psychological support for children with special educational needs]. [in Ukrainian].

5. Reida, K.V. (2021). Sotsialna kompetentnist uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Social competence of students with intellectual disabilities]. EDITORIAL BOARD, 91. [in Ukrainian].

6. Sokolova, H.B., & Kravets, Yu.O. (2022). Deiaki aspekty sotsialno-psykholohichnoi kompetentnosti yak umovy zaluchennia pidlitkiv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku do sotsialnoho prostoru [Some aspects of socio-psychological competence as a condition for the involvement of adolescents with intellectual disabilities in social space] *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykholohiia*, (1), 140–143. [in Ukrainian].

7. Torop, K.S. (2021). Doslidzhennia sotsialnoi kompetentnosti u shkoliariv iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Research of social competence in schoolchildren with intellectual disabilities]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, (77), 64–68. [in Ukrainian].

8. Utosov, Ya.A., Utosova, O.I., & Verzhychovska, O.M. (2022). Eksperymentalne doslidzhennia stanu sformovanosti sotsialnoi kompetentnosti pidlitkiv z intelektualnymy porushenniamy [An experimental study of the state of formation of social competence of adolescents with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].

9. Chebotarova, O.V. (2022). Suchasni pidkhody do zmistu osvity ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku: vid teorii do praktyky [Modern approaches to the content of education of children with intellectual disabilities: from theory to practice]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: vyklyky*, 321. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 28.03.2025

УДК: 316.153.96.6:364]:314.

Ігор Хотенюк,

аспірант

khotenuk@gmail.com

ORCID ID: 0009-0001-1485-3907

Igor Khoteniuk,

Postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
вул. Берлінського 9,
м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the NAES of Ukraine,
9 M. Berlinskogo str.,
Kyiv, 04060, Ukraine

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ РОДИН, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTERNALLY DISPLACED FAMILIES WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті аналізуються основні чинники, що впливають на психологічний стан батьків та дітей, зокрема високий рівень стресу, емоційне вигорання, соціальна ізоляція та труднощі адаптації до нового середовища. На основі аналізу наукових джерел визначено фактори, що впливають на психологічний стан ВПО. Окреслено психологічні особливості внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Розглядається необхідність розробки ефективних методик психологічної та педагогічної підтримки для сприяння соціальній адаптації таких родин, формування їхньої стресостійкості та забезпечення комфортних умов для навчання дітей.

Спираючись на результати наукових досліджень і практичних спостережень, у статті розглядаються дієві підходи до психологічної підтримки таких родин, зокрема сприяння соціальній інтеграції, формування адаптивного освітнього простору та надання психологічного супроводу.

На основі результатів статті окреслено сутність проблеми та подальші розвідки, що будуть проводитися у рамках нашого дослідження.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, діти з особливими освітніми потребами, психологічні особливості, психологічний супровід.

Abstract. The article analyzes the main factors that affect the psychological state of parents and children, in particular, high levels of stress, emotional arousal, social isolation and difficulties in adapting to a new environment. Based on the analysis of scientific sources, factors that affect the psychological state of IDPs are identified, and the psychological characteristics of internally displaced families raising children with special educational needs are highlighted.

The need to develop effective methods of psychological and pedagogical support to promote the social adaptation of such families, build their stress resistance, and provide comfortable conditions for children's education is considered.

Based on the results of scientific research and practical observations, the article considers effective approaches to psychological support for such families, in particular, promoting social integration, forming an adaptive educational space, and providing psychological support.

Based on the results of the article, the essence of the problem and further investigations that will be conducted within the framework of our research are outlined.

Key words: internally displaced persons, children with special educational needs, psychological characteristics, psychological support.

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження психологічних особливостей внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами зумовлено складною соціально-політичною ситуацією та необхідністю забезпечення якісної освіти й психологічного благополуччя цієї категорії населення. Вимушене переселення стає сильним стресовим фактором, що впливає на емоційний стан, соціальну адаптацію та освітні можливості дітей з особливими потребами.

Психологічні труднощі, з якими стикаються такі родини, включають підвищений рівень тривожності, посттравматичний стрес, проблеми з інтеграцією в нове середовище, а також емоційне вигорання батьків, які змушені долати численні соціально-економічні виклики. Діти з особливими освітніми потребами потребують стабільного психологічного середовища та професійної підтримки, що ускладнюється у зв'язку з переміщенням, втратою звичного оточення та змінами в доступі до спеціалізованих освітніх і реабілітаційних послуг.

Важливим аспектом є необхідність розробки ефективних методик психологічної та педагогічної підтримки для сприяння соціальній адаптації

таких родин, формування їхньої стресостійкості та забезпечення комфортних умов для навчання дітей. Дослідження цієї теми сприятиме кращому розумінню потреб внутрішньо переміщених родин та розробці стратегій інтеграції, що дасть можливість не лише забезпечити належний рівень освіти для дітей з особливими потребами, а й зміцнити психологічну стійкість їхніх родин у нових умовах.

За останнє десятиріччя збільшилася кількість досліджень, присвячених вивченню та розв'язанню психологічних проблем внутрішньо переміщених осіб, зокрема це праці вітчизняних науковців О. Блінової, З. Борисенко, О. Галаян, А. Голотенко, І. Григоренко, В. Діброва, Д. Ісаєва, Н. Корпач, В. Панка, О. Риндзак, Н. Савельєвої, З. Спринської, А. Ярового та багатьох інших [2, 3, 5, 6].

Значна увага вивченню проблем внутрішньо переміщених осіб приділяється закордонними колегами. Зокрема, німецька дослідниця Барбара Прайтлер вивчала наслідки травматичних переживань, спираючись на світовий науковий досвід, аналізуючи стадії посттравматичного стресового розладу та його вплив на особистість, вона розробила довідник і практичний посібник для фахівців, які працюють із біженцями. У своїх роботах основну увагу вона приділила розумінню механізмів травми та значенню підтримуючої взаємодії з людьми, що змушені були залишити свій дім і країну.

Водночас науковцями Miranda Olf, Anne Bakker, Paul Frewen, Helene Aakvaag, Dean Ajdukovic, Douglas Brewer, Diane L. Elmore Borbon, Marylène Cloitre, Philip Hyland, Nancy Kassam-Adams, Matthias Knefel, Juliana A. Lanza, Brigitte Lueger-Schuster, Angela Nickerson, Misari Oe, Monique C. Pfaltz, Carolina Salgado, Soraya Seedat, Anne Wagner, Ulrich Schnyder було описано діяльність «Глобального співробітництва у галузі травматичного стресу» (GC-TS), представлено розроблений ними Глобальний скринінг психотравми (GPS) – короткий інструмент для оцінки широкого спектра можливих наслідків травматичних подій. Цей метод дає змогу отримати надійні дані про стан вимушено переміщених осіб у контексті глобальної травми, визначити поширеність стресових і травматичних розладів, а також оцінити рівень їхнього соціокультурного та емоційного стану в умовах стресу [7].

Дуже важливе та актуальне дослідження, в контексті досліджуваного нами питання було проведене українськими вченими Б. Плєскачем і В. Уркаєвим [6]. Вони розробили технології психологічної допомоги для внутрішньо переміщених осіб, які мають особливу цінність завдяки можливості їх короткотривалого застосування в роботі кризового психолога. Дослідники детально описали підхід до надання психологічної підтримки на етапах первинної та вторинної травматизації, спираючись на розуміння механізмів травми. Вони розглянули весь процес — від психодіагностики та аналізу стану до розробки й впровадження корекційних програм.

О. Герман досліджував питання психологічної адаптації постраждалих від воєнних подій, зосереджуючи увагу на аспектах психологічної допомоги дітям, які пережили бойові дії, перебували на окупованих територіях або в полоні, були примусово розлучені з батьками чи депортовані на територію ворога, що спричинило розвиток у них «синдрому жертви». Він підкреслював необхідність розробки та впровадження ефективних методів психосоціальної реабілітації, спрямованих на відновлення психічного здоров'я цих дітей.

Мета статті – на основі аналізу сучасних досліджень окреслити психологічні особливості внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами.

Методологічна база дослідження. Аналіз нормативно-правових актів, що регулюють питання статусу внутрішньо переміщених родин, наукової психолого-педагогічної, спеціальної та методичної літератури.

Виклад основного матеріалу. Внутрішньо переміщені особи (ВПО) – це люди, які змушені були залишити місце свого постійного проживання в межах своєї країни через збройні конфлікти, насильство, порушення прав людини, природні чи техногенні катастрофи, але не перетнули міжнародно визнані кордони держави. Нормативно-правове закріплення поняття відображено у змісті ст. 1 Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20 жовтня 2014 року – «внутрішньо переміщеною особою є громадян України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні,

яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру» [1]. Також поняття ВПО визначене у міжнародних правових актах, зокрема Керівні принципи ООН з питання внутрішнього переміщення (1998 р.) дають загальне визначення ВПО, підкреслюючи їхнє право на захист та гуманітарну допомогу. Водночас Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод (Європейська конвенція з прав людини) та інші міжнародні угоди містять положення щодо прав осіб, які опинилися у скрутних обставинах через переміщення.

У наукових дослідженнях внутрішньо переміщені особи розглядаються з точки зору соціологічного, психологічного, юридичного та освітнього аспектів:

- Соціологічний аспект: аналізуються процеси соціальної адаптації, інтеграції в нові громади та фактори, що впливають на психологічний комфорт ВПО.

- Психологічний аспект: досліджується вплив вимушеного переселення на психоемоційний стан осіб, рівень стресу, посттравматичний синдром і шляхи психосоціальної підтримки.

- Юридичний аспект: вивчаються правові механізми захисту прав ВПО, проблеми доступу до соціальних послуг, житла, освіти та медицини.

- Освітній аспект: розглядаються питання інклюзивної освіти, доступу ВПО до якісної освіти та адаптації дітей у нових навчальних закладах.

Варто зазначити, що поняття ВПО є багатовимірним і розглядається як у міжнародному та національному правовому полі, так і в наукових дослідженнях, що допомагають розробляти ефективні стратегії соціальної та психологічної підтримки цих осіб.

Дослідження, яке ми проводимо, вказує на те, що особливої уваги потребують внутрішньо переміщені родини, які мають дітей з особливими освітніми потребами.

Відомо, що діти з особливими освітніми потребами потребують комплексного психологічного супроводу, який враховує їхні індивідуальні особливості розвитку, навчання та соціалізації. Вони можуть мати варіативні темпи розвитку, деякі діти засвоюють матеріал повільніше, а інші демонструють нерівномірний розвиток у різних сферах. Також можливі когнітивні порушення, що проявляються у труднощах із запам'ятовуванням, концентрацією уваги та розумінням абстрактних понять. Часто спостерігаються особливості моторного розвитку, зокрема проблеми з координацією та дрібною моторикою, що впливає на письмо та інші навчальні процеси [5].

Окрім цього, у таких дітей можуть бути емоційно-поведінкові особливості, серед яких підвищена тривожність, емоційна нестабільність, труднощі з саморегуляцією та контролем поведінки. Вони можуть мати проблеми в комунікації з однолітками, зокрема труднощі у вираженні своїх почуттів і розумінні соціальних норм. Це, своєю чергою, впливає на їхню соціальну адаптацію, адже їм складно налагоджувати стосунки через комунікативні бар'єри. У таких випадках надзвичайно важливо створити підтримувальне середовище, яке допоможе дитині розвивати соціальні навички та відчувати себе частиною колективу.

На думку О. Бабяк, І. Омельченко, Л. Прохоренко, психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами має базуватися на кількох ключових принципах: насамперед це індивідуальний підхід, що передбачає адаптацію навчальних методів та підтримку відповідно до потреб кожної дитини. Згадані науковці підкреслюють, що важливою є емоційна підтримка, що сприяє створенню безпечного середовища для розвитку [5]. Водночас К. Тороп, Н. Ярмола зазначають, що необхідною умовою успішного супроводу є співпраця між педагогами, психологами та батьками, адже лише узгодженість дій дає змогу забезпечити всебічний розвиток дитини. Окрему увагу, на думку дослідниць, порібно приділяти розвитку соціальних навичок, навчаючи дітей взаємодії, комунікації та емпатії. Важливим також є створення системи позитивної мотивації, що допоможе дитині долати труднощі та розвивати інтерес до навчання.

Вітчизняні психологи О. Бабяк, В. Панок, Л. Прохоренко, С. Максименко, М. Шпак підкреслюють, що психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами має бути комплексним, постійним і гнучким, щоб максимально сприяти їхній адаптації та особистісному розвитку. В умовах переміщення, яке ми розглядаємо як кризовий стан родини, здійснити цей підхід вкрай складно [2,7].

Безперечно, вимушене переселення є складним соціальним явищем, яке тісно пов'язане з особливими освітніми потребами дітей, що опинилися в новому середовищі. Переміщення, зумовлене війною, природними катастрофами чи соціально-економічними кризами, створює значні виклики для адаптації дітей у навчальному процесі. На психологічному рівні такі діти можуть переживати високий рівень стресу, втрату почуття безпеки, тривожність, емоційну нестабільність та труднощі з концентрацією уваги. Це безпосередньо впливає на їхню здатність до навчання, адже стресові фактори можуть знижувати мотивацію та викликати труднощі в запам'ятовуванні та засвоєнні матеріалу.

Соціокультурний аспект переселення також відіграє важливу роль. Діти можуть зіткнутися з мовним бар'єром, якщо освітній процес у новій країні чи регіоні ведеться іншою мовою. Крім того, вони часто переживають труднощі у встановленні нових соціальних зв'язків, що може призводити до ізоляції та відчуття відчуженості. Важливим є також фактор змін у методах навчання: різниця в навчальних програмах і підходах до викладання може створювати додаткові труднощі у процесі адаптації.

Особливі освітні потреби таких дітей також можуть бути пов'язані з економічними труднощами їхніх сімей, адже нестача ресурсів для придбання навчальних матеріалів, технологій чи навіть стабільного доступу до освіти може негативно впливати на якість їхнього навчання. Деякі діти можуть мати перерваний освітній процес через необхідність змінювати місце проживання, що також ускладнює інтеграцію в нову систему освіти.

Вимушене переселення є багатовимірним фактором, що безпосередньо впливає на освітні потреби дітей. Для їхньої ефективної адаптації необхідно враховувати як психологічні та соціокультурні аспекти, так і економічні виклики,

забезпечуючи гнучкі підходи в освітньому процесі, підтримку з боку педагогів і психологів та створення сприятливого середовища для навчання.

Узагальнюючи окреслені вище труднощі та психологічні потреби, можемо виокремити особливості дітей з особливими освітніми потребами, які проявляються в умовах внутрішнього переміщення та є значущими для нашого дослідження.

1. Потреба в спеціальній освітній підтримці.

Діти з особливими освітніми потребами потребують спеціальних освітніх програм та методик, які можуть бути недоступними в нових умовах проживання. Це може ускладнити їхню адаптацію та навчальний процес .

2. Психологічна вразливість.

Діти з особливими освітніми потребами можуть бути більш вразливими до стресових ситуацій, пов'язаних з переміщенням. Це може призвести до посилення існуючих психологічних проблем або появи нових.

3. Проблеми з соціалізацією.

Внутрішньо переміщені діти можуть стикатися з труднощами в соціалізації в новому середовищі, особливо якщо вони мають особливі освітні потреби. Це може посилити почуття відчуженості та самотності.

Н. Корпач та І. Сидорук наголошують, що серед внутрішньо переміщених осіб значну частку становлять соціально вразливі групи, зокрема люди з інвалідністю, літні особи, одинокі батьки та малозабезпечені. Обставини, які змусили їх залишити свої домівки, лише загострюють їхні життєві труднощі. Багато з них щодня стикаються з побутовими та соціальними викликами, не маючи доступу до основних життєво необхідних ресурсів, таких як безпечне житло та належне харчування [6].

Своєю чергою, родини внутрішньо переміщених осіб, які мають дітей з особливими освітніми потребами, переживають значний емоційний і когнітивний тиск, зумовлений вимушеною зміною життєвих обставин. Емоційно такі сім'ї часто стикаються з почуттям втрати стабільності, невизначеності щодо майбутнього, а також постійним стресом, який виникає через адаптацію до нового середовища. Батьки можуть відчувати провину за те, що не можуть

забезпечити своїм дітям звичні умови життя, що посилює їхню емоційну вразливість. Діти, своєю чергою, дуже чутливо реагують на емоційний стан батьків, що може проявлятися в підвищеній тривожності, замкнутості або, навпаки, емоційній нестабільності.

Когнітивні особливості таких родин пов'язані з необхідністю швидко приймати рішення, адаптуватися до нових умов і вибудовувати нові освітні стратегії для дитини. Часто батьки зіштовхуються з нестачею інформації щодо доступних освітніх можливостей, необхідністю вивчення нових навчальних програм і методів підтримки розвитку дитини. Це потребує високого рівня когнітивної гнучкості, уміння аналізувати ситуацію та знаходити найкращі рішення в умовах обмежених ресурсів. Сім'ї також змушені вирішувати питання інтеграції дитини в нове соціальне середовище, що потребує як емоційної стійкості, так і здатності до планування та стратегічного мислення.

У такому середовищі дуже важливою стає підтримка з боку освітніх і психологічних фахівців, адже емоційне виснаження та когнітивне перевантаження можуть суттєво впливати на якість життя як батьків, так і дітей. Комплексна допомога, яка охоплює психологічний супровід, соціальну інтеграцію та освітню підтримку, може значно полегшити процес адаптації та допомогти родинам знайти баланс у нових обставинах.

Відтак до психологічних особливостей внутрішньо переміщених родин, які мають дітей з особливими потребами і знаходяться в особливо вразливому становищі, можна віднести:

1. Високий рівень стресу та емоційного виснаження.

Внутрішньо переміщені сім'ї часто стикаються з постійною тривогою, депресією та почуттям невизначеності, батьки дітей з особливими потребами відчують додатковий тиск через труднощі з адаптацією до нового середовища та пошуком необхідних ресурсів. Синдром емоційного вигорання у цих батьків пов'язаний з відсутністю соціальної підтримки та необхідністю самотійно вирішувати медичні й освітні питання.

2. Порушення почуття безпеки у дітей.

Діти з особливими потребами гостріше реагують на зміну середовища, що може викликати регрес у розвитку, посилення тривожності чи поведінкові розлади. У дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) або розладами уваги можуть загострюватися проблеми з адаптацією через порушення звичних рутин.

3. Соціальна ізоляція та труднощі інтеграції.

ВПО часто стикаються з відчуженістю та стигматизацією на новому місці проживання, що впливає на психологічний стан всієї родини. Через нестачу спеціальних закладів та фахівців у нових громадах діти можуть залишатися без належного навчання та підтримки, що негативно позначається на їхньому розвитку.

4. Зниження батьківської самооцінки.

Батьки можуть відчувати провину за нездатність забезпечити дитині звичний рівень медичного догляду, навчання та реабілітації.

Відсутність доступу до психологічної допомоги сприяє підвищеній тривожності та невпевненості у власних силах. Переміщення в нове середовище може призвести до соціальної ізоляції, оскільки родини втрачають звичні соціальні зв'язки та підтримку. Це особливо важливо для дітей з особливими освітніми потребами, які можуть потребувати додаткової соціальної підтримки.

Отже, варто зазначити, що науковці розглядають психологічні особливості внутрішньо переміщених родин дітей з особливими освітніми потребами з точки зору психологічного стресу, адаптації, соціальної підтримки та впливу переміщення на розвиток дитини, що, своєю чергою, потребує комплексного підходу до надання їм кваліфікованої психологічної підтримки.

Забезпечення доступу до психологічної допомоги, соціальної підтримки та спеціальних освітніх програм може значно покращити їх адаптацію та якість життя. Важливо, щоб державні органи, освітні заклади та громадські організації працювали спільно для забезпечення таких родин необхідною підтримкою.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, проведений теоретичний аналіз психологічних особливостей внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, дав змогу виявити проблеми емоційної нестабільності, соціальної ізоляції, обмеженого доступу до

якісної освіти та психологічної підтримки, а також труднощі адаптації до нового середовища та відсутність комплексного підходу що до їх вирішення, що, своєю чергою, вказує на необхідність розроблення, апробації та експериментальної перевірки комплексної методики психологічного супроводу таких родин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20.10.2014 № 1706-VII
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>
2. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя; [В. Г. Панок, С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський, Л. І. Прохоренко, Н. В. Чепелєва, Т. І. Куліш, С. Л. Чуніхіна, І. Г. Губеладзе, І. І. Ткачук, Н. А. Ярмола]. [Електронне видання]. Київ, 2024. 188 с.
<https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188>
3. Галян, О.І., & Борисенко, З.Т. (2019). Психологічні аспекти підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*, 2(2), 44–49.
http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2019/part_2/11.pdf
4. Прохоренко, Л.І., Бабяк, О.О., & Баташева, Н.І. (2020). Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(1), 1–6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5>
5. Плескач, Б.В., & Уркаєв, В.С. Соціально-психологічні аспекти психотерапевтичної допомоги внутрішньо переміщеним особам. *Актуальні проблеми психології. Том. 3: Консультативна психологія і психотерапія*. Вінниця : ФОП Рогальська І. О, 2017. Т. 3, Вип. 13. С. 74–91.
6. Корпач, Н. (2018). Соціальна робота з дослідженням стану адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. *Педагогічний часопис Волині*, 1, 133–139. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2018_1_23
7. Bisson, J.I., Berliner, L., Cloitre, M., Forbes, D., Jensen, T. K., Lewis, C., & Shapiro, F. (2019). The international society for traumatic stress studies. New guidelines for the prevention and treatment of PTSD: Methodology and development process. *Journal of Traumatic Stress*, 32(4), 471–473.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib» vid 20.10.2014 № 1706-VII [Law of Ukraine «On Ensuring the Rights and Freedoms of Internally

Displaced Persons» dated 20.10.2014 No. 1706-VII] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> [in Ukrainian].

2. Zakhyst i pidtrymka mentalnoho zdorovia ukraintsiv v umovakh voiennoho stanu: vyklyky i vidpovidi : monohrafiia [Protection and support of the mental health of Ukrainians under martial law: challenges and answers: monograph] / NAPN Ukrainy; za zah. red. V. H. Kremenii; [V. H. Panok, S. D. Maksymenko, M. M. Sliusarevskyi, L. I. Prokhorenko, N. V. Chepelieva, T. I. Kulish, S. L. Chunikhina, I. H. Hubeladze, I. I. Tkachuk, N. A. Yarmola]. [Elektronne vydannia]. Kyiv, 2024. 188 s. <https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188> [in Ukrainian].

3. Halian, O.I., & Borysenko, Z.T. (2019). Psykholohichni aspekty pidtrymky batkiv ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [Psychological aspects of supporting parents of children with special educational needs]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 2(2), 44–49. http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2019/part_2/11.pdf [in Ukrainian].

4. Prokhorenko, L.I., Babiak, O.O., & Batasheva, N.I. (2020). Psykholohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy: stratehiia realizatsii [Psychological support for children with special educational needs: implementation strategy]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2(1), 1–6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5> [in Ukrainian].

5. Pleskach, B.V., & Urkaiev, V.S. Sotsialno-psykholohichni aspekty psykhoterapevtychnoi dopomohy vnutrishno peremishchenym osobam [Socio-psychological aspects of psychotherapeutic assistance to internally displaced persons]. *Aktualni problemy psykholohii. Tom. 3: Konsultatyvna psykholohiia i psykhoterapiia*. Vinnytsia : FOP Rohalska I. O, 2017. T. 3, Vyp. 13. S. 74–91. [in Ukrainian].

6. Korpach, N. (2018). Sotsialna robota z doslidzhenniam stanu adaptatsii ditei vnutrishno peremishchenykh osib do novoho sotsialnoho seredovyshcha [Social work with research on the state of adaptation of children of internally displaced persons to the new social environment]. *Pedahohichniy chasopys Volyni*, 1, 133–139. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2018_1_23 [in Ukrainian].

7. Bisson, J.I., Berliner, L., Cloitre, M., Forbes, D., Jensen, T. K., Lewis, C., & Shapiro, F. (2019). The international society for traumatic stress studies. New guidelines for the prevention and treatment of PTSD: Methodology and development process. *Journal of Traumatic Stress*, 32(4), 471–473. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 24.03.2025

УДК: 371.14: 376.0

Олег Хотенюк,
аспірант

Oleg Khoteniuk,

Postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
вул. Берлінського 9,
м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute
of Special Pedagogy and Psychology
of the NAES of Ukraine,
9 M. Berlinskogo str.,
Kyiv, 04060, Ukraine

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

CURRENT STATUS OF TRAINING OF EDUCATIONAL INSTITUTION HEADS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION

Анотація. У статті розглянуто сучасний стан підготовки керівників закладів освіти до впровадження інклюзивного навчання в Україні. Проаналізовано нормативно-правове забезпечення інклюзивного навчання, роль післядипломної програми підвищення кваліфікації. Виокремлено ключові проблеми, серед яких – недостатня практична підготовка управлінців, брак спеціалістів у закладах освіти та обмежене фінансування. Окреслено перспективні напрями вдосконалення підготовки керівників, зокрема розширення міжнародної співпраці, впровадження стажувань, оновлення освітніх програм із наголосом на стратегічне управління інклюзивною освітою. Зроблено висновок, що подальший розвиток цієї сфери потребує комплексного підходу, спрямованого на вдосконалення управлінських компетентностей керівників освітніх закладів для забезпечення якісного інклюзивного середовища.

Ключові слова: інклюзивна освіта, керівники закладів освіти, підвищення кваліфікації, управлінські компетентності, стратегічне управління.

Abstract. The article examines the current state of training of heads of educational institutions for the implementation of inclusive education in Ukraine. The regulatory and legal support for inclusive education and the role of postgraduate advanced training programs are analyzed. Key problems are identified, including insufficient practical training for managers, a shortage of specialists in educational institutions, and limited funding. Promising areas for improving the training of managers are outlined, including expanding international cooperation, introducing internships, and updating educational programs with an emphasis on strategic management of inclusive education. It is concluded that the further development of this area requires a comprehensive approach aimed at improving the managerial competencies of heads of educational institutions to ensure a high-quality inclusive environment.

Key words: inclusive education, heads of educational institutions, advanced training, managerial competencies, strategic management.

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження підготовки керівників закладів освіти до запровадження інклюзивного навчання зумовлено низкою факторів. Зокрема зазначається, що сучасні освітні заклади стають все більш різноманітними за складом учнів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами. Це вимагає від керівників вміння організовувати інклюзивне середовище, де всі учні можуть успішно навчатися.

Окрім цього, відповідальність за здійснення управлінської діяльності покладається на керівників закладів загальної середньої освіти, оскільки сучасна школа та її управління мають відповідати актуальним тенденціям розвитку суспільства. У світі, що розвивається багатовекторно, неможливо використовувати адміністративно-командний підхід та тотальний контроль, характерний для індустріальної епохи, адже це суперечить принципам сталого розвитку соціальних систем. Як невід’ємна частина цифрової цивілізації школа має адаптуватися до нових викликів, сприяти засвоєнню сучасних компетенцій усіма учасниками освітнього процесу та орієнтуватися на формування «навичок майбутнього» [1, 2].

Багато країн, зокрема й Україна, приймають та оновлюють законодавчі документи, спрямовані на забезпечення інклюзивного навчання, керівники освітніх закладів повинні розуміти їх вимоги та вміти їх реалізовувати.

Відомо, що інклюзивне навчання сприяє підвищенню якості освіти для всіх учнів, оскільки воно спрямоване на індивідуальні потреби кожного учня, тому керівники повинні володіти навичками для ефективного управління цим процесом. Водночас директори закладів освіти відіграють ключову роль у підтримці професійного розвитку вчителів, надаючи їм необхідні ресурси та можливості для навчання інклюзивним методам.

Своєю чергою, ефективне інклюзивне навчання потребує тісної співпраці з батьками та громадою, тому керівники повинні вміти будувати такі партнерства для підтримки учнів. Проведення дослідження в цій галузі допоможе визначити найкращі практики та розробити стратегії для підготовки керівників освітніх закладів до ефективного управління інклюзивним навчанням. Це, своєю чергою, сприятиме створенню освітнього середовища, де всі учні можуть розвиватися та досягати успіху.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблему управління навчальним закладом добре вивчено в рамках загальної педагогіки. Дослідження проблеми становлення та розвитку сучасного керівника освітнього закладу представлено у наукових працях таких авторів, як В. Бондар, В. Гуменюк, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Олійник та А. Петренко [3, 4, 6]. Ці вчені досліджують концептуальні основи, зміст підготовки керівників, модернізацію їх управлінських функцій, а також формування інформаційної культури, моніторинг управлінської діяльності та атестацію керівників навчальних закладів. Є. Тонконога та В. Кричевський зосереджуються на професійно значущих якостях та професіограмі керівника навчального закладу.

Більшість дослідників підкреслюють, що, особливістю управлінської діяльності є її спрямованість на забезпечення системної цілісності як педагогічного процесу, так і управлінської системи [3, 4, 5, 6].

Для забезпечення цілісності структурних компонентів системи необхідно надати управлінській діяльності системний характер. Вона охоплює прогнозування, педагогічні, психологічні, організаційні, правові, кадрові, матеріально-фінансові, ергономічні та медичні аспекти, що створюють умови для реалізації цілей та функцій навчального закладу.

Незважаючи на те, що інклюзивне навчання сьогодні є «невід’ємною функцією кожного освітнього закладу», питання роботи директора освітнього закладу з інклюзивною формою навчання тільки починають привертати увагу і з’являються незначні наукові дослідження на цю тему (М. Буйняк, С. Миронова, Н. Плохотнюк, З. Удич, М. Чайковський та ін.) [5, 7].

Ці дослідження вказують на неготовність директорів запроваджувати інклюзивне середовище, що пов’язано з недостатнім розумінням змісту інклюзивної освіти та недостатньою підготовкою до цього процесу.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан підготовки керівників закладів освіти до впровадження інклюзивного навчання, виявити основні проблеми та виклики в цій сфері, а також визначити перспективні напрями вдосконалення системи підвищення кваліфікації управлінців для забезпечення ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища.

Методи дослідження. Матеріали до статті зібрано шляхом теоретичного аналізу нормативно-правових документів та навчально-методичних джерел, а також застосовано емпіричні методи щодо узагальнення практичного досвіду керівників освітніх закладів та аналізу проблем, що виникають під час організації інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. В Україні існують різні програми та ініціативи, спрямовані на підготовку керівників закладів освіти до запровадження інклюзивного навчання. Однією з ключових ініціатив є Національна стратегія зі створення безбар’єрного простору в Україні, ініційована першою леді Оленою Зеленською. У межах цієї стратегії понад 3000 керівників закладів освіти пройшли підвищення кваліфікації за програмами інститутів післядипломної педагогічної освіти, зокрема з акцентом на розбудову інклюзивного освітнього середовища.

Державна служба якості освіти у співпраці з проєктом «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe) розробила посібник «Впроваджуємо інклюзію у закладі освіти», який містить покрокові інструкції для керівників шкіл щодо організації інклюзивного навчання.

Своєю чергою, Міністерство освіти і науки України наголошує на важливості постійного підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, розробляючи та запроваджуючи Типові освітні програми: Типові програми підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 12.10. 2022 № 905 Про затвердження Типової освітньої програми підвищення кваліфікації керівників закладів освіти за напрямом «Впровадження реформи шкільного харчування» 14.05.2024 № 674, 11.12.2024 року було підписано наказ «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації з освітнього лідерства для керівників/заступників керівників закладів освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти». Типову програму підвищення кваліфікації з освітнього лідерства для керівників і заступників керівників закладів освіти, що забезпечують здобуття профільної середньої освіти, розроблено з урахуванням ключових принципів державної політики у сфері загальної середньої освіти. Вона базується на положеннях Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про професійний розвиток працівників», Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (до 2029 року), а також Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) (наказ МОН України від 10.10.2024 р. №1451) [2].

Програма враховує Державний стандарт профільної середньої освіти, Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні (розпорядження КМУ від 2 грудня 2020 р. №1556-р), Стратегію розвитку штучного інтелекту в Україні (2023–2030), Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», а також положення Постанови КМУ від 21 серпня 2019 р. №800 щодо підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Під час її розроблення враховано чинні нормативно-правові акти, що регулюють діяльність закладів освіти, європейський вектор розвитку освітньої сфери України, процеси системної трансформації освіти, а також сучасні наукові

дослідження, кращі міжнародні та національні практики освітнього менеджменту, лідерства та професійного розвитку управлінських кадрів. Відповідно підвищення кваліфікації за даною програмою спрямовано на вдосконалення вже набутих та розвиток нових загальних і професійних компетентностей слухачів. Це сприятиме формуванню сучасного керівника закладу освіти як проактивного лідера-управлінця, здатного ефективно керувати навчальним закладом в умовах нових викликів. Результатами навчання, згідно з програмою, визначено такі компетентності:

Загальні компетентності:

- громадянська,
- соціальна,
- культурна,
- когнітивна,
- підприємницька.

Професійні компетентності:

- нормативно-правова,
- стратегічне управління закладом освіти,
- стратегічне управління персоналом,
- лідерська,
- емоційно-етична,
- педагогічне, соціальне та мережеве партнерство,
- здоров'язбережувальна,
- інклюзивна,
- проєктувальна,
- інноваційна,
- здатність до навчання впродовж життя,
- інформаційно-цифрова.

У методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо застосування Професійного стандарту керівника (директора) закладу загальної середньої освіти зазначено, що інклюзивна компетентність, яка виокремлена у Професійному стандарті, втім, відповідно до державної політики є наскрізною.

Так, пріоритетними завданнями для керівників залишаються створення рівних можливостей та вільного доступу до освіти, задоволення особливих освітніх потреб усіх учасників освітнього процесу, створення інклюзивного освітнього середовища. Необхідними умовами формування інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти є подолання соціальних та психологічних бар'єрів, впровадження педагогіки партнерства, створення універсального дизайну та розумних пристосувань у закладах освіти в межах безбар'єрного фізичного простору.

З метою оцінки ефективності програм перепідготовки керівників закладів освіти, зокрема виявлення потреб у навчанні, оцінки відповідності стандартам, визначення сильних та слабких сторін, розробки рекомендацій для покращення, оцінки впливу на практику управління, порівняльного аналізу різних програм та оцінки задоволеності учасників нами було здійснено рандомний аналіз освітніх програм трьох освітніх установ, діяльність яких спрямовано підвищення кваліфікації керівників закладів освіти.

Так, Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЛОППО) пропонує програми підвищення кваліфікації та перепідготовки для керівників закладів освіти. У 2025 році ЛОППО пропонує дистанційні курси для керівників освітніх закладів, спрямовані на розвиток управлінських компетентностей. Наприклад, курс «Як залучати фінансові ресурси для освітнього проєкту» допомагає керівникам шкіл знаходити та залучати джерела фінансування для освітніх проєктів відповідно до концепції Нової української школи. Очікувані результати передбачають уміння залучати фінансові ресурси через регіональні програми розвитку, гранти, благодійні внески та меценатство, а також використання краудфандингової платформи GoFundEd.

Ще один курс – «Розвиток інклюзивного освітнього середовища та управлінський супровід інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти». Він спрямований на створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості інклюзивного навчання та забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами.

Полтавська академія неперервної освіти імені М. В. Остроградського

(ПАНО) пропонує різноманітні програми підвищення кваліфікації для керівників закладів освіти, спрямовані на вдосконалення їхніх професійних компетентностей та адаптацію до сучасних освітніх викликів, зокрема «Впровадження реформи шкільного здорового харчування в закладах загальної середньої освіти», програма спрямована на керівників закладів освіти та надає знання щодо впровадження реформ у сфері шкільного харчування; «Нова українська школа: перезавантаження», програма підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, яка забезпечує реалізацію нового Державного стандарту базової середньої освіти; «Наставницька діяльність педагогічних працівників», програма спрямована на розвиток наставницьких компетентностей педагогічних працівників.

Навчально-науковий центр підвищення кваліфікації Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (УжНУ) пропонує різноманітні програми підвищення кваліфікації для керівників закладів освіти, спрямовані на вдосконалення їхніх професійних компетентностей та адаптацію до сучасних освітніх викликів. Це Програма підвищення кваліфікації керівника (директора) закладу загальної середньої освіти, яка спрямована на розвиток управлінських компетентностей директорів шкіл, включаючи стратегічне планування, організацію освітнього процесу та забезпечення якості освіти. Програма підвищення кваліфікації заступників директорів закладів загальної середньої освіти з навчально-виховної роботи, орієнтована на заступників директорів, відповідальних за навчально-виховний процес, і охоплює питання методичного забезпечення, педагогічного менеджменту та оцінювання якості освіти. Програма підвищення кваліфікації заступників директорів закладів загальної середньої освіти з виховної роботи, зосереджена на аспектах виховної роботи в школах, включаючи розробку та впровадження виховних програм, роботу з учнівськими колективами та співпрацю з батьками. Програма підвищення кваліфікації керівника (директора) або заступника керівника (директора) закладу загальної середньої освіти «Формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти», програма спрямована на розвиток навичок

створення та впровадження внутрішніх систем забезпечення якості освіти, що є ключовим елементом сучасного освітнього менеджменту.

Окрім згаданих програм, заклади пропонують програми для педагогічних працівників за різними напрямками, такими як використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, створення безпечного освітнього середовища, а також спеціалізовані програми для вчителів різних предметів.

Аналізуючи програми підвищення кваліфікації керівників закладів освіти в різних освітніх установах України, можна сказати, що вони частково відповідають сучасним вимогам щодо підготовки директорів до впровадження інклюзивного навчання. У багатьох програмах підвищення кваліфікації введено теми, пов'язані з організацією інклюзивного навчання (наприклад, у Львівському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, Полтавській академії неперервної освіти, Ужгородському національному університеті та ін.). Вивчаються нормативно-правові документи, організація команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами, адаптація освітнього середовища. У деяких програмах передбачені модулі, які навчають директорів ефективно організовувати роботу асистентів учителів, дефектологів, психологів.

Водночас багато програм мають теоретичну основу, але не забезпечують достатньої практичної підготовки директорів до реальної роботи в інклюзивному середовищі. Більшість курсів орієнтується на загальні принципи інклюзії, але не враховує новітніх методик та цифрових інструментів для інклюзивного навчання. Є обмежена кількість тренінгів щодо роботи з конкретними освітніми труднощами дітей з ООП. У програмах зрідка представлено кейси з успішного запровадження інклюзії як в Україні, так і в країнах ЄС, США чи Канаді, що могло б стати важливим ресурсом для підготовки керівників.

Отже, існуючі програми підвищення кваліфікації для керівників закладів освіти лише частково відповідають сучасним вимогам, проте потребують удосконалення в частині практичної підготовки директорів до реальної роботи в умовах інклюзії. Варто посилити такі аспекти як введення тренінгів із кризового менеджменту в інклюзивній школі, практичні кейси з адаптації освітнього

середовища для різних категорій дітей з ООП, запровадити більше стажувань у школах, що вже мають успішний досвід запровадження інклюзії, а також ширше використовувати міжнародні стандарти і практики в організації інклюзивного навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дослідження, яке ми проводимо, вказує на те, що в Україні активно реформується система освіти, зокрема у напрямі забезпечення рівного доступу до навчання для всіх дітей, включаючи дітей з особливими освітніми потребами. Важливою складовою цього процесу є підготовка керівників закладів освіти до запровадження інклюзивного навчання.

Підготовка керівників закладів освіти здійснюється на рівні післядипломної педагогічної освіти, де інститути вводять інклюзивні модулі до своїх програм підвищення кваліфікації. Окремі навчальні заклади пропонують спеціалізовані курси, що охоплюють розвиток інклюзивної освіти та управлінське супроводження цього процесу. Крім того, керівники мають можливість проходити тренінги, організовані міжнародними організаціями, такими як UNICEF та USAID, а також використовувати онлайн-платформи для навчання, зокрема «Всеукраїнську школу онлайн».

Попри позитивні зрушення існують виклики, які потребують вирішення. Значна частина курсів залишається теоретичною, водночас як керівникам закладів освіти необхідні практичні кейси, тренінги та стажування в школах, що успішно працюють за інклюзивною моделлю. В управлінців недостатньо досвіду у формуванні команд підтримки та організації освітнього простору відповідно до потреб дітей з ООП. Проблемою залишається брак кваліфікованих асистентів вчителів, психологів та корекційних педагогів, а також обмежене фінансування на облаштування доступного середовища та закупівлю спеціальних навчальних матеріалів.

Перспективним напрямом розвитку є розширення співпраці з міжнародними організаціями для інтеграції європейського досвіду, запровадження практичних стажувань у школах, що вже мають ефективні інклюзивні моделі, створення системи наставництва, де досвідчені керівники навчатимуть нових директорів, а

також оновлення освітніх програм із наголосом на стратегічне управління інклюзивною освітою.

Хоча система підготовки керівників закладів освіти до впровадження інклюзивного навчання поступово вдосконалюється, вона ще не повною мірою відповідає сучасним викликам. Подальший розвиток має зосередитися на практичному досвіді, ефективному управлінні інклюзією, використанні інноваційних підходів та інтеграції міжнародного досвіду для створення якісного інклюзивного середовища в закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кабінет міністрів України. (2023). *Розпорядження Кабінету міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»* [Електронний ресурс]. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/24961393>
2. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Наказ МОН України «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти» від 12 жовтня 2022 року* [Електронний ресурс]. file:///C:/Users/User/Downloads/661694e87dddb429450082.pdf
3. Балуба, І., Венгловська, О., Новик, І., & Стягунова, О. (2024). *Застосування професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: методичні рекомендації*. Київ: УІРО. <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2024/11/uied-methodical-recommendations-21.11.2024.pdf>
4. Бондар, В.І. (2000). *Теорія і технологія управління процесом навчання в школі*. Київ: Школяр.
5. Миронова, С.П., Буйняк, М.Г., & Плохотнюк, Н.С. (2018). Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 11. <http://aqce.com.ua/vipusk-n11-2018/mironova-spbujnjak-mg-plohotnjuk-ns-profesijna-kompetentnist.html>
6. Даниленко, Л.І. (ред.). (2004). *Підготовка керівника середнього закладу освіти: навч. посіб.* Київ: Міленіум.
7. Удич, З.І. (2017). Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 3, 127–134.

REFERENCES

1. Kabinet ministriv Ukrainy. (2023). *Rozporiadzhennia Kabinetu ministriv Ukrainy «Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku»* [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period until 2029»] [Elektronnyi resurs]. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/24961393> [in Ukrainian].
2. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Nakaz MON Ukrainy «Pro zatverdzhennia Typovoi prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity, yaki vprovadzhuiut novyi Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity» vid 12 zhovtnia 2022 roku* [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On Approval of the Standard Program for Advanced Training of Heads of General Secondary Education Institutions Implementing the New State Standard for Basic Secondary Education» dated October 12, 2022]. [Elektronnyi resurs]. <file:///C:/Users/User/Downloads/661694e87dddb429450082.pdf> [in Ukrainian].
3. Baluba, I., Venhlovska, O., Novyk, I., & Stiahunova, O. (2024). *Zastosuvannia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»: metodychni rekomendatsii* [Application of the professional standard «Teacher of a general secondary education institution»: methodological recommendations]. Kyiv: UIRO. <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2024/11/uied-methodical-recommendations-21.11.2024.pdf> [in Ukrainian].
4. Bondar, V.I. (2000). *Teoriia i tekhnolohiia upravlinnia protsesom navchannia v shkoli* [Theory and technology of managing the learning process at school]. Kyiv: Shkoliar. [in Ukrainian].
5. Myronova, S.P., Buiniak, M.H., & Plokhotniuk, N.S. (2018). *Profesiina kompetentnist kerivnyka yak umova stvorennia inkliuzyvnoho prostoru zakladu* [Professional competence of the manager as a condition for creating an inclusive space in the institution]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, 11. <http://aqce.com.ua/vipusk-n11-2018/mironova-spbujnjak-mg-plohotnjuk-ns-profesijna-kompetentnist.html> [in Ukrainian].
6. Danylenko, L.I. (red.). (2004). *Pidhotovka kerivnyka serednoho zakladu osvity: navch. Posib.* [Training of the head of a secondary educational institution]. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].
7. Udych, Z.I. (2017). *Seredovyshechnyi pidkhid u vprovadzhenni inkliuzyvnoi osvity v serednii zahalnoosvitnii shkoli* [Environmental approach in implementing inclusive education in secondary general education schools]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*, 3, 127–134. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 24.03.2025

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

УДК 159.942:355.48:159.9.072

Геннадій Міськов,

аспірант

<https://orcid.org/0000-0002-4135-8880>

[Web of Science ResearcherID G-6504-2019](#)

ittek@ukr.net

Gennadiy Miskov,

Postgraduate

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the NAES of Ukraine,

Street M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ВИМІРЮВАННЯ БАЗОВИХ ЕМОЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ

ПІД ЧАС ВІЙНИ:

КРОКИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

MEASURING BASIC EMOTIONAL REACTIONS DURING WAR:

STEPS OF AN EMPIRICAL STUDY

Анотація. Найвразливіше населення у всьому світі – це діти, особливо коли існує реальна загроза повітряних тривог, небезпек під час війни. Серед базових емоційних реакцій на такі жахливі події в українському сьогоденні тривожність і страхи характеризуються захисною природою і особливостями. Вивчення специфіки тривожності і страхів у дітей з особливими освітніми потребами здійснюються з урахуванням теорій соціальної психології воєнного часу, балансу сил, психології стресу, травм війни, реалістичності, раціонального вибору та ін., з включенням їхнього впливу на розвиток особистості, реакції на фрустраційні

ситуації, впливу на мотивацію поведінки у призмі концепції екологічного емоційного благополуччя. За таких умов *тривожність* визначаємо як схильність до переживання емоційного хвилювання в ситуаціях невизначеної загрози, *страх* – інтенсивна негативна емоція у зв'язку з небезпекою (уявною чи реальною). Такі стани у вразливої дитячої когорти з особливими потребами набуваються і мають свою специфіку і особливості (категорійну, вікову, гендерну та ін.). Важливо, щоб в умовах війни ці стани не набули патологічних ознак, вчасно діагностувалися, пропрацьовувалися, особливо у найвразливішій категорії населення. *Мета* – ознайомлення з першими етапами констатувального дослідження (підготовчий, дослідницький) з конкретизацією окремих методик дослідження тривожності і страхів у дітей з особливими потребами. Процес констатувального етапу дослідження охоплює організаційні, емпіричні *методи* й *методи* обробки даних, а також інтерпретаційний метод виявлення структурних елементів діагностичної методики. *Висновки.* Представлено приклад діагностичної методики для дітей 3–5 років (україномовна версія) на основі опитувальника наставника за основними характеристиками SCAS (Susan H. Spence, 1998), які визначають симптоми тривожності. Визначено діагностичні критерії загальної тривожності й страхів за фізіологічними, емоційно-поведінковими, когнітивними реакціями. Складено «Узагальнену мапу страхів дітей з особливими потребами під час війни» з урахуванням: типу страху (фізичний, соціальний, екзистенційний), рівня його прояву (інтенсивність, частота), соціального фону (стан родини, досвід переселення, наявність підтримки) тощо. Констатовано, що своєчасна діагностика, підтримка безпечного середовища та залучення родини потребує вчасної психодіагностики фахівців, адаптивних втручань, психоедукації, що є критичними чинниками зниження психоемоційного функціонування у дітей, задоволення їхніх потреб у безпеці.

Ключові слова: особливі потреби, мапа тривожності і страхів, критерії, дослідження, методика, діти.

Abstract. The most vulnerable population worldwide is children, especially when there is a real threat of air raids and dangers during war. Among the basic emotional reactions to such distressing events in contemporary Ukraine, anxiety and fear are characterized by their protective nature and distinctive features.

The study of the specifics of anxiety and fears in children with special educational needs is conducted considering theories of wartime social psychology, balance of power, stress psychology, war trauma, and realism, encompassing their impact on personality development, frustration situations, and behavior motivation through the lens of the concept of environmental emotional well-being. Under such circumstances, anxiety is defined as a tendency to experience emotional distress in situations of uncertain threat. Fear is understood as an intense negative emotion associated with

danger (whether real or imagined). In the vulnerable cohort of children with special needs, these states are acquired and have their own particularity and features (categorical, age-related, gender-specific, etc.). It is critical to prevent these states from developing pathological signs under wartime conditions, especially in children with special needs. The *objective* of the study is to outline the initial stages of a fact-finding study (preparatory and exploratory phases) with a focus on specific *methods* for examining anxiety and fears in children with special needs.

The process of the fact-finding phase of the study includes organizational, empirical, and data processing *methods*, as well as interpretative *methods* for identifying structural elements of diagnostic methodologies. Conclusions. An example of a diagnostic methodology for children aged 3-5 years (Ukrainian version) based on the mentors questionnaire aligned with the main characteristics of SCAS (Susan H. Spence, 1998) is presented, revealing symptoms of anxiety. The diagnostic criteria for anxiety and fears are outlined based on physiological, emotional-behavioral, and cognitive reactions. A Generalized Map of Fears of Children with Special Needs During the War; was compiled, considering the type of fear (physical, social, existential), the level of its manifestation (intensity, frequency), and social background (family status, experience of displacement, availability of support), etc. It is stated that timely diagnosis, support of a safe environment and family involvement require timely psychodiagnosis by specialists, adaptive interventions, psychoeducation, which are critical factors in reducing childrens psycho-emotional functioning and meeting their safety needs.

Key words: special needs, anxiety and fear map, criteria, research, methodology, children.

висловлювання, **Актуальність.** Тривожність і страх – це базові емоційні реакції, які мають захисну природу, несуть загрозу психоемоційній стабільності особистості [1], є центром уваги у дзеркалах різних теорій соціальної психології воєнного часу, психології стресу, травм війни, реалістичності, балансу сил, раціонального вибору та ін. Такі два взаємопов'язані емоційні стани в ситуаціях загрози, незабезпечення базових потреб, небезпеки, вибухів, повітряних тривог набуваються у різноманітних характеристиках і особливостях з патологічними ознаками, особливо у дітей з особливими потребами [2]. Психоемоційна стабільність особистості, батьківський дистрес також є предикторами переживання, впливають на емоційне хвилювання, страхи, розвиток травмівної поведінки.

Тривожність визначається як схильність до переживання емоційного хвилювання в ситуаціях загрози. Страх – інтенсивна негативна емоція, що виникає через небезпеки (реальну чи уявну) [3].

В умовах війни ці стани набувають патологічних ознак. Хоча звичайні страхи мають вікову динаміку: наприклад, у дітей до 6 місяців – страх втрати опори, у 3-річних – темрява та розлука з батьками, у 7–10 років – страх смерті, самотності, монстрів. Підлітки 12–14 років переживають страх соціальної неприйнятності, невдач у навчанні, сексуальних труднощів тощо [4–6]. Досвід сприятливих наставницько-дитячих стосунків протягом перших років життя є вирішальним для психологічного, соціального та особистісного розвитку дитини впродовж усього життя [7].

Основа психічного здоров'я зростаючої особистості будується на консолідації почуття екзистенційної безпеки, здатності розв'язувати складні проблеми, такі як процес виживання, формування первинних стосунків. Утім, у дітей з особливими потребами (ОП) ці страхи мають інший рівень інтенсивності й специфіки [8–10]. Так, на тлі нейропсихологічних порушень або сенсорних обмежень зростає ризик порушення адаптації до стресогенних чинників. Серед найпоширеніших сучасних травмівних страхів: повітряна тривога, темрява, відсутність рідних поруч, гучні звуки, ізоляція. Важливо, щоб їхній вплив на мотиви поведінки, розвиток особистості вчасно діагностувався і був під пильним оком фахівців, отримав вчасну соціально-психологічну допомогу.

Мета дослідження: ознайомлення з першими етапами констатувального дослідження (підготовчий, дослідницький) з конкретизацією окремих методик дослідження тривожності і страхів у дітей з особливими потребами.

Методи: організаційні, емпіричні методи й методи обробки даних, а також інтерпретаційний метод виявлення структурних елементів діагностичної методики.

Огляд літературних джерел. У сучасних дослідженнях існують різні підходи до оперування та вимірювання тривожних симптомів, виявлених страхів. Вчені оцінюють «тривогу, тривожність» як складову емоційних проблем (Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E., 1970; Eldik et al., 2005; Konuk

et al., 2006; Remine & Brown, 2010; Vogel-Walcutt et al., 2011; Theunissen et al., 2015; Johnco, C., Knight, A., Tadic, D., & Wuthrich, V. M., 2015), з урахуванням страхів (Li & Prevatt, 2010 та ін.), що може впливати на особливості психічного здоров'я [11–13]. Hudson, Dodd, & Vovopoulos, 2011; Lieb et al., 2000; Rapee, 2014, та інші досліджували психологічний дистрес батьків, який у багатьох випадках може бути причиною тривоги у дітей, чинником ризику у розвитку нетипових страхів. Rapee et al., 2009, визначав причини тривоги у дітей і встановив її негативний вплив на стосунки з ровесниками. Тривога розлуки, соціальна і генералізована тривожність стали предметом досліджень австралійських науковців (Nauta et al., 2004; Spence et al., 2001; Long, J., Attuquayefio, T., & Hudson, J. L., 2021 та ін.), котрі представили стандартизовані показники тривожності і страхів з використанням вікових та гендерних характеристик. Не менш значущим є досвід українських науковців (Leshchii, N. P., Pakhomova, N. G., Baranet, I. V., Kulbida, S. V., Yanovskaya, T. A., Sheremet, M. K., Suprun, M. O., 2021; Velykodna, M., Deputatov, V., Horbachova, O., Miroshnyk, Z., Mishaka, N., 2023; Дігтенко М., 2024; Клименко В. А., 2024; Прохоренко Л. І., 2022, 2023, 2024 та ін.) [8, 14–16]. Нині сучасна діагностична база має різноманітні методики, опитувальники з повними (скороченими) шкалами тривожності, страхів, стресу, депресії, фізіологічного збудження (гальмування) та ін. (Long, J., Attuquayefio, T., & Hudson, J. L., 2021; Lovibond & Lovibond, 1995; Henry & Crawford, 2005) для різних вікових категорій [17]. Діти зі зниженим слухом (типовим слухом) можуть діагностуватися за опитувальником симптомів дитини (Gadow & Sprafkin, 1994), шкалою соціальної тривожності (Li, H., & Prevatt, F., 2010; Theunissen et al., 2012), що дозволяє виявляти більше симптомів тривоги, ніж у типово слухових дітей за «генералізованим тривожним розладом», що може свідчити про підвищений ризик розвитку проблем із психічним здоров'ям, сильнішими симптомами тривоги, пов'язаними з відомими чинниками ризику (дистреси у батьків, вік виявлення, раннє втручання, підбір пристрою, тип слухового апарату, проблеми з однолітками). Відмінності у розвитку глухої дитини можуть бути причиною такого дефіциту, інформаційна взаємодія (Marschark, 2018; Matson, 2017) може бути обмеженою і якість придбання соціальних моделей може бути зниженою.

Різноаспектний огляд літературних джерел свідчить про важливість вивчення тривоги і страхів у соціальному, емоційному розвитку особистості дитини з ОП, дає змогу зрозуміти, як науковці ставляться до цієї проблематики, подають інформацію за напрямками теорій зі встановленням закономірностей і особливостей процесу під час народження з продовженням у розвитку. Унікальна закономірність соціального та емоційного розвитку дітей з ОП може спричинити як серйозні соціальні виклики, так і посилення психологічних негараздів, пов'язана з низкою інших негативних соціально-емоційних результатів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження є частиною констатувального етапу експерименту і складалося з трьох етапів: підготовчий, дослідницький та обробний. Процедура дослідження охоплювала організаційні, емпіричні та методи обробки даних, а також інтерпретаційний метод виявлення структурних елементів.

У дослідженні використовувався комплекс валідних психодіагностичних інструментів методик State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970) [11], спостереження за поведінкою й фізіологічними реакціями (Velykodna et al., 2023) [18], Шкала тривожності дітей (Spence Children's Anxiety Scale, SCAS; Susan H. Spence, 1998) для оцінки симптомів тривожності у дітей віком від 3 до 6, від 8 до 15 років та ін.

Для психологічного тестування вікова класифікація дітей та підлітків з особливими потребами вибудована з урахуванням вікових норм психіки, мовлення, когнітивних і соціально-емоційних навичок, специфіки і особливостей розвитку можливостей і здібностей. У статті представлено побіжно лише окремі, зокрема, оцінка емоційного стану батьків (опікунів) проводилася за методикою «Самооцінка емоційних станів» («Self-assessment of emotional states» A. Wessman, D. Ricks, 1966) у версії українських психологів (Griniova & Tereshchenko, 2015) [19, 4, 6].

Чітка, проста у використанні, адаптована методика для дорослих (батьків, опікунів) з метою самостійного оцінювання свого емоційного стану загалом за певний період часу з урахуванням ступеню втомленості.

Структура: шкали (протилежні різнополюсні стани у вираженні плюса чи мінуса, як от: спокій – тривога; повний запас сил – суцільна втома та ін.; піднесеність – пригніченість, спустошеність; втрата впевненості – поява впевненості; обмеженість у можливостях – поява ресурсу можливостей та ін.). Усі чотири шкали (А, Б, В, Г) відображають актуальний стан респондентів батьківської (опікунської) когорти у наборах тверджень за 10-бальною шкалою, де номер вибраного твердження за самооцінюванням, його зміст відповідатимуть найточніше реальному поточному емоційному стану).

Бланк методики «Самооцінка емоційних станів»

Ім'я: _____ Вік: _____ Дата: _____

А. Спокій – тривожність

10. Досить спокійна/ий. Непохитно впевнена/ий у собі.
9. Винятково холоднокровна/ий, на рідкість впевнена/ий і не хвилююся.
8. Відчуття повного благополуччя. Упевнений і відчуваю себе невимушено.
7. В цілому впевнена/ий і вільна/ий від неспокою.
6. Ніщо особливо не турбує мене. Почуваюся більш-менш невимушено.
5. Трохи стурбована/ий, відчуваю себе скуто, трохи тривожуся.
4. Переживаю деяку заклопотаність, страх, занепокоєння або невизначеність. Знервована/ий, хвилююся, роздратована/ий.
3. Відчуваю значну невпевненість. Травмована/ий невизначеністю. Страшно.
2. Відчуваю величезну тривожність, заклопотаність. Постійно огортає страх.
1. Абсолютно збожеволіла/в від страху. Втратила/в розум. Налякана/ий нерозв'язними питаннями-труднощами.

Б. Енергійність – втома

10. Порив, що не знає перешкод. Життєва сила вихлюпується через край.
9. Б'є через край життєздатність, величезна енергія, сильне прагнення до діяльності.
8. Багато енергії, сильна потреба в дії.
7. Відчуваю себе свіжою/им, в запасі значна енергія.

6. Відчуваю себе досить свіжою/им, в міру бадьорою/им.
5. Злегка втомилася/вся. Лінощі. Енергії не вистачає.
4. Досить втомлена/ий. У запасі не дуже багато енергії.
3. Велика втома. Млява/ий. Мізерні ресурси енергії.
2. Жахливо стомлена/ий. Майже виснажена/ий і практично не здатна/ий до дії.

Майже не залишилося запасів енергії.

1. Абсолютно видихалася/вся. Нездатна/ий навіть до самого незначного зусилля.

В. Піднесеність – пригніченість

10. Сильний підйом, захоплюють веселощі.
9. Збуджена/ий, в піднесеному стані. Захопленість.
8. Збуджена/ий, в хорошому настрої.
7. Відчуваю себе дуже добре. Життєрадісна/ий.
6. Відчуваю себе досить добре, «в порядку».
5. Почуваюся трохи пригнічено, «так собі».
4. Настрій пригнічений і дещо сумно.
3. Пригноблена/ий і відчуваю себе дуже пригнічено. Настрій безумовно сумний.
2. Дуже пригнічена/ий. Відчуваю себе просто жахливо.
1. Крайня депресія і смуток. Пригнічена/ий. Все чорно і сіро. Впевненість в собі – безпорадність.

Г. Впевненість у собі – безпорадність

10. Для мене немає нічого неможливого. Зможу зробити все, що захочу.
9. Відчуваю велику впевненість у собі. Впевнена/ий у своїх звершеннях.
8. Дуже впевнена/ий у своїх здібностях.
7. Відчуваю, що моїх здібностей достатньо й мої перспективи хороші.
6. Почуваю себе доволі компетентним.
5. Відчуваю, що мої вміння й здібності дещо обмежені.
4. Почуваю себе доволі нездібним.
3. Пригнічена/ий своєю слабкістю й нестатком здібностей.

2. Почуваю себе жалюгідним і нещасним. Втомився від своєї некомпетентності.

1. Давить почуття слабкості й марності зусиль. У мене нічого не виходить.
[6]

Прикладом інших двох опитувальників є адаптована україномовна методика для різних вікових груп (табл. 1) за основними характеристиками SCAS, які визначають симптоми тривожності.

Мета – діагностика загальної тривожності і страхів із матриці тверджень за 28 (38) пунктами, що відповідають різним типам тривожних розладів і страхів: (сепараційна тривожність, соціальна фобія, obsесивно-імпульсивний розлад, панічні атаки та агорафобія, страхи (фізичних ушкоджень), генералізована тривожність).

Таблиця 1. Вікові групи і пропоновані варіанти SCAS

вік	опитувальник	кількість питань	уточнення
3–5(6)	SCAS-P дошкілля	до 26 до 38	модифікована коротка версія для наставників (батьків, опікунів, вихователів)*
6–8	SCAS-C школа	до 26	проста мова*
8–14	SCAS-C повна	44	стандартна версія

*Усі важкі терміни (батьки, урок, клас, контрольна) замінено на нейтральні або відповідні для вікової категорії. Наприклад, термін «мама/тато» використовуємо замість «батьки» для ближчого контакту. Вислови простими реченнями спрощено до рівня сприйняття дітей 3–6 років. Деякі зменшувально-

пестливі фрази з лагідними звертаннями подаємо у дитячій формі для кращого розуміння і уважного ставлення.

SCAS-1 – Батьківський бланк для дошкільнят (3–6 років)

Інструкція: Шановні батьки! Нижче наведено які описують можливу поведінку дитини.

Оцініть, наскільки часто кожне твердження відповідає вашій дитині, використовуючи шкалу: 0 – Ніколи 1 – Іноді 2 – Часто 3 – Завжди. Будь ласка, поставте позначку (☑) у відповідному стовпчику.

Ім'я дитини: _____ Вік: _____ Дата: _____

№	Висловлення	0	1	2	3
1	Моя дитина боїться темряви.	☐	☐	☐	☐
2	Моя дитина легко лякається.	☐	☐	☐	☐
3	Моя дитина уникає розлуки з батьками.	☐	☐	☐	☐
4	Моя дитина сильно засмучується, коли я йду з дому.	☐	☐	☐	☐
5	Моя дитина боїться залишатися без мене або іншого дорослого.	☐	☐	☐	☐
6	Моя дитина засмучується, коли не знає, де я знаходжусь.	☐	☐	☐	☐
7	Моя дитина відмовляється залишатися в дитячому садку або в когось іншого.	☐	☐	☐	☐
8	Моя дитина засмучується, коли їй треба щось сказати чужій людині.	☐	☐	☐	☐
9	Моя дитина не хоче гратися з іншими дітьми.	☐	☐	☐	☐

10	Моя дитина тривожиться, коли бачить нових людей.	☐	☐	☐	☐
11	Моя дитина соромиться говорити при інших.	☐	☐	☐	☐
12	Моя дитина скаржиться на біль у животі, коли розчарована чи засмучена.	☐	☐	☐	☐
13	Моя дитина скаржиться на головний біль, коли нервує.	☐	☐	☐	☐
14	Моя дитина часто плаче без очевидної причини.	☐	☐	☐	☐
15	Моя дитина виглядає сумною або пригніченою.	☐	☐	☐	☐
16	Моя дитина часто сумує без причини.	☐	☐	☐	☐
17	Моя дитина часто виглядає втомленою або млявою.	☐	☐	☐	☐
18	Моя дитина часто боїться, що трапиться щось погане.	☐	☐	☐	☐
19	Моя дитина здається надто серйозною або напруженою.	☐	☐	☐	☐
20	Моя дитина наполегливо повторює ті самі дії знову і знову.	☐	☐	☐	☐
21	Моя дитина дуже хвилюється через незначні речі.	☐	☐	☐	☐
22	Моя дитина дуже охайна і не любить бруд.	☐	☐	☐	☐
23	Моя дитина тривожиться, коли не все «ідеально».	☐	☐	☐	☐
24	Моя дитина боїться певних тварин (наприклад, собак, павуків).	☐	☐	☐	☐
25	Моя дитина боїться гучних звуків (наприклад, пилосос, феєрверки).	☐	☐	☐	☐

26	Моя дитина нервує в незнайомому місці.	☐	☐	☐	☐
27	Моя дитина має складнощі із засинанням без допомоги.	☐	☐	☐	☐
28	Моя дитина прокидається вночі і кличе мене.	☐	☐	☐	☐

SCAS 2 – Бланк дитячої версії для дитячого садка (3–6 років).

Інструкція для дитини (через наставника):

Зараз ми будемо читати речення. Скажи, будь ласка, чи трапляється це з тобою: ніколи, іноді, часто чи завжди. Тут немає правильних чи неправильних відповідей – просто відповідай, як у тебе насправді.

Формат відповіді: 4-бальна шкала від «ніколи» до «завжди».

Оцінювання:

 Ніколи (0)	 Іноді (1)	 Часто (2)	 Завжди (3)
Зовсім не так	Іноді так буває	Часто так буває	Майже завжди так

Познач галочкою (☑) той смайлик, який підходить найбільше.

Ім'я дитини: _____ Вік: _____ Дата: _____

№	Як ти себе відчуваєш?			 
1	Я часто хвилююся через різні речі.	☐	☐	☐ ☐
2	Мені страшно, коли темно.	☐	☐	☐ ☐

3	Коли щось хвилює, в мене крутить живіт.	☐	☐	☐ ☐
4	Я боюся без причини.	☐	☐	☐ ☐
5	Мені страшно залишатися вдома без мами чи тата.	☐	☐	☐ ☐
6	Я боюся контрольних або ігор, де перевіряють.	☐	☐	☐ ☐
7	Я боюся йти до туалету, коли вдома нікого нема.	☐	☐	☐ ☐
8	Мені страшно без мами або тата.	☐	☐	☐ ☐
9	Мені страшно щось говорити при інших дітях.	☐	☐	☐ ☐
10	Я боюся, що з рідними щось станеться.	☐	☐	☐ ☐
11	Я не хочу відповідати, коли мене питають.	☐	☐	☐ ☐
12	Я часто сумую.	☐	☐	☐ ☐
13	Я боюся, що мама або тато зникнуть.	☐	☐	☐ ☐
14	Коли хвилююся – важко дихати.	☐	☐	☐ ☐
15	Мені важко знайомитися з іншими дітьми.	☐	☐	☐ ☐

1 6	Мене лякає гроза або сильний вітер.	☐	☐	☐ ☐
1 7	Коли хвилююся – серце б’ється швидко.	☐	☐	☐ ☐
1 8	Я боюся йти в садочок.	☐	☐	☐ ☐
1 9	Я боюся мікробів або бруду.	☐	☐	☐ ☐
2 0	Я часто думаю про страшне.	☐	☐	☐ ☐
2 1	Коли хвилююся – паморочиться голова.	☐	☐	☐ ☐
2 2	Я хвилююся про те, що станеться.	☐	☐	☐ ☐
2 3	Мені страшно, коли багато людей.	☐	☐	☐ ☐
2 4	Хочу, щоб усе було правильно і чисто.	☐	☐	☐ ☐
2 5	Я боюся, що хтось загине.	☐	☐	☐ ☐
2 6	Я не хочу залишатися у когось без мами чи тата.	☐	☐	☐ ☐
2 7	Я боюся, що хтось буде сміятися з мене.	☐	☐	☐ ☐
2 8	Я панікую, коли не можу вдихнути.	☐	☐	☐ ☐

2 9	Я уникаю страшних речей.	☐	☐	☐ ☐
3 0	Я не можу заснути без мами чи тата.	☐	☐	☐ ☐
3 1	Я боюся показувати щось іншим.	☐	☐	☐ ☐
3 2	Я перевіряю по кілька разів.	☐	☐	☐ ☐
3 3	Мені важко зупинити тривожні думки.	☐	☐	☐ ☐
3 4	Я боюся, коли серце сильно б'ється.	☐	☐	☐ ☐
3 5	Я уникаю розмов із дорослими.	☐	☐	☐ ☐
3 6	Іноді мені тривожно, і я не знаю чому.	☐	☐	☐ ☐
3 7	Я боюся, що мені стане зле, і ніхто не допоможе.	☐	☐	☐ ☐
3 8	Я боюся заходити в кімнату, де багато дітей.	☐	☐	☐ ☐

Оцінка результатів двох варіантів опитувальника проводиться індивідуально для кожного респондента відповідно до ключа, де числові значення, отримані для всіх пунктів кожної шкали, збираються, і результат порівнюється з тестовими нормами загальної тривожності (генералізованої тривоги, панічного розладу, соціальної тривожності, страху розлуки, страху фізичної травми та ін.).

У добровільному дослідженні взяли участь: 41 дитина (д – 18, х – 31) віком від 3 до 12 років, 38 матерів (опікунів, вихователів) віком від 28 до 42 років. Вибірка не остаточна, дані від респондентів продовжують надходити. Деякі попередні висновки можемо зробити.

Здійснюється аналіз й оцінка характеристик страху з урахуванням рівня загальної тривожності від віку, гендеру, соціального контексту та стану безпечного середовища. Загальними прогностичними факторами емоційного стану дітей з особливими потребами були їхній інтерес, здивування, горе та страх, часто боялися власних емоційних проявів, легко виснажувалися психічно та втомлювалися.

Серед когорти діагностичних критеріїв загальної тривожності і страхів визначено:

- а) фізіологічні реакції (судоми, порушення сну, соматичні скарги);
- б) емоційно-поведінкові (плаксивість, страх темряви, агресія, регресивні дії та ін.);
- в) когнітивні (розгубленість, труднощі концентрації, уникнення відповідальності та ін.).

На основі отриманих діагностичних матеріалів складено «Узагальнену мапу страхів дітей з особливими потребами під час війни» (рис. 1) з урахуванням: типу страху (фізичний, соціальний, екзистенційний), рівня його прояву (інтенсивність, частота), соціального фону (стан родини, досвід переселення, наявність підтримки).



Рис. 1. Узагальнена мапа страхів дітей з ОП під час війни

Висновки і перспективи подальших досліджень. За результатами першого етапу констатувального експерименту підібрано комплекс діагностичних методик, які дали змогу вивчити актуальні емоційні стани загальної тривожності і страхів у дітей з ОП від 3 до 12 років та дистресу їхніх батьків (опікунів). Як приклад, наведено інструкції і подано бланки трьох методик з комплексу. На основі частково зібраних матеріалів аналізується картина тривожності (у критеріях фізіологічних реакцій, емоційних поведінкових проявів, когнітивних особливостей), узагальнена мапа страхів у дітей з ОП.

Дослідженням встановлено, що в умовах війни діти з ОП демонструють підвищену чутливість до непередбачуваних подій, яка формує основу для розвитку тривалих тривожних розладів і системи страхів, які мають діагностично значущі параметри, що виявляються через соматичні, емоційні та поведінкові маркери. Помічено, що підвищений ризик розвитку невротичних станів ускладнює адаптацію в умовах війни. Своєчасна діагностика, підтримка безпечного середовища та залучення родини потребує вчасної психодіагностики фахівців, адаптивних втручань, психоедукації, що є критичними чинниками зниження психоемоційного функціонування у дітей, задоволення їхніх потреб у безпеці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Raievska, Y., Kulbida, S., Lavlinsky, R., & Senytsia, N. (2025). Psycho-Emotional Stability of the Individual in the Period of Societal Transformations. *Insight: the psychological dimensions of society*, 13, 519–543. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-21>
2. Міськов, Г.В. (2023). Освітні потреби глухих здобувачів як соціокультурні детермінанти потреб. *Збірка тез матеріалів IX Міжнародного конгресу «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру та війни» 25-26 жовтня 2023 року*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. С.354-356. Режим доступу <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738579>

3. Клименко, В.А. (2024). Особливості стану тривожності страхів у молоді під час військового часу. Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів : матеріали 8-ї Міжнародної науково-практичної конф., 23–24 травня 2024 р. / заг. ред. О. Г. Романовський ; Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т». Харків : НТУ «ХПІ», 2024. С. 208–210.
4. Гріньова, О.М., & Терещенко Л.А. (2015). Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ. Вінниця : Нілан, 2015.
5. Токарчук, А., & Коваль, І. (2024). Підвищений рівень тривожності у дітей і підлітків свідків воєнного конфлікту: порівняльний аналіз, прогноз. 30 Вересень 2024. Режим доступу <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/540>
6. Шаблевська, Т. (2023). Основні навички психосоціальної підтримки. PMGP [Інтернет]. 2023, 29 грудня [цитується 2025, 11 травня]; 8 (4). Доступ: <https://1167t8fpq4ow6pae.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/426>
7. Малинович, Л., Кульбіда, С., & Міськов, Г. (2023). Створення доступного мовного середовища для дошкільників: необхідність і виклики. *Особлива дитина : навчання і виховання*, 112(4), 95–118. <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.158>
8. Прохоренко, Л. (2024). Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 115(3), 7–20. <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.181>
9. Міськов, Г.В. (2023). Діти і війна: досвід екстреної психологічної допомоги. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2(25), 155–169. <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/262>
10. Kulenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical SocioCultural Analysis. *Postmodern Openings*. Vol. 13, is. 1. P. 186–197. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/391>.
11. Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1970). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self-Evaluation Questionnaire). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
12. Johnco, C., Knight, A., Tadic, D., & Wuthrich, V.M. (2015). Психометричні властивості Гериатричної інвентаризації тривожності (GAI) та її короткої форми (GAI-SF) у клінічній та неклінічній вибірці дорослих. *Міжнародна психогеріатрія*, 27(7), 1089–1097. <https://doi.org/10.1017/S1041610214001586>
13. Li, H., & Prevatt, F. (2010). Deaf and hard of hearing children and adolescents in China: their fears and anxieties. *American Annals of the Deaf*, 155, 458–466. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26235084>

14. Прохоренко, Л. (2024). Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: експериментальне дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 116(4), 193–210. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205>
15. Дігтенко, М. (2024). Дослідження психологічного стану матерів і поведінкових особливостей дітей із синдромом дауна в умовах нестабільності. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 116(4), 230–248. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.207>
16. Leshchii, N.P., Pakhomova, N.G., Baranet, I.V., Kulbida, S.V., Yanovskaya, T.A., Sheremet, M.K., & Suprun, M.O. (2021). Features of the physical and psycho-emotional state of children with. *СВІТ МЕДИЦИНИ ТА БІОЛОГІЇ*, №3(77), 2021. С.91–96. [10.26724/2079-8334-2021-3-77-91-96](https://doi.org/10.26724/2079-8334-2021-3-77-91-96)
17. Long, J., Attuquayefio, T., & Hudson, J. L. (2021). Factors Associated With Anxiety Symptoms in Australian Deaf or Hard of Hearing Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), 13–20. is available online at: <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa035>
18. Velykodna, M., Deputatov, V., Horbachova, O., Miroshnyk, Z., & Mishaka, N. (2023). Providing Inclusive Primary School Education for Children with Special Educational Needs in Wartime Ukraine: Challenges and Current Solutions. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 11(2), 109–123. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.02.5>
19. Wessman A.E., & Ricks D.F. (1966). An empirical study of emotional states. *Journal of Clinical Psychology*. 1966, 22(1), 131–134.

REFERENCES

1. Raievska, Y., Kulbida, S., Lavlinsky, R., & Senytsia, N. (2025). Psycho-emotional stability of the individual in the period of societal transformations. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, 13, 519–543. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-21> [in English].
2. Miskov, H.V. (2023). Educational needs of deaf students as sociocultural determinants of demands. In *Proceedings of the IX International Congress «Education of persons with special needs in conditions of peace and war»*, October 25–26, 2023 (pp. 354–356). Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738579> [in Ukrainian].
3. Klymenko, V.A. (2024). Features of anxiety and fears among youth during wartime. In O. H. Romanovskiy (Ed.), *Scientific school of academician Ivan Zyazyun in the works of his associates and students: Proceedings of the 8th International Scientific Conference*, May 23–24, 2024 (pp. 208–210). NTU «KhPI». [in Ukrainian].
4. Hrinova, O.M., & Tereshchenko, L.A. (2015). *Child psychodiagnostics: A teaching manual for university students*. Nilan. [in Ukrainian].

5. Tokarchuk, A., & Koval, I. (2024). Increased anxiety levels in children and adolescents witnessing military conflict: Comparative analysis and prognosis. *Psykholohiya i psykhoterepiya*, 8(4). <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/540> [in Ukrainian].
6. Shablevska, T. (2023). Basic skills of psychosocial support. *Psykholohiya i psykhoterepiya*, 8(4). <https://1167t8fpq4ow6pae.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/426> [in Ukrainian].
7. Malynovych, L., Kulbida, S., & Miskov, H. (2023). Creating an accessible language environment for preschoolers: Needs and challenges. *Osoblyva dytna: Navchannya i vykhovannya*, 112(4), 95–118. <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.158> [in Ukrainian].
8. Prokhorenko, L. (2024). Psychology of inclusion: Education and socialization of children with special needs. *Osoblyva dytna: Navchannya i vykhovannya*, 115(3), 7–20. <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.181> [in Ukrainian].
9. Miskov, H.V. (2023). Children and war: Experience of emergency psychological assistance. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: Shlyakhy rozbudovy*, 2(25), 155–169. <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/262> [in Ukrainian].
10. Kulenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The natural human rights within the postmodern society: A philosophical socio-cultural analysis. *Postmodern Openings*, 13(1), 186–197. <https://doi.org/10.18662/po/13.1/391> [in English].
11. Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self-Evaluation Questionnaire)*. Consulting Psychologists Press. [in English].
12. Johnco, C., Knight, A., Tadic, D., & Wuthrich, V. M. (2015). Psychometric properties of the Geriatric Anxiety Inventory (GAI) and its short form (GAI-SF) in clinical and nonclinical samples of older adults. *International Psychogeriatrics*, 27(7), 1089–1097. <https://doi.org/10.1017/S1041610214001586> [in English].
13. Li, H., & Prevatt, F. (2010). Deaf and hard of hearing children and adolescents in China: Their fears and anxieties. *American Annals of the Deaf*, 155, 458–466. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26235084> [in English].
14. Prokhorenko, L. (2024). Inclusiveness and accessibility in the education of persons with special needs during the war: An experimental study. *Osoblyva dytna: Navchannya i vykhovannya*, 116(4), 193–210. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205> [in Ukrainian].
15. Dihtenko, M. (2024). Study of the psychological state of mothers and behavioral characteristics of children with Down syndrome in conditions of instability. *Osoblyva dytna: Navchannya i vykhovannya*, 116(4), 230–248. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.207> [in Ukrainian].

16. Leshchii, N.P., Pakhomova, N.G., Baranet, I.V., Kulbida, S.V., Yanovskaya, T.A., Sheremet, M.K., & Suprun, M.O. (2021). Features of the physical and psycho-emotional state of children with special needs. *Svit Medytsyny ta Biolohii*, 3(77), 91–96. <https://doi.org/10.26724/2079-8334-2021-3-77-91-96> [in Ukrainian].
17. Long, J., Attuquayefio, T., & Hudson, J.L. (2021). Factors associated with anxiety symptoms in Australian deaf or hard of hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), 13–20. <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa035> [in English].
18. Velykodna, M., Deputatov, V., Horbachova, O., Miroshnyk, Z., & Mishaka, N. (2023). Providing inclusive primary school education for children with special educational needs in wartime Ukraine: Challenges and current solutions. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 11(2), 109–123. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.02.5> [in English].
19. Wessman, A.E., & Ricks, D.F. (1966). An empirical study of emotional states. *Journal of Clinical Psychology*, 22(1), 131–134. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 09.05.2025

УДК 376.1:373

Ірина Орленко,

доктор філософії PhD, доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти та реабілітації

ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,

докторант Інституту спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

E-mail: irinaorlenko901@gmail.com,

ORCID ID 0000-0002-6322-0217

Researcher ID N-2205-2018

Iryna Orlenko,

Doctor of Philosophy PhD, Associate Professor of the special
department and inclusive education and rehabilitation

Southern Ukrainian National Pedagogical University
named after K.D. Ushinsky, Odesa, Ukraine,

doctoral student of the Mykola Yarmachenko Institute
of Special Pedagogy and Psychology of the National

Державний заклад
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
вулиця Старопортофранківська, 26,
Одеса, Одеська область, 65000, Україна

State institution
South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy
Staroportofrankivska street, 26,
Odesa, Odesa region, 65000, Ukraine

**ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ ДЕЗАДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО
РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF MALADAPTIVE BEHAVIOR IN
PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL
DISABILITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Анотація. Дослідження присвячено актуальній проблемі вивчення рівня агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, які навчаються в умовах інклюзивного освітнього середовища. Метою статті є визначення рівня агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту, які навчаються в інклюзивних класах. У процесі дослідження застосовано комплекс методів, спрямованих на оцінку емоційно-поведінкової сфери дітей. Отримані дані містять кількісні показники різних форм агресії, якісні характеристики агресивних тенденцій, зафіксовані прояви поведінки в освітньому середовищі, а також опосередковані індикатори емоційного стану. В статті акцентовано увагу на неоднорідності проявів агресивної поведінки серед дітей з порушеннями інтелекту в умовах інклюзії. Визначено кількісні та якісні характеристики агресивних тенденцій, що є важливим для розуміння специфіки їхньої дезадаптивної поведінки. Отримані результати свідчать про неоднорідність емоційно-поведінкової сфери досліджуваної групи. Значна частина учнів демонструє помірний рівень агресії, проте виявлено статистично значущу кількість дітей з високими показниками фізичної, вербальної агресії, гніву та

ворожості. Проективний аналіз малюнків виявив високу частоту агресивних та тривожних образів, що вказує на наявність внутрішнього емоційного напруження. Спостереження за поведінкою зафіксувало поширеність імпульсивності та опозиційної поведінки. Також підтверджено наявність взаємозв'язку між тривожністю та агресивністю в емоційному стані досліджуваних дітей. Результати дослідження підкреслюють важливість комплексного діагностичного підходу до оцінки емоційно-поведінкової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі. Виявлені особливості агресивних та тривожних проявів є підґрунтям для розробки індивідуалізованих програм корекції та профілактики деструктивної поведінки, спрямованих на навчання стратегій самоконтролю, емоційної регуляції та соціально прийнятних способів взаємодії.

Ключові слова: діагностика, корекція, агресія, діти з інтелектуальними порушеннями, інклюзивна освіта, молодший шкільний вік.

Abstract. This research is dedicated to the topical problem of studying the level of aggressive behavior in primary school children with intellectual disabilities who are studying in inclusive educational settings. The aim of the article is to determine the level of aggressive behavior in primary school children with intellectual disabilities who are studying in inclusive classes. In the process of the research, a complex of methods aimed at assessing the emotional and behavioral sphere of children was applied. The obtained data include quantitative indicators of various forms of aggression, qualitative characteristics of aggressive tendencies, recorded manifestations of behavior in the educational environment, as well as indirect indicators of emotional state. The article emphasizes the heterogeneity of the manifestations of aggressive behavior among children with intellectual disabilities in inclusive settings. Quantitative and qualitative characteristics of aggressive tendencies are determined, which is important for understanding the specifics of their maladaptive behavior. The obtained results indicate the heterogeneity of the emotional and behavioral sphere of the studied group. A significant part of the students demonstrates a moderate level of aggression, however, a statistically significant number of children with high rates of physical, verbal aggression, anger, and hostility were identified. The projective analysis of drawings revealed a high frequency of aggressive and anxious images, indicating the presence of internal emotional tension. Behavioral observation recorded the prevalence of impulsivity and oppositional behavior. The presence of a correlation between anxiety and aggression in the emotional state of the studied children was also confirmed. The research findings underscore the importance of a comprehensive diagnostic approach to assessing the emotional and behavioral sphere of students with intellectual disabilities in an inclusive environment. The identified features of aggressive and anxious manifestations provide a basis for the development of individualized programs for the correction and prevention of destructive

behavior, aimed at teaching strategies of self-control, emotional regulation, and socially acceptable ways of interaction.

Key words: diagnostics, correction, aggression, children with intellectual disabilities, inclusive education, primary school age.

Актуальність дослідження. У сучасному освітньому просторі України все більшої значущості набуває інклюзивна освіта, що передбачає створення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами разом із їхніми однолітками. Особливу увагу в цьому контексті заслуговують діти з інтелектуальними труднощами, адже вони часто мають не лише пізнавальні, а й емоційно-поведінкові особливості, які можуть ускладнювати процес соціалізації та взаємодії з оточенням.

Однією з найбільш поширених форм дезадаптивної поведінки в дітей з інтелектуальними труднощами є агресивність, яка може проявлятися як у вербальній, так і у фізичній формі. Такі прояви створюють виклики для вчителів, асистентів, батьків та самих дітей, адже негативно впливають на атмосферу в класі, ускладнюють навчальний процес і перешкоджають формуванню позитивного соціального досвіду.

Наявна потреба в ефективних підходах до діагностики та корекції агресивної поведінки з урахуванням когнітивних можливостей дитини, її емоційного стану та контексту інклюзивного середовища. Наукове обґрунтування методів виявлення причин агресії, індивідуалізація підходів до корекції та створення підтримуючого педагогічного простору є ключовими умовами успішної соціалізації дітей з інтелектуальними труднощами в інклюзивному середовищі початкової школи.

Отже, дослідження проблеми діагностики і корекції агресивної поведінки у цієї категорії дітей має не лише наукову, а й практичну значущість, сприяючи розвитку безпечного, толерантного та ефективного інклюзивного освітнього простору.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У контексті сучасної спеціальної педагогіки особливої значущості набуває проблема діагностики та

корекції дезадаптивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, інтегрованих в інклюзивне освітнє середовище. Ключовим завданням у цьому напрямі є мінімізація бар'єрів, що ускладнюють їхню повноцінну участь у навчальній діяльності та соціальній взаємодії в межах шкільного колективу. Теоретичні засади інклюзивної освіти розглядаються у працях таких науковців, як В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва (2019), Ю. Найда, В. Синьов, О. Таранченко, Н. Ярмола (2020). Питання психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання детально розкриваються у дослідженнях Г. Соколової, Т. Гребенюк, І. Луценко, В. Кобильченко, А. Обухівської, І. Сасіної та інших. Особливу увагу в цьому контексті приділяють подоланню бар'єрів, що перешкоджають повноцінній участі таких дітей у навчальному процесі та соціальному житті шкільного колективу

Зокрема, у дослідженнях вчених Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Недозим І.В. та Баташевої Н.І. (2018) висвітлено ключові труднощі, з якими стикаються діти з когнітивними порушеннями в інклюзивному середовищі. Автори акцентують увагу на тому, що бар'єри в навчанні та соціальній взаємодії часто пов'язані не лише з індивідуальними особливостями дітей, а й з недостатньою адаптованістю освітнього середовища, браком кваліфікованої психолого-педагогічної підтримки, а також недостатнім рівнем толерантності серед однолітків.

В. М. Синьов та В. Є. Коваленко (2019) підкреслили наявність потенційних можливостей для розвитку та навчання у дітей з інтелектуальними порушеннями за умови належної організації корекційно-розвивального процесу та створення варіативних умов інклюзивного середовища. Автори також наголошують, що різноманітність інтелектуальних порушень за етіологією, симптоматикою та ступенем тяжкості зумовлює необхідність створення варіативних умов інклюзивного освітнього середовища, зокрема просторово-предметних та соціальних.

Дослідження вчених Saatchi B., Agbayani, C. J. G., Clancy, S. L., & Fortier, M. A. (2023) фокусуються на новітніх тенденціях у вимірюванні агресії та тривожності, можливо, включаючи застосування цифрових технологій, таких як

онлайн-платформи для опитувань, мобільні додатки для моніторингу емоційного стану або навіть психофізіологічні методи збору даних.

Систематичний огляд Voulgaridou та Kokkinos (2019) є важливим внеском у розуміння методів вимірювання реляційної агресії у дітей та підлітків. Реляційна агресія, на відміну від фізичної та вербальної, охоплює дії, спрямовані на пошкодження соціальних стосунків та статусу жертви (наприклад, плітки, виключення з групи). Такий мета-аналітичний підхід є важливим для забезпечення наукової обґрунтованості вибору діагностичного інструментарію у дослідженнях агресії.

Отже, праці сучасних вчених є важливим підґрунтям для подальших досліджень у сфері діагностики агресії та тривожності в інклюзивному середовищі дітей з порушеннями інтелекту, форм корекції дезадаптаційної поведінки та сприяють розвитку більш точних, комплексних та контекстуально обґрунтованих підходів.

Мета статті – визначити рівень агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються в інклюзивних класах, з метою подальшої розробки програми ефективної корекції деструктивних форм поведінки в освітньому середовищі.

Методи дослідження – теоретичні методи, що використовуються для формування наукових узагальнень і виявлення закономірностей досліджуваного феномена, включають аналіз наукової літератури, нормативно-правових документів та практичних рекомендацій, що регламентують організацію інклюзивної освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Використання таких емпіричних методик зумовлене їхньою валідністю, надійністю та відповідністю віковим та когнітивним особливостям досліджуваної групи.

Адаптований варіант опитувальника Басса-Даркі (Buss-Perry Aggression Questionnaire – BPAQ) «Діагностика стану агресії». Цей стандартизований інструмент є визнаним у психологічній діагностиці для кількісної оцінки різних аспектів агресивної поведінки, включаючи фізичну та вербальну агресію, гнів та ворожість. Адаптація опитувальника для української вибірки забезпечує його культурну релевантність. Застосування опитувальника дає змогу отримати

структуровані кількісні дані про інтенсивність та форми прояву агресії з точки зору спостерігачів (педагогів, асистентів), що є важливим для об'єктивізації оцінки поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями, які можуть мати труднощі з самозвітом.

Проективна методика «Неіснуюча тварина». Цей неструктурований інструмент належить до класу проєктивних методик, які є цінними для дослідження глибинних, неусвідомлюваних аспектів особистості, зокрема емоційних станів та прихованих агресивних тенденцій. Аналіз графічних характеристик малюнка (розмір, розташування, колір, лінії, наявність агресивних символів) та вербального опису створеної тварини дає змогу опосередковано діагностувати рівень та якісні особливості агресії, тривожності та внутрішнього емоційного напруження, що є особливо важливим для дітей з інтелектуальними порушеннями, які можуть мати обмежені можливості для вербалізації своїх переживань.

Методика спостереження Д. Стотта. Систематичне спостереження за поведінкою учнів в інклюзивному освітньому середовищі є ключовим методом для фіксації реальних проявів агресивної та імпульсивної поведінки в природних умовах. Розроблена карта спостереження Д. Стотта забезпечує структурованість процесу, дозволяючи реєструвати частоту, інтенсивність та контекст конкретних поведінкових актів. Це дає змогу отримати об'єктивні дані про фактичну поведінку дітей у взаємодії з однолітками та педагогами.

Методика «Чарівні яблука» Орленко І. М. Ця методика є адаптованим інструментом, спрямованим на опосередковане виявлення рівня тривожності, імпульсивності, напруження та непрямих проявів агресії у дітей молодшого шкільного віку. Її проєктивний характер дає змогу обійти прямі питання, які можуть викликати труднощі у розумінні або небажання відповідати у дітей з інтелектуальними порушеннями. Аналіз вибору та пояснень дитини щодо «чарівних яблук» надає інформацію про її емоційний стан та схильність до певних поведінкових реакцій.

Цільова група дослідження – діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. До загальної вибірки увійшли 67 дітей з ООП, які навчаються в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл м. Одеси.

Використання якісних та кількісних методів аналізу є необхідним для забезпечення комплексності дослідження. Кількісні методи (статистичний аналіз даних опитувальника та спостереження) дають можливість виявити загальні тенденції та рівні прояву агресії та тривожності у вибірці. Якісні методи (аналіз проєктивних малюнків та інтерпретація відповідей за методикою «Чарівні яблука») забезпечують глибше розуміння індивідуальних особливостей емоційного стану та мотиваційних аспектів поведінки досліджуваних дітей.

Результати дослідження. Агресивна поведінка у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними труднощами є одним із найпоширеніших проявів емоційно-поведінкової дезадаптації, що істотно ускладнює процеси навчання, соціалізації та інтеграції в освітнє середовище. Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах інклюзивного навчання, де поведінкові порушення дитини з особливими освітніми потребами впливають не лише на її власний освітній прогрес, а й на емоційний комфорт та навчальний клімат усього класного колективу (Зварич, 2022).

Агресивна поведінка у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними труднощами відзначається особливою варіативністю проявів, що зумовлено як порушеннями когнітивної сфери, так і емоційно-вольовими дисфункціями. З урахуванням особливостей психічного розвитку цієї категорії дітей доцільно використовувати адаптовану класифікацію типів агресії, яка охоплює як форму, так і функцію агресивних дій. Зокрема, можна виокремити вербальну (словесні образи, крик, імітація «грозного» стилю спілкування) та фізичну агресію (удари, штовхання, кидання предметів), які можуть бути як реактивними – у відповідь на фрустрацію або нерозуміння інструкцій, – так і інструментальними, коли агресія використовується для досягнення бажаного (отримання іграшки, уваги дорослого тощо). Водночас треба враховувати внутрішню (аутоагресію), яка проявляється у формі самоушкоджень, самозвинувачень, вербальної самоагресії, особливо в умовах соціальної ізоляції або тривалого емоційного напруження.

Окремо варто виділити імпульсивну агресію, притаманну дітям із недостатньою сформованістю довільної саморегуляції, коли агресивна дія виникає раптово, без чіткої мети (Чеботарьова, Гладченко, 2020). Наявність таких форм агресії потребує комплексної діагностики та інтерпретації з урахуванням інтелектуального рівня, мовленнєвих можливостей, досвіду соціалізації та особливостей інклюзивного освітнього середовища, в якому перебуває дитина.

Для забезпечення надійності та валідності дослідження необхідно дотримуватися уніфікованої процедури діагностики, здійснювати детальну реєстрацію зібраних даних та проводити їхній поглиблений аналіз, враховуючи вікові та індивідуальні відмінності дітей з інтелектуальними порушеннями. Отримані результати слугуватимуть підґрунтям для розробки індивідуальних програм корекції та профілактики агресивної поведінки в інклюзивному освітньому середовищі.

З метою виявлення різних аспектів агресивної поведінки, таких як її інтенсивність, форми прояву та спрямованість, було використано такі методики: адаптований варіант опитувальника Басса-Даркі (Buss-Perry Aggression Questionnaire – ВРАQ) «Діагностика стану агресії»; проєктивна методика «Неіснуюча тварина»; методика «Карта спостереження Д.Стотта»; методика ТКВ «Чарівні яблука Орленко ІМ». Отримані дані за методикою було внесено в зведену таблицю (табл. 1)

Зведена таблиця результатів дослідження рівня агресії учнів початкової школи (8–10 років, n=67) з інтелектуальними порушеннями в інклюзивних класах.

Табл. 1

<i>Показник / Методика</i>	<i>Низький рівень (%)</i>	<i>Середній рівень (%)</i>	<i>Високий рівень (%)</i>
Адаптований опитувальник Басса-Даркі			
Фізична агресія	19.3 (13 уч.)	52.2 (35 уч.)	28.5 (19 уч.)
Вербальна агресія	19.7 (14 уч.)	46.3 (31 уч.)	34.0 (22 уч.)
Гнів	18.4 (12 уч.)	41.8 (28 уч.)	39.8 (27 уч.)
Ворожість	17.4 (11 уч.)	39.3 (27 уч.)	45.3 (29 уч.)

Проективна методика «Неіснуюча тварина» (якісні ознаки)			
Малюнки з переважанням агресивних елементів			32.8 (22 уч.)
Малюнки з переважанням тривожних елементів			38.8 (26 уч.)
Описи тварин з агресивним характером			29.9 (20 уч.)
Методика спостереження Д.Стотта (середня частота проявів)			
Фізична агресія (прояви протягом спостереження)	46.7 (28 уч.)	19.0 (16 уч.)	34.3 (23 уч.)
Вербальна агресія (прояви протягом спостереження)	9.0 (6 уч.)	52.2 (35 уч.)	38.8 (26 уч.)
Опозиційна поведінка (прояви протягом спостереження)	14.9 (10 уч.)	47.8 (32 уч.)	37.3 (25 уч.)
Імпульсивність (прояви протягом спостереження)	19.4 (13 уч.)	49.3 (33 уч.)	31.3 (21 уч.)
ТКВ «Чарівні яблука» Орленко ІМ.			
Тривожність		16 (11 уч.)	18 (12 уч.)
Прояви агресії		18 (12 уч.)	20 (14 уч.)

За результатами зведеної таблиці 1 щодо дослідження рівня агресії учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивних класах, ми зробили розподіл рівня агресивної поведінки серед 67 учнів та отримали такі дані за кожною окремою методикою.

Результати застосування адаптованого опитувальника Басса-Даркі виявили різний рівень прояву окремих форм агресії серед учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями в інклюзивних класах. Розглянемо детальніше розподіл показників за кожною шкалою:

1. Фізична агресія: високий рівень (19.3%, n=13). Майже п'ята частина досліджуваної вибірки демонструє високий рівень фізичної агресії. Це свідчить про значну схильність цих дітей до використання фізичної сили у розв'язанні конфліктів або для вираження своїх емоцій. Така поведінка може проявлятися у штовханні, ударах, щипанні, псуванні чужих речей та інших формах фізичного впливу. Середній рівень (52.2%, n=35). Більшість учнів (більше половини вибірки) виявляють середній рівень фізичної агресії. Це означає, що вони періодично можуть вдаватися до фізичних дій у конфліктних ситуаціях, але така поведінка не є для них домінуючою. Низький рівень (28.5%, n=19). Понад чверть учнів демонструють низький рівень фізичної агресії, що вказує на їхню відносну здатність контролювати свої фізичні імпульси та розв'язувати конфлікти без застосування сили.

2. Вербальна агресія: високий рівень (19.7%, n=14). Майже п'ята частина учнів характеризується високим рівнем вербальної агресії. Це проявляється у частому використанні образливих слів, криків, погроз, глузувань та інших форм словесного нападу у спілкуванні з однолітками та дорослими. Середній рівень (46.3%, n=31). Майже половина учнів демонструє середній рівень вербальної агресії, що свідчить про періодичне використання ними негативних словесних висловлювань у конфліктних ситуаціях. Низький рівень (34.0%, n=22). Третина учнів виявляє низький рівень вербальної агресії, що вказує на їхню здатність спілкуватися без частого використання образливих та ворожих висловлювань.

3. Гнів: високий рівень (18.4%, n=12). Майже п'ята частина учнів має високий рівень гніву, що характеризується інтенсивними та частими переживаннями роздратування, обурення та люті. Ці емоційні стани можуть виникати у відповідь на незначні провокації та супроводжуватися вербальними або невербальними проявами невдоволення. Середній рівень (41.8%, n=28). Більше третини учнів демонструють середній рівень гніву, що свідчить про їхню здатність відчувати роздратування, але не настільки інтенсивно та часто, як учні з високим рівнем. Низький рівень (39.8%, n=27). Майже 40% учнів виявляють низький рівень гніву, що вказує на їхню відносну емоційну стабільність та здатність контролювати прояви роздратування.

4. Ворожість: високий рівень (17.4%, n=11). Менше п'ятої частини учнів характеризується високим рівнем ворожості, що проявляється у стійкому негативному ставленні до інших людей, підозрілості, недовірливості та схильності сприймати дії оточуючих як недружні або загрозливі. Середній рівень (39.3%, n=27). Майже 40% учнів демонструють середній рівень ворожості, що свідчить про наявність у них періодичних негативних почуттів щодо інших, але вони не є домінуючими. Низький рівень (45.3%, n=29). Найбільша частка учнів (майже половина вибірки) виявляє низький рівень ворожості, що вказує на їхнє переважно позитивне або нейтральне ставлення до оточуючих.

Аналіз результатів за адаптованим опитувальником Басса-Даркі показує, що для більшості учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями в інклюзивних класах характерний середній рівень прояву різних форм агресії. Однак, значна частка (близько 17-20%) демонструє високі показники за всіма шкалами, що підтверджує наявність значних труднощів у регуляції емоцій та поведінки у цих дітей. Це може негативно впливати на їхню адаптацію в інклюзивному середовищі, соціальні взаємодії та успішність навчання.

Водночас, відносно велика кількість учнів (28-45%) виявляє низький рівень агресії за різними шкалами, що може свідчити про їхню кращу соціально-емоційну адаптацію та здатність контролювати свої імпульси в умовах інклюзії.

Порівняльний аналіз окремих шкал показує, що ворожість є тією формою агресії, де найбільша частка учнів демонструє низький рівень, а гнів та вербальна агресія мають найбільшу частку учнів із високим рівнем після фізичної агресії. Це може вказувати на те, що діти з інтелектуальними порушеннями частіше виявляють роздратування та словесну агресію, ніж схильність до стійкої негативної установки щодо інших.

Якісний аналіз малюнків, виконаних учнями початкової школи з інтелектуальними порушеннями за проєктивною методикою «Неіснуюча тварина», виявив значну представленість образів, що відображають агресивні та тривожні тенденції. Розглянемо детальніше характеристики малюнків, що потрапили до категорій «високий рівень» за відповідними ознаками:

1. Малюнки з переважанням агресивних елементів (32.8%, n=22).

Ця група малюнків характеризується наявністю чітко виражених елементів, які традиційно інтерпретуються як індикатори агресії. До таких елементів належать: зображення гострих, загрозливих частин тіла: Великі зуби, ікла, кігті, роги, шипи, гострі дзьоби. Їхня гіпертрофованість або акцентування може свідчити про готовність до нападу, захисту через агресію або ж внутрішню агресивність. Агресивна поза та динаміка. Використання агресивної символіки. Переважання темних, насичених кольорів тощо. Переважання таких елементів у значній частині малюнків (майже третина вибірки) свідчить про наявність у цих дітей значного рівня внутрішньої агресивності, яка може проявлятися як у фантазіях, так і в реальній поведінці. Це може бути пов'язано з фрустрацією, труднощами у соціальній адаптації, неможливістю адекватно виражати свої потреби та емоції.

2. Малюнки з переважанням тривожних елементів (38.8%, n=26).

Найбільша частка малюнків містила ознаки високого рівня тривожності. До таких елементів належать маленький розмір малюнка та його розташування в кутку аркуша. Це може свідчити про невпевненість у собі, відчуття власної незначущості, бажання сховатися, уникнути уваги. Також слабкі, тонкі, ледь помітні лінії, що відображають емоційну нестійкість, вразливість, брак енергії та впевненості. Наявність заштриховування, тіней вказує на внутрішню тривогу, страхи. Зображення захисних елементів на малюнках (панцир, голки, колючки), але при цьому загальна беззахисність пози тварини можуть свідчити про відчуття вразливості та спробу захиститися від зовнішніх загроз.

Переважання тривожних елементів у значній кількості малюнків (більше третини вибірки) вказує на високий рівень емоційного напруження, страхів та невпевненості серед цих дітей. Тривожність може негативно впливати на їхню навчальну діяльність, соціальні взаємодії та загальне емоційне благополуччя.

3. Описи тварин з агресивним характером (29.9%, n=20).

Аналіз вербальних описів намальованих неіснуючих тварин також виявив значну частку дітей, які наділяли своїх створінь агресивними характеристиками. До таких описів належали: «зла», «кусається», «нападає», «дуже сильна». Описом агресивних дій було «полює на слабких», «руйнує все навколо»,

«нападає на інших», «хоче всіх налякати», «хоче помститися», «ненавидить інших». Близько третини дітей, описуючи своїх неіснуючих тварин, акцентували їхню агресивність, що узгоджується з результатами аналізу графічних елементів малюнків. Це підтверджує наявність у цих дітей схильності до агресивних дій та поведінки.

Високий відсоток малюнків з агресивними та тривожними елементами, а також описів тварин з агресивним характером, підтверджує наявність значного емоційного напруження та потенційної схильності до агресивних реакцій у значної частини учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі.

Наведені дані відображають результати застосування методики спостереження КС Д. Стотта для оцінки середньої частоти проявів різних форм поведінки у групі з 67 учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями в інклюзивних класах. Аналіз кожного виду поведінки дає змогу виявити специфічні особливості їхньої взаємодії в освітньому середовищі.

Фізична агресія: розподіл частоти проявів фізичної агресії є найбільш неоднорідним серед досліджуваних категорій. Значна частина учнів (46.7%, n=28) демонструвала відсутність фізичної агресії протягом періоду спостереження. Водночас, майже третина вибірки (34.3%, n=23) проявляла фізичну агресію з середньою частотою, що свідчить про періодичні епізоди штовхання, ударів або інших форм фізичного впливу. Найменша частка учнів (19.0%, n=16) характеризувалася високою частотою проявів фізичної агресії, що може вказувати на серйозні труднощі з контролем імпульсів та схильність до фізичного розв'язання конфліктів.

Вербальна агресія: прояви вербальної агресії мали інший розподіл. Більшість учнів (52.2%, n=35) демонструвала середню частоту вербальної агресії, що включає образи, крики або інші негативні словесні висловлювання, які виникали протягом спостереження. Значна частина (38.8%, n=26) проявляла вербальну агресію з високою частотою, що може свідчити про труднощі у вербалізації емоцій та схильність до використання мови як інструменту агресії.

Лише незначна кількість учнів (9.0%, n=6) не проявляла вербальної агресії протягом спостереження.

Опозиційна поведінка: прояви опозиційної поведінки, що включають відмову виконувати вимоги, неслухняність або демонстративну непокору, були найбільш поширеними із середньою частотою (47.8%, n=32). Значна частка учнів (37.3%, n=25) демонструвала опозиційну поведінку з високою частотою, що може вказувати на труднощі з прийняттям авторитету та дотриманням правил. Найменша частка учнів (14.9%, n=10) майже не проявляла опозиційної поведінки.

Імпульсивність: прояви імпульсивності, що характеризуються неконтрольованими діями, поспішністю та нездатністю обмірковувати наслідки, також були досить поширеними. Майже половина учнів (49.3%, n=33) демонструвала імпульсивність із середньою частотою. Значна частка (31.3%, n=21) проявляла високий рівень імпульсивності, що може призводити до спонтанних агресивних дій або порушень поведінки. Лише менша частина учнів (19.4%, n=13) демонструвала низьку частоту імпульсивних проявів.

Аналіз даних свідчить про те, що серед учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями в інклюзивних класах найбільш часто спостерігаються прояви вербальної агресії та імпульсивності із середньою частотою. Опозиційна поведінка також є досить поширеною. Фізична агресія, хоча й відсутня у значної частини учнів, у решти проявляється з помітною частотою, а у деяких – на високому рівні.

Висока частота проявів вербальної агресії, опозиційної поведінки та імпульсивності може бути пов'язана з труднощами у вербалізації емоцій, розумінні соціальних норм, контролі імпульсів та адаптації до вимог інклюзивного освітнього середовища. Значна частка учнів, які демонструють високий рівень фізичної агресії, потребує особливої уваги та розробки індивідуальних стратегій корекції поведінки. Безпосереднє спостереження за поведінкою в інклюзивному класі виявило, що систематичні прояви фізичної та вербальної агресії є відносно рідкісними (9% в обох випадках). Однак, значна частина дітей демонструє поодинокі випадки агресивної поведінки, а також

опозиційність та імпульсивність, що може створювати труднощі в навчальному процесі та соціальній взаємодії.

Результати застосування методики «Чарівні яблука» виявили, що значна частина досліджуваної групи учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями відчуває емоційний дискомфорт, що проявляється у підвищеному рівні тривожності та агресивності. Зокрема, високий рівень тривожності було зафіксовано у 16–18% дітей, а прояви агресії – у 18–20%.

Для дітей з високим рівнем тривожності (16–18%) характерні інтенсивні переживання страху, невпевненості, напруження та занепокоєння. Ці емоційні стани можуть бути пов'язані з труднощами адаптації до інклюзивного освітнього середовища, нерозумінням навчального матеріалу, складнощами у соціальних взаємодіях, страхом перед невдачею або негативною оцінкою з боку однолітків та педагогів. Тривожність може проявлятися як у поведінці (нервозність, метушливість, уникнення контактів), так і на фізіологічному рівні (прискорене серцебиття, пітливість, скарги на болі в животі тощо).

Група дітей з проявами агресії (18–20%) демонструє поведінку, спрямовану на заподіяння шкоди іншим або об'єктам. Агресія може проявлятися у різних формах: фізичній (штовхання, удари), вербальній (образи, крики, погрози) або непрямій (плітки, ігнорування). Агресивна поведінка може бути реакцією на фрустрацію, нерозуміння, відчуття безпорадності, провокацію з боку інших або ж способом привернення уваги.

Виявлений у дослідженні факт наявності взаємозв'язку між високим рівнем тривожності та проявами агресії в емоційному стані учнів з інтелектуальними порушеннями є важливим для розуміння особливостей їхнього емоційного функціонування. Існує кілька можливих пояснень цього зв'язку. Підвищений рівень тривожності може створювати внутрішній дискомфорт та напруження, з якими дитина не може впоратися адекватними способами. Агресивна поведінка може виступати як дезадаптивний механізм подолання цього стану, спосіб вивільнення негативних емоцій або ж спроба контролювати ситуацію, яка викликає тривогу. Певні нейробіологічні структури та нейромедіатори можуть бути залучені як у регуляцію тривожності, так і в прояви

агресії. Дисбаланс у цих системах може призводити до коморбідності (одночасного виникнення) тривожних та агресивних тенденцій. І ще один, важливий фактор, – діти з інтелектуальними порушеннями можуть мати труднощі з інтерпретацією соціальних ситуацій, розпізнаванням емоцій інших людей та прогнозуванням наслідків власної поведінки. Це може призводити до неадекватних реакцій, включаючи як тривожні, так і агресивні прояви.

Переживання тривожності та прояви агресії можуть бути реакцією на негативний досвід у соціальному середовищі, такий як булінг, нерозуміння з боку однолітків або педагогів, неадекватні вимоги або відчуття ізоляції в інклюзивному класі.

Виявлений взаємозв'язок між тривожністю та агресивністю підкреслює важливість комплексного підходу до психолого-педагогічного супроводу учнів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі. Необхідно не лише корегувати агресивну поведінку, а й працювати над зниженням рівня тривожності, навчати дітей ефективним стратегіям емоційної регуляції, розвитку соціальних навичок та адекватних способів вираження емоцій. Створення сприятливого, підтримуючого та безпечного освітнього середовища є ключовим фактором у профілактиці як тривожних, так і агресивних проявів у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Отже, отримані результати дослідження свідчать про неоднорідність рівня агресії серед учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями в інклюзивних класах. Хоча більшість дітей демонструє помірні прояви агресивності, значна частина потребує уваги та можливої корекційної підтримки через високий рівень агресивних тенденцій, виявлених за різними методиками. Наявність тривожних проєкцій у малюнках також вказує на важливість врахування емоційного стану цих дітей. Результати спостереження підкреслюють, що хоча систематична агресія може бути не надто поширеною, імпульсивність та опозиційна поведінка є важливими аспектами, які треба враховувати під час організації інклюзивного навчання. Учні з високими показниками агресії потребують особливої уваги та розробки індивідуальних

корекційних програм, спрямованих на навчання стратегій самоконтролю, емоційної регуляції та конструктивних способів розв'язання конфліктів.

З огляду на результати дослідження та сучасні наукові підходи у сфері спеціальної освіти рекомендовано розроблення корекційно-розвиткової програми, яка передбачатиме:

- впровадження тренінгів емоційної грамотності;
- розвиток навичок саморегуляції та розв'язання конфліктів;
- психоемоційну підтримку дітей у формі ігрової терапії;
- тісну співпрацю педагогів, асистентів вчителя та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів.

Комплексний підхід до психолого-педагогічного супроводу дасть можливість покращити соціальну адаптацію учнів та створити безпечне інклюзивне освітнє середовище.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отримані в ході дослідження емпіричні дані переконливо демонструють значну варіативність рівня агресивних проявів серед учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, інтегрованих в інклюзивне освітнє середовище. Попри те, що значна частина досліджуваної вибірки характеризується помірним рівнем агресивності, що може відображати певну адаптацію до умов інклюзії, виявлення статистично значущої групи учнів зі стійкими високими показниками агресії за різними діагностичними інструментами (опитувальник Басса-Даркі, проєктивна методика, спостереження) є важливим свідченням наявності істотних труднощів у сфері емоційної та поведінкової саморегуляції. Ці результати підкреслюють, що інклюзивне навчання, хоча й створює потенційні можливості для соціалізації, не завжди автоматично приводить до зниження деструктивних поведінкових проявів у дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливої уваги потребують учні, які демонструють стійко високі показники агресії за різними методиками. Ці діти становлять групу ризику щодо соціальної дезадаптації та потребують розробки та впровадження індивідуалізованих корекційних програм, спрямованих на формування навичок самоконтролю, емоційної регуляції, емпатії та конструктивних стратегій розв'язання конфліктів. Відсутність

цілеспрямованої корекційної роботи з цією групою може призвести до закріплення деструктивних моделей поведінки та ускладнити їхню подальшу соціалізацію.

Отже, отримані результати підкреслюють важливість комплексного діагностичного підходу до оцінки емоційно-поведінкової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзії. Подальші наукові розвідки у цих напрямках сприятимуть глибшому розумінню особливостей емоційно-поведінкової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзії, розробці науково обґрунтованих стратегій їхньої психолого-педагогічної підтримки та підвищенню ефективності інклюзивного освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоусова, Н.М. (2013). Особливості психокорекції дитячої агресивності засобами арт-терапії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, Вип. 114. С. 3–6.
2. Бичковська, Г.К. (2018). Агресивна дитина. Запобігання та обмеження проявів. *Психолог*. №5/6. С. 32–34.
3. Гаяш, О.В. (2016). Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО. 120 с.
4. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі /навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с., с.30.
5. Зварич, М.С. (2022). Психологічні особливості агресивності дітей молодшого шкільного віку із різним рівнем тривожності. Чернівці, URL: https://archer.chnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6593/1/Educ_2023_113.pdf (дата звернення 9.04. 2025)
6. Колупаєва, А.А. (2019). Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник/ А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. Харків: Вид-во «Ранок». 304 с.
7. Прохоренко, Л.І., Бабяк, О.О., Недозим, І.В., & Баташева Н.І. (2018). Бар'єри в навчанні та участі дітей із когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ: методичний вісник. Чернівці: Букрек.

8. Синьов, В.М., & Коваленко, В.Є. (2019). Особливості організації інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. *Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: збірник наукових праць*. С. 140-145.

9. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник / О. В. Чеботарьова, І. В. Гладченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.

10. Яковлева, О.В. (2015). Причини агресивної поведінки молодших школярів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. №1. С. 296–302.

11. Voulgaridou, Ioanna, & Kokkinos, C. M. (2019). Measuring relational aggression in children and adolescents: A systematic review of the available instruments. *Aggression and Violent Behavior*, 46, 82–97. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2019.02.002>

12. Saatchi, B., Agbayani, C.J.G., Clancy, S.L., & Fortier, M.A. (2023). Measuring irritability in young adults: An integrative review of measures and their psychometric properties. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 30(1), 35–53. <https://doi.org/10.1111/JPM.12851>

REFERENCES

1. Bilousova, N.M. (2013). Osoblyvosti psikhokorektsii dytiachoi ahresyvnosti zasobamy art-terapii.[Features of psychocorrection of children's aggressiveness using art therapy]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*,. Vyp. 114. S. 3–6. [in Ukrainian].

2. Bychkovska, H.K. (2018). Ahresyvna dytyna. Zapobihannia ta obmezhenia proiaviv. [Aggressive child. Prevention and limitation of manifestations]. *Psykhologh*. №5/6. S. 32–34. [in Ukrainian].

3. Haiash, O.V. (2016). Korektsiino-rozvyvalna robota z ditmy z osoblyvostiamy psikhofizychnoho rozvytku : Naukovo-metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv inkliuzyvnoho navchannia, asystentiv uchyteliv, yaki pratsiuiut z ditmy z psikhofizychnymy porushenniamy v umovakh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv, sotsialnykh pedahohiv, batkiv. [Correctional and developmental work with children with psychophysical development features: a scientific and methodological manual for teachers of inclusive education, teacher assistants who work with children with psychophysical disorders in general education institutions, social workers, parents]. Uzhhorod : Informatsiino-vydavnychiy tsentr ZIPPO. 120 s. [in Ukrainian].

4. Dity z osoblyvymy osvritnimy potrebamy u zahalnoosvitnomu prostori /navchalno-metodychnyi posibnyk [Children with special educational needs in the general education space / teaching and methodological manual]/avt. : N. Yarmola, L. Koval-Bardash, N. Kompanets, N. Kvitka, A. Lapin K. : ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, 2020. 208 с., s.30. [in Ukrainian].

5. Zvarych, M.S. (2022). Psykholohichni osoblyvosti ahresyvnosti ditei molodshoho shkilnogo viku iz riznym rivnem tryvozhnosti. [Psychological features of aggressiveness in primary school children with different levels of anxiety]. Chernivtsi, URL:https://archer.chnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6593/1/Educ_2023_113.pdf (data zvernennia 9.04. 2025). [in Ukrainian].
6. Kolupaieva, A.A. (2019). Navchannia ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyi posibnyk/ A. A. Kolupaieva, O. M. Taranchenko. [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment: a teaching and methodological manual/ A. A. Kolupaieva, O. M. Taranchenko]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». 304 s. [in Ukrainian].
7. Prokhorenko, L.I., Babiak, O.O., Nedozyr, I.V., & Batasheva, N.I. (2018). Bariery v navchanni ta uchasti ditei iz kohnityvnymy porushenniamy: osoblyvosti rozvytku ditei iz ZPR, RAS, HRDU: metodychnyi visnyk. [Barriers in the education and participation of children with cognitive impairments: peculiarities of the development of children with SEN, ASD, GRDU: methodical bulletin]. Chernivtsi: Bukrek. [in Ukrainian].
8. Synov, V.M., & Kovalenko, V.Ie. (2019). Osoblyvosti orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia ditei z intelektualnymy porushenniamy. Inkliuzyvne ta intehrovane navchannia: stan, problemy i perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats. [Peculiarities of organizing inclusive education for children with intellectual disabilities. Inclusive and integrated education: status, problems and prospects: collection of scientific works]. S. 140–145. [in Ukrainian].
9. Uchni pochatkovykh klasiv iz porushenniamy intelektualnogo rozvytku: navchannia ta rozvytok : navchalno-metodychnyi posibnyk [Primary school students with intellectual disabilities: learning and development: teaching and methodological manual] /O. V. Chebotarova, I. V. Hladchenko. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», 2020. 128 s. [in Ukrainian].
10. Yakovleva, O.V. (2015). Prychyny ahresyvnoi povedinky molodshykh shkoliariv. [Causes of aggressive behavior in younger schoolchildren]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, №1. S. 296–302. [in Ukrainian].
11. Voulgaridou, Ioanna, & Kokkinos, C.M. (2019). Measuring relational aggression in children and adolescents: A systematic review of the available instruments. *Aggression and Violent Behavior*, 46, 82–97. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2019.02.002> [in English].
12. Saatchi, B., Agbayani, C.J.G., Clancy, S.L., & Fortier, M.A. (2023). Measuring irritability in young adults: An integrative review of measures and their psychometric properties. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 30(1), 35–53. <https://doi.org/10.1111/JPM.12851> [in English].

Матеріал надійшов до редакції 03.05.2025

УДК 376-056

Наталія Савінова,

доктор педагогічних наук, професор

sonata16@i.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2617-8221>

Researcher ID Scopus AU-ID 57225941249

Nataliia Savinova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Чорноморський національний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

вул. 68 Десантників, 10, Миколаїв, Україна

Black Sea National University named after Petro Mogyla, Mykolaiv, Ukraine

St. 68 Desantnykiv, 10 , Mykolaiv, Ukraine

Анастасія Нездатна,

викладач університету, аспірант

nezdatnaya@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0009-0008-0521-0089>

Researcher ID [rid65459](https://orcid.org/0009-0008-0521-0089)

Anastasiia Nezdtna,

university teacher, postgraduated

Чорноморський національний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

вул. 68 Десантників, 10, Миколаїв, Україна

Black Sea National University named after Petro Mogyla, Mykolaiv, Ukraine

St. 68 Desantnykiv, 10 , Mykolaiv, Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки та психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м.Київ, Україна

вул. М. Берлинського, 9, Київ, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

St. M. Berlynskoho, 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ЗАВДАННЯ З ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЧИННИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМАХ

FORMATION TASKS OF DIALOGICAL SPEECH IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE IN CURRENT EDUCATIONAL PROGRAMS THAT ARE IMPLEMENTED IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Анотація. Мета статті – представити вимоги до сформованості діалогічного висловлювання у дітей старшого дошкільного віку згідно з чинними освітніми програмами, що реалізуються в закладах дошкільної освіти та в молодших класах спеціальних закладів середньої освіти.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти сформованість комунікативної компетентності дітей складається з таких елементів: здатності будувати діалог у різних формах конструктивної взаємодії, сформованості мовленнєвої інтенції до вербальної взаємодії з однолітками і дорослими, здатності розуміти свої потреби та заявляти про свої наміри й бажання, узгоджувати свої інтереси та дії з кордонами інших, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію [1].

На кожному освітньому рівні систему освіти орієнтовано на формування всебічно гармонійно розвиненої особистості, здатної спілкуватися, набуваючи та реалізуючи отриманні знання з метою індивідуального та соціального становлення особистості за рахунок вербального спілкування.

Значний вклад у дослідження проблеми формування мовленнєвої діяльності, комунікативної діалогічної взаємодії дітей із тяжкими порушеннями мовлення як умови розвитку комунікативної компетентності внесли українські вчені (Н. Базима, Е. Данілавічюте, Ю. Рібцун, Н. Савінова, І. Мартиненко, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.). Розвиток діалогічного мовлення дітей дошкільного віку представлено українськими вченими у психолінгвістичному та лінгвістичному аспектах (Л. Калмикова, М. Кочерган, Л. Мацько, О. Селіванова та ін.); лінгводидактичному аспекті (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Т. Донченко, Н. Луцан, А. Чулкова та ін.).

Формування зв'язного діалогічного висловлювання є провідним завданням практичного опанування мовою, розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування особистісних якостей, таких як: ініціативність, комунікабельність, доброзичливість, креативність тощо. Діалогічне мовлення дитини актуалізує мислення, приводить до трансляції вербальної думки, легкості комунікації із оточуючими, трансформації власних ідей, суспільної діяльності.

Ключові слова: спеціальна освіта, інклюзія, мовленнєві компетентності, корекційна педагогіка, діалог.

Abstract. The purpose of the article is to present the requirements for the formation of dialogic expression in children of senior preschool age according to the current educational programs implemented in preschool institutions and in the younger grades of special secondary education institutions. According to the Basic Component of Preschool Education, the formation of children's communicative competence consists of the following elements: the ability to build a dialogue in

various forms of constructive interaction, the formation of speech intention for verbal interaction with peers and adults, the ability to understand one's needs and declare one's intentions and desires, to coordinate one's interests and actions with the boundaries of others, to negotiate, and, if necessary, to defend one's position with arguments [1].

A significant contribution to the study of the problem of the formation of speech activity, communicative dialogical interaction of children with severe speech disorders as a condition for the development of communicative competence was made by Ukrainian scientists (N. Bazima, E. Danilavichyutye, Yu. Ribtsun, N. Savinova, I. Martynenko, L. Trofymenko, M. Sheremet, etc.). The development of dialogical speech of preschool children is presented by Ukrainian scientists in psycholinguistic and linguistic aspects (L. Kalmykova, M. Kochergan, L. Matsko, O. Selivanova, etc.); linguodidactic aspect (A. Bogush, M. Vashulenko, N. Gavrish, T. K. Donchenko, N. Lutsan, A. Chulkova, etc.).

The formation of coherent dialogical utterance is the leading task of practical language mastery, the development of the child's intelligence and self-awareness, and has a positive effect on the formation of personal qualities such as initiative, competence, sociability, friendliness, creativity, etc. The child's dialogical speech contributes to the actualization of thinking, the transmission of verbal thought, ease of communication with others, the transformation of one's own ideas, and social activity.

Key words: special education, inclusion, speech competences, corrective pedagogy, dialogue.

Актуальність дослідження. Необхідною умовою соціалізації особистості є комунікація, яка забезпечує потреби у самореалізації, міжособистісному спілкуванні, міжкультурному діалозі. Формування діалогічного мовлення, комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку є одним із провідних завдань сучасної дошкільної освіти, Нової української школи.

Закони України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2020), «Про дошкільну освіту» (2024) проголошують забезпечення рівного доступу до освіти дітей, визначають право кожної дитини на соціальну інтеграцію, незалежно від її інтелектуального, фізичного, мовленнєвого розвитку.

У Державному стандарті дошкільної освіти – Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) – виокремлено освітній напрям «Мовлення дитини». Мовленнєва компетентність визначається як «здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Мовленнєва

компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники, засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість та конкретизує їх зміст» [1, с.18]. Серед навичок, якими дитина має оволодіти, що характеризують сформованість мовленнєвої компетентності дитини, визначається таке: «Ініціює і підтримує розпочату розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідає на запитання співрозмовника і звертається із запитаннями, орієнтується в ситуації спілкування, вживає відповідні мовні і немовні засоби для вирішення комунікативних завдань; дотримується правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету» [1, с.19].

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти, комунікативна компетентність дітей визначається у здатності «будувати діалог у різних формах конструктивної взаємодії, сформованості мовленнєвої інтенції до вербальної взаємодії з однолітками і дорослими, здатності розуміти свої потреби та заявляти про свої наміри й бажання, узгоджувати свої інтереси та дії з кордонами інших, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію» [1, с.19].

Окремо представляються критеріальні складники: емоційно-ціннісне ставлення, сформованість знань, навичок.

Табл. 1. Критеріальні складники сформованості діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку за Базовим компонентом дошкільної освіти

Критеріальні складники	Показники
Емоційно-ціннісне ставлення	виявляє інтерес до активного спілкування з іншими людьми; у різних повсякденних ситуаціях, і при безпосередньому контакті, і в телефонній розмові або спілкуванні в інтернеті. Цінує гарні стосунки з рідними, знайомими, друзями, тому намагається не конфліктувати, враховувати інтерес інших, узгоджувати з ними свої дії, діяти разом, злагоджено.

Сформованість знань	знає і володіє етикетними комунікативними формулами (привітання, звертання, прохання, висловлення подяки, вибачення тощо); різні форми мовленнєвих висловлювань відповідно до ситуацій. Має початкові уявлення про способи, переваги і недоліки цифрової комунікації.
Навички	вільно й невимушено вступає в розмову з дітьми і дорослими, використовуючи різні форми звертання та репліки; виявляє ініціативу в спілкуванні, будує різні типи діалогу між двома-чотирма дітьми; виявляє здатність домовлятися («Нумо так...»), звертатися по допомогу («Допоможіть мені, будь ласка»), пропонувати допомогу («Я можу вам допомогти»); використовує різні вербальні та невербальні засоби для привітання, висловлення подяки тощо; володіє різними формами мовленнєвих висловлювань (питання, зустрічне питання, згода, уточнення, заперечення, сумнів, прохання, вимога, ігрова вимога, дозвіл, порада, відмова, спонукання, задоволення, здивування, вдячність, жаль, невдоволення, вдячність, пояснення, міркування, доказ та ін.) відповідно до різних ситуацій спілкування з дорослими та однолітками. Може проаналізувати та пояснити причини виникнення суперечливих чи конфліктних ситуацій, виявляє суперечності (невідповідності) та аргументи «за» і «проти», висуває версії можливого розгортання подій («Що б сталося, якби...?», «Слід вчинити так..., тому що...» та ін). Бере участь у перемовинах. Тримається в діалозі невимушено, розмовляє тактовно.

Формування діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення не втрачає актуальності як у дошкільній логодидактиці, так і в логопедії. Аналіз чинних освітніх програм дошкільної освіти щодо формування діалогічної компетентності у дітей старшого

дошкільного віку дасть змогу конкретизувати зміст, завдання, засоби, методи й прийоми у загальному контенті системи роботи з розвитку діалогічної компетентності дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти.

Мета статті – представити вимоги до сформованості діалогічного висловлювання у дітей старшого дошкільного віку згідно з чинними освітніми програмами, що реалізуються в закладах дошкільної освіти та в молодших класах спеціальних закладів середньої освіти.

Методи дослідження. У статті використано теоретичні (аналіз, синтез, дедукція освітніх програм), емпіричні (порівняння, вивчення схожості та відмінностей представлених програм щодо формування діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку) та спеціальні методи (контент-аналіз, вивчення текстів та документів) методи дослідження.

Виклад основного матеріалу. Формування вербального діалогічного висловлювання, комунікативної активності й інтерактивної взаємодії є провідним завданням практичного опанування мови в дошкільному віці.

Завдання з формування діалогічного мовлення дітей дошкільного віку представлено в комплексних освітніх програмах.

Табл. 2. Аналіз чинних освітніх програм для дошкільників

N	Показники діалогічної компетентності дитини (шостий (сьомий)) рік життя)
1.	«Впевнений старт» Освітня програма для дітей старшого дошкільного віку (за заг. наук. ред. Т. Піроженко, 2017) Розділ «Комунікативна діяльність». [5, с. 6] Подається визначення понять комунікативна діяльність, або спілкування дитини старшого дошкільного віку як самостійний вид специфічно дитячої діяльності, в якому формуються та розвиваються комунікативні навички та навички взаємодії. Головним навчальним змістом діяльності спілкування є розуміння іншої людини. Кінцевим результатом у спілкуванні виступає адекватність дій (емоційних, мовленнєвих, поведінкових) різноманітним ситуаціям спілкування (в грі, в пізнавально-дослідній та інших видах діяльності, які забезпечують взаєморозуміння

між учасниками комунікації). Невербальні засоби спілкування та мовленнєве висловлювання (думка, що оформлена у мовлення) є інструментальними засобами комунікативної діяльності. Саме тому вони виступають освітнім змістом «научіння» кожної дитини правильно та адекватно, відповідно до ситуацій спілкування, використовувати різноманітні засоби комунікації. Визначення «діалогічна компетентність» не використовується, окремо не вживається.

Освітні завдання. [5, С. 6–8]

Розвивати: навички ефективної комунікації (спільна взаємодія, взаєморозуміння результатом яких задоволені всі учасники); вміння брати участь в організованих дорослими різних форматах спілкування (очно, дистанційно-традиційна пошта, скайп, чати, листівки тощо); інтерес до спілкування з іншими людьми, до нових контактів (спілкування) з цікавими новими людьми; мотивацію до пізнання себе та інших людей; потребу знайомитися із внутрішнім світом людей (що відчуває, чим цікавиться, який має характер).

Навчати: слухати іншу людину; узгоджувати свої дії з діями інших людей; враховувати інтереси інших; діяти в команді, злагоджено; свідомо обирати партнерів для різних ситуацій взаємодії; уникати ситуацій непорозуміння, миритися, якщо це потрібно; активно та виразно використовувати невербальні засоби комунікації; будувати різні форми мовленнєвих висловлювань: запитання, зустрічне запитання, згода, уточнення, заперечення, запит, сумнів, прохання, вимога; спілкується за інтересами (наприклад, за видами діяльності – малювання, танці, спорт тощо); за допомогою дорослого аналізує різні за характером та результатом ситуації спілкування, знаходить причини виникнення суперечливих чи конфліктних ситуацій, виявляє суперечності (невідповідності), знаходить аргументи «за» і «проти», висуває версії можливого розгортання подій («Що б трапилося, якби?», «Треба вчинити так..., тому що...» тощо); набуває досвіду встановлення контактів (знайомство, самопрезентація); за допомогою дорослого та/або самостійно аналізує різні за характером та результатом ситуації спілкування на основі серії сюжетних малюнків, встановлює хронологію подій, пояснює/обґрунтовує власну думку; ігрова вимога, дозвіл, порада, відмова, спонукання, задоволення, здивування, вдячність, співчуття,

невдоволення, пояснення, міркування, доказ, текст; домовлятися («Давай так...»); укласти угоди («Давай домовимося про... Я буду ... А ти будеш...»); діяти в команді (у кожного учасника гри – своя роль/функція); враховувати інтереси команди/групи; не конфліктувати, мирити друзів.

Створювати умови (ситуації), в яких дитина: спілкується за інтересами (наприклад, за видами діяльності – малювання, танці, спорт тощо); за допомогою дорослого аналізує різні за характером та результатом ситуації спілкування, знаходить причини виникнення суперечливих чи конфліктних ситуацій, виявляє протиріччя (невідповідності), знаходить аргументи «за» і «проти», висуває версії можливого розгортання подій («Що б трапилося, якби?», «Треба вчинити так..., тому що...» тощо); набуває досвіду встановлення контактів (знайомство, самопрезентація); за допомогою дорослого та/або самостійно аналізує різні за характером та результатом ситуації спілкування на основі серії сюжетних малюнків, встановлює хронологію подій, пояснює/обґрунтовує власну думку.

Заохочувати, зацікавлювати, надихати: до діалогу з дотриманням елементарних норм ведення розмови; удосконалювати вміння слухати і розуміти співрозмовника, формулювати і ставити запитання, відповідати відповідно до почутого; виявляти ініціативу у спілкуванні із навколишніми як дорослими, так і дітьми, водночас використовувати доречні форми ввічливого та лагідного звертання (залежно від віку, статі, соціальної ролі тощо співрозмовника); підтримувати розмову та подальші контакти, демонструвати включеність у спілкування вербальними та невербальними засобами; до активної комунікації у різних повсякденних ситуаціях (як при безпосередньому контакті, так і у телефонній розмові або спілкуванні через інтернет); до побудови конструктивних діалогів, полілогів між 2–4 дітьми, перемовин; активно використовувати різні форми мовленнєвих висловлювань відповідно до ситуацій (запитання, зустрічне запитання, згода, уточнення, заперечення, запит, сумнів, прохання, вимога, ігрова вимога, дозвіл, порада, відмова, спонування, задоволення, здивування, вдячність, співчуття, невдоволення, пояснення, міркування, доказ, текст тощо; дослухатись до думки дорослого; поважати та враховувати думку іншого; доводити/обґрунтовувати власну думку.

Допомагати набувати досвіду: триматися в діалозі невимушено, розмовляти тактовно, переконливо, відчувати емоційний тон розмови та коригувати його у позитивний бік, відчуваючи загострення ситуації спілкування, коректно виявляти емоційне ставлення до предмета розмови чи співрозмовника; щодо висловлювання прохання, вибачення, подяки, припущення, співпереживання тощо.

Розділ. Критерії оцінки розвитку дитини.

Комунікативна діяльність.

Показники засвоєння програми. [5 , С. 37]

Емоційно-ціннісне ставлення. повсякденних ситуаціях, як при безпосередньому контакті, так і у телефонній розмові або спілкуванні через інтернет, зокрема Skype.

Сформованість знань.

Володіє етикетними формулами спілкування (привітання, звернення, прохання, вдячності, вибачення тощо); побудовою конструктивних діалогів, полілогів між 2–4 дітьми, перемовин. Активно використовує різні форми мовленнєвих висловлювань відповідно до ситуацій. Може проаналізувати та пояснити причини виникнення суперечливих чи конфліктних ситуацій, виявляє протиріччя (невідповідності) та аргументи «за» і «проти», висуває версії можливого розгортання подій («Що б сталося, якби?», «Варто вчинити так..., тому що...» тощо).

Життєві навички (компетентності)

Виявляє уміння домовлятися («Давай так...»), звертатися по допомогу («Допоможіть мені, будь ласка»), пропонувати допомогу («Я можу вам допомогти»); використовує різноманітні вербальні та невербальні засоби для привітання, висловлення подяки тощо. Вміє будувати конструктивні діалоги між 2–4 дітьми і підтримувати їх, бере участь у перемовинах. Тримається в діалозі невимушено, розмовляє тактовно.

Формат організації спільної діяльності вихователя з дітьми (карта активностей тижня) [5, с. 58]

Діяльність, організована дорослими з усіма дітьми протягом тижня

1. Мовленнєва діяльність: розвиток мовлення.

2. Мовленнєва діяльність: грамота.

	3. Художньо-естетична діяльність (малювання/ліплення/аплікація/конструювання) + Мовленнєва діяльність: спілкування. Діяльність, організована дорослими протягом тижня, з підгрупами дітей, індивідуальна робота за ініціативою дорослого чи дитини. Самостійна діяльність дітей. Орієнтовні форми, методи, засоби освітньої роботи з дітьми. Комунікативна діяльність[5 , с. 59] – Розмови, інтерв'ювання, тематичні, етичні бесіди, комунікативні ситуації (звернення, прохання, вибачення, пропозиція, презентація, пояснення тощо), – театралізовані ігри з розігрування діалогів, віртуальні діалоги, полілоги; – педагогічні провокації; – парна, підгрупова робота, робота в малих підгрупах, що вимагає домовленостей. Мовленнєва діяльність [5 , с. 60] – полілоги, творче розповідання, колективне сюжетоскладання, складання листів і пам'яток, бесіди, мовно-рухливі ігри, переказування літературних творів, виконання мовленнєво-творчих завдань (придумування початку і закінчення до запропонованих текстів, римування), заучування напам'ять.
2.	«Дитина». Освітня програма для дітей від двох до семи років. Наук. кер. проекту – Огнев'юк В. О. (2020) Старша група. Розділ. «Фантазери-мрійники» шостий рік життя, підрозділ «Комунікативний розвиток особистості» [9, с. 244]. Поняття, що використовуються: діалог, полілог, комунікативний розвиток. Освітні завдання[9, с. 244]: формувати інтонаційну виразність, усвідомлення дітьми мовлення, бажання говорити чітко, виразно, красиво й зрозуміло для інших; уміння брати участь у діалозі, задавати та відповідати на різні типи питань, уважне слухання, адекватність відповідей; сприяти збагаченню, якісному засвоєнню та активізації словника різними частинами мови, прислів'ями, образними виразами, антонімами, омонімами, епітетами; розумінню значення і смислових відтінків слів, оволодінню узагальненнями, багатозначними словами; звертатися із запитаннями до співрозмовників (дорослих та дітей), уважно слухати себе та інших; формувати

навички спілкування з дорослими та дітьми: здатність спілкуватися державною мовою з дотриманням правил мовленнєвого етикету. Сприяти розвитку комунікативних умінь, емпатії.

Зміст педагогічної роботи. [9, с. 248]

Для дітей шостого року життя. Параграф «Розмовляємо». Розвивати діалогічне мовлення: вчити доречно відповідати на запитання різного характеру; звертатися із запитаннями, вислуховувати думку іншого; брати участь у діалогах, полілогах, дискусіях пізнавального характеру. Формувати початкові вміння вести дискусії з дорослими й однолітками, переконувати, приходити разом з іншими учасниками до того чи іншого висновку. Вчити виявляти ініціативу в діалогічному мовленні, розвивати вміння починати, підтримувати розмову, будувати різні форми діалогу, відтворювати діалог дійових осіб в іграх, доречно застосовуючи мовні засоби виразності.

Параграф «Спілкуємося майстерно». Продовжувати формувати потребу у спілкуванні з дорослими. Сприяти виявленню ініціативи до спільної з дорослими гри та інших видів діяльності, спілкування на основі поваги до співрозмовника. Підтримувати потребу дітей у спілкуванні з однолітками, сприяти засвоєнню етичних способів налагодження стосунків, привчати використовувати залежно від ситуації різноманітні способи спілкування – словесні, мімічні, пантомімічні. Учити відчувати та адекватно реагувати на настрій дорослих та однолітків під час спілкування. Активно застосовувати мовленнєві штампи для забезпечення комунікації у найрізноманітніших ситуаціях: вітання, знайомство, вибачення, подяки, прохання, привернення уваги, телефонної розмови, згоди, відмови, заборони, побажання тощо. Формувати здатність до орієнтації на погляди, думки, почуття інших людей, ураховуючи вік, стать, соціальний статус особистості, комунікативні умови, характер взаємин між співрозмовниками тощо в конкретній життєвій ситуації спілкування; оцінювання себе з позиції партнерів спілкування. Формувати вміння правильно, чітко пояснювати свою думку й адекватно сприймати інформацію від партнера по спілкуванню, не лише будувати партнерські стосунки з

дорослими й дітьми в різних видах діяльності, а й усвідомлювати свою відповідальність за ці стосунки у різних життєвих ситуаціях.

Освітні результати: [9, с. 249] мають виразну дикцію; використовують у мовленні складні речення із сполучниками тощо; беруть активну участь у діалогах, полілогах пізнавального характеру, іграх-драматизаціях та інсценізаціях, дискусіях; доречно відповідають на запитання різного характеру, вміють переконувати та робити разом з іншими учасниками спільні висновки; вміють спілкуватися на рівні партнерських взаємин та взаємоповаги; активно застосовують мовленнєві штампи у різноманітних життєвих ситуаціях; при спілкуванні орієнтуються на погляди, думки, почуття інших людей.

Розділ «Дослідники» (сьомий рік життя), підрозділ «Комунікативний розвиток особистості»

[9, с. 319].

Для дітей старшого дошкільного віку при оцінці готовності до навчання в НУШ з точки зору компетентнісного підходу виділяють такі поняття. [9, с. 282]

Комунікативна готовність – готовність до довільного й продуктивного спілкування в контексті навчальної діяльності, наявність комунікативної ініціативи. У спілкуванні з дорослими й однолітками уважне ставлення до їхніх переконань, прояв ввічливості у спілкуванні, дотримання морально-етичних норм. Дитина вже здатна керувати своїми емоціями, розуміє необхідність спілкування, контролює свої бажання. Проявляє готовність вступати в діалог, вислухати не перебиваючи, дивлячись в обличчя співрозмовника.

Мовлення – вміння адекватно й доречно спілкуватися українською мовою в різних життєвих ситуаціях. Сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної сторін мовлення.

Освітні завдання з розвитку зв'язного мовлення в рамках розділу «Комунікативний розвиток особистості» для семирічок: уміння брати участь у діалозі, полілозі, іграх-драматизаціях та інсценізаціях, дискусіях на пропоновану тематику, адекватно відповідати на запитання, звертатися із запитаннями до співрозмовників (дорослих і дітей), уважно слухати себе та інших; формувати

культуру мовленнєвого спілкування з дорослими та дітьми; дотримуватися правил мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях.

Зміст педагогічної роботи. [9, с. 320]

Параграф «Розмовляємо». Удосконалювати навички діалогічного з дорослими та дітьми, вільно підтримувати діалог, полілог, дискусію як вербальними, так і не вербальними засобами. Продовжувати формувати вміння міркувати, переконувати, доходити спільного висновку.

Параграф «Спілкуємося творчо». Удосконалювати навички емоційного відгуку на настрій співрозмовника під час спілкування, звертаючи увагу на пантоміміку (міміку обличчя, жести, рухи тіла). Вправляти дітей у словотворчості, римуванні, складанні розповідей, казок тощо. Працювати над красою і багатством мови дитини.

Освітні результати [9, с. 323]: говорять виразно, чітко, правильно вимовляючи звуки; використовують у мовленні різні типи речень; доречно використовують мовленнєві штампи для забезпечення комунікації з дорослими та дітьми в конкретних життєвих ситуаціях; відчують настрій дорослих та однолітків під час мовленнєвого спілкування, адекватно реагують на нього.

Організаційні форми [9, с. 314]: ігрові вправи: кінезіологічні, на розвиток взаємодії та партнерства; творчі ігри: сюжетні ігри, конструктивно-будівельні ігри, ігри драматизації; ігри за правилами: дидактичні ігри, рухливі ігри, народні ігри, комп'ютерні ігри; педагогічне спілкування в колі, різні види занять, освітні ситуації та подорожі, тематичні проекти, прогулянки, екскурсії, дослідницько-пошукова діяльність, гурткова робота, продуктивна праця, самостійна діяльність дітей.

Підрозділ «Якщо в групі дитина з особливими освітніми потребами». [9, с. 363]

Освітні завдання для дітей з ООП: формувати компетентність дитини з особливостями психофізичного розвитку; базові якості і навички; допомагати дітям у подоланні труднощів в емоційній сфері; розвивати соціальні уміння; формувати певні моделі соціальної поведінки, здатності бути адекватним ситуації, вимогам й очікуванням однолітків і дорослого; формувати самооцінку дитиною власних висловлювань, вчинків, можливостей і досягнень у різних видах діяльності.

	Зміст педагогічної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку: освітній процес в інклюзивних групах для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) здійснюється відповідно до Базового компонента дошкільної освіти за окремими програмами, затвердженими МОН, та методиками, які враховують індивідуальні особливості психофізичного розвитку дітей, і рекомендації інклюзивно-ресурсних центрів. Мета закладу дошкільної освіти, в якому перебувають вихованці з ООП, – забезпечити індивідуально орієнтований, психолого-педагогічний і соціальний супровід як дітей, так і батьків. Форми взаємодії з дітьми: кооперативні групи, робота в парах, індивідуальні інструкції, самостійні заняття. Освітні результати: у дитини сформована життєва компетентність й основні базові якості і навички; готова до адекватної самооцінки власних висловлювань, вчинків, спілкування з однолітками й дорослими, можливостей і досягнень у різних видах діяльності; уміє долати труднощі емоційної сфери (формувати навички адекватної поведінки, самоконтролю; налагодження спілкування з однолітками, розв’язування конфліктів).
3.	«Світ дитинства». Комплексна освітня програма для дошкільних освітніх закладів. Наук. кер. акад. А. М. Богуш (2015) Старший дошкільний вік, Освітня лінія «Мовлення дитини», параграф «Зв’язне мовлення» [2, с. 175]. Поняття, що використовуються в програмі (словник до програми): компетентність – рівень підготовленості для діяльності в певній сфері, ступінь оволодіння знаннями, способами діяльності, необхідними для прийняття правильних і ефективних рішень; компетенція – це сукупність знань щодо змістових і нормативних аспектів діяльності, володіння ними передбачає їх застосування, але не означає автоматичного використання; мовленнєва компетенція – вміння адекватно та доречно практично застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування і навчання, використовуючи для цього мовні, немовні та інтонаційні засоби виразності мовлення [2,с.191];

діамонологічна компетенція – розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатись із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей [2,с.191];

мовлення діалогічне – форма мовлення, у якій відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома чи кількома особами;

компетенція комунікативна – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [2, с. 190].

Показники засвоєння змісту педагогічною діяльності по формуванню діалогічного мовлення [2, с. 176]: вільно й невимушено вступає у розмову з дітьми, дорослими як знайомими, так і незнайомими, використовуючи різні форми звертання та перші репліки, водночас пам'ятаючи правила спілкування з незнайомими людьми; виявляє ініціативу в спілкуванні з дорослими, звертається з різного типу запитаннями (Чому?, Як?, Навіщо?, Для чого?, Як ви гадаєте?, А як на ваш погляд? тощо); охоче підтримує розмову з дорослими; веде діалог на запропоновані теми; відповідає своєчасно на першу репліку, використовуючи стверджувальні слова-речення (так, так-так, авжеж, атож) та заперечні слова-речення (Ні!, Ой, ні!, У жодному разі, Не можу!, Не вийде!); розпитує (Розпитай Незнайка, що він любить); уникає грубих, зневажливих слів; будує різні форми діалогу між двома-чотирма дітьми на пропозицію вихователя як на заняттях, так і в повсякденному житті; вживає зменшувально-пестливі форми звертання та пестливі слова; не втручається в розмову інших; виконує словесні доручення, звітує про їх виконання; уміє запитати, відповісти на запитання (співрозмовника, за змістом картини, художнього твору), заперечити, подікувати, вибачитися, розповісти про себе, започаткувати діалог (знайти першу репліку), використати вставні слова та речення; домовлятися, ввічливо ставитися до співрозмовників; передає словами і мімікою свою готовність до спілкування, бере почуте до уваги; виявляє свою зацікавленість у розмові, щирість висловлювання, враховує емоційний стан співрозмовників; розуміє, що словом можна не лише поліпшити настрій, а й образити.

	Показники розвитку діалогічної компетенції. Ініціює і підтримує розпочату розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідає на запитання співрозмовника і звертається із запитаннями, орієнтується в ситуації спілкування, вживає відповідні мовні і немовні засоби для вирішення комунікативних завдань; дотримується правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету, коректно виявляє власне емоційне ставлення до предмета розмови і співрозмовника та корегує його залежно від ситуації спілкування. В параграфі «Вивчення української мови як державної» [2, с. 178] наголошено про необхідність вчити: будувати діалог відповідно до ситуації або на запропоновану тему; інтонаційно передавати запитання та відповіді; відповідати на запитання (за змістом картин, під час бесіди про художній твір, в ігрових ситуаціях); переказувати невеличкі знайомі оповідання та казки за запитаннями вихователя. Організаційні форми. Набуття різних видів компетенцій дитиною відбувається в різних видах діяльності: ігровій, сенсорно-пізнавальній, мовленнєвій, художньо-мовленнєвій, образотворчій, предметно-практичній, трудовій тощо. Прагнення віддавати перевагу грі як провідному видові діяльності, самостійно реалізовувати власні ігрові задуми, використовуючи сюжетно-рольові ігри, конструкторсько-будівельні ігри, театралізовані ігри, ігри з правилами та іграшками. Комплексна програма Світ дитинства містить низку логічно та послідовно викладених завдань розвитку, навчання та виховання у дітей соціально-психологічної готовності дитини до шкільного життя, що стає можливим, якщо сформувати в неї вміння вибудовувати взаємини з близькими людьми в родині, вихователями та іншими дорослими в ДНЗ, окремими дітьми та однолітками групи як спільнотою. [2, с.18]
4.	«Освіта і піклування». Програма освіти дітей раннього та дошкільного віку (Edycation Care), упорядники – Володимир Воронов, Катерина Ковальчук, Ольга Рейпольська, Світлана Сисоєва, Катерина Станкевич, Наталія Піканова (2021) Розділ «Освіта та піклування про дітей шостого (сьомого) року життя», освітній напрям «Мовлення дитини» [4, с. 325].

Поняття, що виділяються у програмі: мовленнєва компетентність, комунікативна компетентність, художньо-мовленнєва компетентність.

Пояснювальна записка [4, с.23]

Формування необхідних компетентностей в цій програмі передбачається через розвиток емоційно-ціннісного ставлення до компетентності, забезпечення сформованості знань із даної теми та застосування цих знань на практиці у формі оволодіння навичками. Тобто виділяють три складові формування компетентності: емоційно-ціннісне ставлення, когнітивна складова та діяльнісна складова.

- Я хочу це робити (бо мені цікаво, важливо...) – емоційно-ціннісне ставлення.
- Я знаю, як це робити (бо мені розповіли, показали, а я слухав/слухала і дивився/дивилася, адже мені цікаво, важливо), – когнітивна складова.
- Я можу це робити, коли потрібно, бо вмію це робити (адже мені пропонували це робити, і я пробував/пробувала; мене не сварили за помилки, тому я не боюся пробувати далі; мені допомагали зробити краще, тому я хочу пробувати далі, аби щоразу робити краще й отримувати радість від того, що в мене виходить), – діяльнісна складова.

Підрозділ «Мовленнєва компетентність» [4, с.327]

Формування емоційно-ціннісного ставлення відбувається через демонстрацію педагогом та іншими дорослими: власних позитивних емоцій від різних форм та способів мовленнєвої діяльності, використання сучасних засобів комунікації, жартів; інтересу щодо емоційного ставлення дитини до подій навколишнього світу; власних емоційних вражень від подій та художніх творів.

Вчити: орієнтуватися в ситуації спілкування; проявляти ініціативність, стриманість у спілкуванні, культуру мовленнєвої комунікації.

Спонукає: самостійно вступати у розмову з дітьми, вести організований (стимульований) діалог на запропоновану тему, груповий діалог (бесіду); відповідати на запитання співрозмовника і звертатися із запитаннями; підтримувати запропонований діалог відповідно до теми, не втручатися в розмову інших; спілкуватися українською мовою.

Розвивати здатність: розгорнутого, послідовного, логічного, зв'язного мовлення; пояснювати мораль казки, зміст соціально-побутових казок; адекватно оцінювати поведінку їхніх героїв, висловлювати своє ставлення до них.

Підрозділ «Комунікативна компетентність» [4, с. 331]

Формування емоційно-ціннісного ставлення відбувається через демонстрацію педагогом та іншими дорослими власної уваги та доброзичливості: при спілкуванні з дитиною, коли дитина намагається ділитися враженнями з ровесниками, знайомими дорослими; коли дитина цінує гарні стосунки з рідними, знайомими, друзями; намагається не конфліктувати, враховувати інтереси інших, узгоджувати з ними свої дії, діяти разом, злагоджено; коли дитина виявляє інтерес до активного спілкування з іншими людьми, зокрема цифровими засобами, зацікавлено слухає та спостерігає за іншими.

Для формування когнітивної складової важливе виконання таких завдань.

Вчити: етикетні комунікативні формули (привітання, звертання, прохання, висловлення подяки, вибачення тощо); різні форми висловлювань відповідно до різних життєвих ситуацій.

Формуванню діяльнісної складової сприяє виконання таких завдань.

Спонукає: користуватися різними формами мовленнєвих висловлювань (зустрічне запитання, уточнення, спонукання, вдячність, жаль, невдоволення, пояснення, міркування, доказ тощо); регулювати силу голосу відповідно до ситуації; використовувати загальноприйняті форми вітання, звертання, пошани, подяки.

Формувати здатність: повідомляти про власні негативні емоції від слів та дій інших у формі «Я-повідомлень»; використання різних способів самопрезентації; справедливо обґрунтовувати свої вимоги, пропозиції, оцінку.

Розвивати здатність: самостійно вступати в розмову з дітьми; вести організований (стимульований) діалог на запропоновану тему, груповий діалог (бесіду); висловлювати власну думку та пояснювати її; вислуховувати чужу думку не перебиваючи; виявляти повагу до чужої думки; відстоювати свою точку зору спокійно у ввічливій формі; домовлятися, враховуючи свої інтереси та інтереси інших; висловлювати захоплення чиймись діями чи результатами праці; робити

	компліменти; використовувати слова підтримки товаришам і собі під час ігор з елементами змагання; аналізувати та пояснювати причини виникнення суперечливих чи конфліктних ситуацій; висувати версії можливого розгортання подій («Що б сталося, якби?», «Слід вчинити так, тому що» тощо); брати участь у перемовинах; триматися в діалозі невимушено, розмовляти тактовно; звертатися по допомогу, якщо відчуває труднощі під час діяльності. Визначення «діалогічна компетентність» не використовується, окремо не вживається. Орієнтовна структура організації дня дошкільника. [4, с.17] Інформація зі щоденного планування структурована за формою розпорядку дня, в якому послідовність процесів життєдіяльності дитини деталізована відповідно до вікової групи. Надано коментарі щодо: підготовки дорослого, який здійснює догляд та забезпечує освітній процес, до кожного наступного етапу; рекомендованого часу тривалості окремого етапу. Етапи пробудження, ранкової гігієни, а також активності наприкінці дня орієнтовані на виконання батьками. Ці етапи впродовж дня (від ранкової зустрічі до вечері включно) можуть реалізовуватися як педагогами освітніх закладів, так і батьками під час перебування дітей удома з різних причин. Кожен робочий день передбачає обов'язкові складові, як-от: самостійні дії; піклування про здоров'я; ранкові звичаї (ритуали); організація харчування; інтегровані заняття; проєктна діяльність; розваги; формування у дітей навичок упродовж ігрової, комунікативної, предметно-перетворювальної та навчальної діяльності.
5.	«Соняшник». Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей від 4-го до 6-го року життя. (Л. В. Калуська, 2014). Розділ «Дослідник: розвиток, навчання і виховання дітей шостого року життя», підрозділ «Мовленнєво-комунікативний розвиток» [6, с.112]. Діалогічне мовлення розглядається як мовлення-пояснення, мовлення-міркування, а також ситуативні мимовільні висловлювання (непідготовлене мовлення), немовні форми спілкування. Показники розвитку мовленнєво-комунікативної сторони: дитина включається і підтримує розмову, що виникла між нею і дорослим, між нею і дитиною; звертається

	з різними запитаннями, відповідає на промовлені або поставлені запитання; будує діалог у стимульованому мовленні на запропоновані теми; використовує звертання, прості фрази, невербальні засоби спілкування [6, с.94] Програмні завдання з формування мовленнєво-комунікативного розвитку: ввічливо спілкуватися, використовуючи мовні та позамовні (жести, міміку) засоби і дотримуючись правил мовленнєвого етикету; виявляти ініціативу в спілкуванні, вміти звертатися до дорослих та дітей, підтримувати з ними розмову. Базовий рівень засвоєння дітьми знань, умінь та навичок за розділом Мовленнєво-комунікативний розвиток [6, с.115]: Має уявлення про ввічливі форми спілкування. Розпізнає ввічливі форми звертання, вітання, прощання. Діє: оцінює (корекція і самокорекція) власне та чуже мовлення. Серед показників готовності до школи виділяють мовленнєво-комунікативну готовність: достатній рівень розвитку мовленнєвих умінь(серед яких виділяють діалогічне мовлення), комунікативних навичок, що сприяють активізації мовленнєвої діяльності дітей. [6 , с.140] Організаційні форми. Рухливі, народні, хороводні ігри, дидактичні ігри та вправи, музично-дидактичні, сюжетно-рольові, конструкторсько-будівельні ігри, гурткова робота. Завдання у розділах ускладнюються відповідно до віку дітей. Програмові завдання співвідносяться з освітніми лініями Базового компонента дошкільної освіти і передбачених ними результатів освітньої роботи з дітьми. Перелік фольклорних і художніх текстів, музичного репертуару, різних видів ігор, мистецьких творів та орієнтовна тематика занять подано у навчально-методичному посібнику до програми.
6.	«Стежини у Всесвіт». Комплексна програма для дітей раннього та передшкільного віку, наук. кер. – К. Крутій (2020) Освітній напрям «Мовлення дитини» [8, с.231]. Визначення понять згідно тезауруса програми [8, с.239] Компетентність дитини передшкільного віку – одна з базисних характеристик особистості дитини передшкільного віку. Компетенція комунікативна – виявляється

у вільному вираженні своїх бажань, намірів за допомогою вербальних та невербальних (жести, міміка) засобів.

Показники сформованості мовно-мовленнєвої компетентності: ініціює та підтримує розпочату розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідає на запитання співрозмовника і звертається із запитаннями, орієнтується в ситуації спілкування, вживає відповідні мовні та немовні засоби для вирішення комунікативних завдань; дотримується правил мовленнєвої поведінки і мовленнєвого етикету та коректно виявляє власне емоційне ставлення до предмета розмови і співрозмовника, коригує його залежно від ситуації спілкування; комплексно застосовує мовні і немовні засоби з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміє орієнтуватися в ситуації спілкування, виявляє ініціативність, стриманість у спілкуванні; оволодіває культурою мовленнєвої комунікації; спілкується українською мовою залежно від ситуації. [8, с.234]

Програмні завдання з формування діалогічного мовлення.

Учити виявляти ініціативу в спілкуванні з дорослими, звертатись із запитаннями різного типу (Чому? Як? Навіщо? Для чого? Як ви гадаєте?); підтримувати розмову, запропоновану дорослими. Учити вести діалог на запропоновані теми. Учити починати розмову, використовуючи вставні слова та речення: дивіться (дивись), бачите (бач), прошу вас (тебе), даруйте, перепрошую, по-моєму, я думаю, я гадаю, уявіть собі. Своєчасно відповідати на першу репліку, використовуючи стверджувальні слова-речення (так, так-так, саме так, авжеж, атож, еге ж), заперечні слова-речення (Ні! Ой, ні! Ні в якому разі! Не можу! Не вийде!). Формувати вміння проводити розпитування (Розпитай Незнайка, що він любить). Уникати грубих, зневажливих слів. Засвоїти ласкаво-лагідні форми звертання (Катрусю, Михайлику, Оксаночко). Будувати різні форми діалогу між двома-чотирма дітьми на пропозицію вихователя як на заняттях, так і повсякденному житті. Учити дітей виявляти ініціативу в розмові з незнайомими дорослими та дітьми. Учити будувати діалог, використовуючи різноманітні діалогічні єдності, такі як: повідомлення-доповнення (уточнення); повідомлення-підтвердження (заперечення); повідомлення-прохання;

	запит інформації-задоволення запиту; запит інформації-контрзапитання; прохання-згода (незгода); наказ-уточнення тощо. [8, с.233] Основні шляхи реалізації освітнього напрямку: Стимулювання інтересу до спілкування з однолітками та дорослими, створення ситуації, у якій дитині необхідно ставити запитання, цікавитися думкою інших, розпитувати про їхню діяльність та події їхнього життя. Використання дитячих проєктів, теми яких можуть бути різноманітні відповідно до інтересів дитини. Використання колективних творів, казок, загадок. Організація ігор-драматизацій, спектаклів, пальчикового театру, створення умов для гри-фантазування. Організація ігрових освітніх ситуацій. Вечори літературних розваг, літературні свята і театралізовані виступи. Створення сприятливих умов для інтеграції з іншими освітніми напрямами.[8, с.239]
7.	«Українське дошкілля». Програма розвитку дитини дошкільного віку. (О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін., 2017). У програмі особливий акцент зроблено на завданнях мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, враховуючи обов'язковість дошкільної освіти з п'ятирічного віку. Понятійний апарат програми. У неперервному зв'язку з розвитком мислення відбувається мовленнєвий розвиток дитини. Здійснюється перехід від переважно діалогічного мовлення до розгорнутих висловлювань. У дітей з'являються такі форми діалогічного мовлення, як пояснення, міркування. У старшому дошкільному віці формується новий вид мовлення – внутрішнє мовлення, що стає засобом формування й функціонування внутрішніх розумових дій. Окремо визначення цих понять в програмі не представлено. Старший дошкільний вік (шостий рік життя) Освітня лінія «Мовлення дитини», параграф «Зв'язне мовлення» [3, с.231]. Серед показників компетентності дитини у параграфі зв'язне мовлення виділяють: дає розгорнуті відповіді на запитання; підтримує запропонований діалог відповідно до теми; будує стимульований діалог відповідно до ситуації (групове

	мовлення); володіє різними формами мовленнєвого етикету та культурою спілкування. Освітні завдання у параграфі «Зв'язне мовлення»: учити будувати діалог на запропоновану тему. Вчити виявляти ініціативу у спілкуванні з дорослими, звертатись із запитаннями різного типу (чому?, як?, навіщо?, для чого? Тощо); підтримувати розмову, запропоновану вихователем; вести діалог на запропоновану тему. Вправляти у вмінні розпочинати розмову, добирати першу репліку діалогу, своєчасно відповідати на вербальне звернення співрозмовника, використовуючи стверджувальні слова та речення. Методи, прийоми, засоби. У розвитково-ігровій діяльності використовуються сюжетно-рольові ігри, театралізовані ігри, ігри-драматизації, інсценування, конструкторсько-будівельні ігри, дидактичні ігри, навчально-друковані ігри, ігри на розвиток креативності, іграшки. Тематика дидактичних ігор для розвитку зв'язного мовлення: «Мандрівка по кімнаті», «Чи знаєш ти?», «Літак», «Екскурсія в музей образотворчого мистецтва», «Де і коли це було?», «Хто як працює?». [3, с. 220] В програмі виділено показники компетентності випускника дошкільного навчального закладу, серед яких є такі компетентності, що характеризують стан комунікативної компетентності [3, с.236]: уміє спілкуватися з людьми різного віку та статі; виявляє прихильність до дорослих та однолітків, уміє висловлювати своє ставлення, прагне позитивної оцінки довколишніх; здатний до особистісного контакту з дорослим; уміє розв'язувати проблемні питання; володіє мовленнєвим етикетом; бере участь в іграх-драматизаціях, іграх-інсценуваннях, театралізованих іграх, передаючи образ за допомогою засобів зовнішньої виразності.
8.	«Я у Світі». Програма розвитку дитини від народження до шести років. Наук. кер. – О. Кононко (2019) Розділ Старший дошкільний вік, освітня лінія «Мовлення дитина» [7, с.352]. Поняття. Основи компетентності дитини – формування цілісної картини світу як життєвого орієнтира, розширення та поглиблення досвіду, завдяки якому дитина

розв'язує проблеми, виявляє гнучкість, діє адекватно та ефективно, приймає свідомі рішення, задовольняє свої соціальні та індивідуальні потреби, проявляє базові якості особистості, досягає успіху у різних видах діяльності. [7, с. 8] .

Діалог у старшому дошкільному віці є не просто освоєнням композиційної форми мовлення, а й важливою складовою соціального мовлення, особистісного становлення дитини. Діалогічне спілкування потребує від дитини не лише орієнтації на зміст повідомлення, на власні інтереси, а й урахування позиції партнера. Воно є важливою складовою спільної діяльності. Під час діалогічного мовлення дитина цього віку вміє запитати, заперечити, обґрунтувати думку, подякувати, вибачитися, розповісти про себе. [7, с.352]

Показники діалогічно-комунікативної компетентності [7, с.357]:

Знання: цікавиться мовленням дорослих та однолітків, слухає і розуміє досить складні звернення, прохання, доручення; добре розумієпочуте, охоче його обговорює, відповідає на запитання щодо змісту, коротко переказує його; запитує про незрозуміле, використовує пояснення дорослого під час спілкування з іншими; уважно та критично ставиться до власного й чужого мовлення, має сформоване внутрішнє мовлення, знає формули мовленнєвого етикету; володіє здатністю до елементарної рефлексії, оскільки усвідомлює вплив своїх слів на іншого, будує свої висловлювання з урахуванням можливих реакцій партнера по спілкуванню; свідомо використовує мовленнєві засоби під час спілкування.

Уміння: ініціює контакти, адекватно реагує на пропозиції інших, виразно передає словами та мімікою свою готовність спілкуватися; уміє обмінюватися інформацією, вислуховувати, не переривати іншого, домовлятися, узгоджувати позиції, розподіляти ролі, налагоджувати плідну взаємодію; цінує партнера спілкування незалежно від ступеня своєї прихильності до нього; орієнтується в ситуації спілкування, може коректно припинити взаємодію; володіє навичками виправлення мовленнєвих помилок, усвідомлює, що це допомагає порозумітися з дорослими та однолітками.

Освітні завдання з формування діалогічного мовлення та комунікативних вмінь [7, с356]:

- розвивати уміння диференційовано використовувати різноманітні засоби спілкування (словесні, мімічні, пантомімічні) з урахуванням конкретної ситуації;
- формувати уміння встановлювати контакт з дорослими та однолітками, привертати увагу до себе, вправляти в умінні вести діалог, розв’язувати конфлікти у прийнятний спосіб;
- виховувати критичне ставлення до власного мовлення та мовлення інших;
- заохочувати та схвалювати ініціативу щодо мовленнєвого спілкування старших з молодшими;
- формувати уміння передавати словом свої почуття, ставлення.

Організаційні форми. Програма створює простір для творчого використання різних педагогічних технологій, прояву гнучкості в підході до кожної дитини.

Пропоновані заняття на тиждень для старшого дошкільного віку: музична діяльність, образотворча діяльність, конструювання, фізичні заняття, ознайомлення із соціумом та власним Я, ознайомлення із природнім довкіллям, логіко-математичний розвиток, розвиток мовлення, художня література, підготовка до навчання грамоти.

Отже, провідною наскрізною лінією з формування всебічно розвиненої особистості виступає діалогічне мовлення дітей шостого (сьомого) року життя. Діалогічна компетентність та завдання з її формування не виділено окремим пунктом у розглянутих програмах, проте в програмі «Я у світі» представлена діалогічно-комунікативна компетентність, комунікативна компетенція – у програмі «Стежини у Всесвіті», діалогічна компетенція – у програмі «Світ дитинства», комунікативна діяльність, або спілкування – у програмі «Впевнений старт», у програмі «Українське дошкілля» – мовленнєвий розвиток дитини, діалогічне мовлення, програма «Соняшник» проголошує мовленнєво-комунікативний розвиток, діалогічне мовлення, а програма «Дитина» акцентує увагу на комунікативній готовності, діалогічному мовленні.

Можна говорити про спільні методи, засоби, програмні результати навчання, заняття з формування діалогічного мовлення.

Аналіз програм «Я у світі», «Українське дошкілля», «Соняшник», «Світ дитинства», «Дитина» дає змогу зробити висновок про те, що завдання щодо

розвитку діалогічної компетентності окремо не виділяються, а загалом підпорядковані досягненню кінцевої мети – формуванню навичок комунікативного спілкування та використання їх в різних видах діяльності у спілкуванні як з дорослими, так і з дітьми.

У комплексній програмі «Стежини у Всесвіт» автори наголошують на важливості вчити дітей ставити різні типи запитань, стимулюючи використання різних типів діалогічних єднань. У програмі «Я у світі» автори наголошують на розвитку мовленнєвої інтенції, орієнтації на зміст повідомлення, на власні інтереси, а також урахуванні позиції партнера по спілкуванню. У комплексній програмі «Впевнений старт» вбачається створення дорослими діяльнісних розвивальних ситуацій як інструменту для формування здатності використання мови для самовираження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, провідною наскрізною лінією з формування всебічно розвиненої особистості виступає діалогічне мовлення дітей шостого (сьомого) року життя. Термін «діалогічна компетентність» окремо не використовується в розглянутих програмах, а завдання спрямовуються на формування діалогічного мовлення, спілкування, діалогічно-комунікативної компетентності, комунікативної діяльності тощо, що потребує подальших узагальнень та конкретизації.

Подальші перспективи досліджень вбачаємо в розробці критеріїв оцінки, завдань, прийомів з формування діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку, а також узагальненні завдань із формування діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти. (2021). URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
2. Байєр, О.М., Батліна, Л.В., & Богуш, А.М. (2015). *Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів*. Батліна, Л.В. (Ред). Тернопіль: Мандрівець.

3. Білан, О.І. (2017). *Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»*. Низковська О.В. (Ред). Тернопіль: Мандрівець.
4. Воронов, В.А., Ковальчук, К.В., Піканова, Н.В., Рейпольська, О.Д., Сисоєва, С.О., & Станкевич, К.Ю. (2021). *Програма освіти дітей раннього та дошкільного віку «Освіта і піклування / Education & Care»*. Київ: ФОП В.Б. Ференець.
5. Гавриш, Н.В., Панасюк, Т.В., Піроженко, Т.О., Рогозянський О.С., Хартман, О.Ю., & Шевчук, А.С. (2017). *Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку*. Піроженко Т. О. (Ред.). Київ: Українська академія дитинства.
6. Калуська, Л.В. (2014). *Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник»*. Тернопіль: Мандрівець.
7. Кононенко, О.Л., Аксьонова, О.П., Аніщук, А.М., & Артемова, Л.В. (2014). *Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі2 (нова редакція). Від трьох до шести (семи) років*. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна».
8. Крутій, К.Л. (2020). *Стежинки у Всесвіт: комплексна освітня програма для дітей раннього та передшкільного віку*. Запоріжжя: ТОВ “ЛПІС” ЛТД.
9. Огнев'юк, О.В., & Волинець, К.І. (2012). *Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років*. Київ: ун-т ім. Б.Грінченка.

REFERENCES

1. *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity*. (2021). [*The basic component of preschool education*]. URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> [in Ukrainian].
2. Baiier, O.M., Batlina, L.V., & Bohush, A.M. (2015). *Svit dytynstva: kompleksna osvitnia prohrama dlia doshkilnykh navchalnykh zakladiv* [The World of Childhood: A Comprehensive Educational Program for Preschools]. In Batlina L.V. (Eds.). Ternopil: Mandrivets.[in Ukrainian].
3. Bilan, O.I. (2017). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia»* [Preschool Child Development Program «Ukrainian Preschool»]. In Nyzkovska O.V. (Eds.). Ternopil: Mandrivets.[in Ukrainian].
4. Voronov, V.A., Kovalchuk, K.V., Pikanova, N.V., Reipolska, O.D., Sysoieva, S.O., & Stankevych, K.Iu. (2021). *Prohrama osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku «Osvita i pikluvannia / Education & Care»* [Early Childhood and Preschool Education Program «Education & Care»]. Kyiv: FOP V.B. Ferenets.[in Ukrainian].
5. Havrysh, N.V., Panasiuk, T.V., Pirozhenko, T.O., Rohozianskyi, O.S., Khartman, O.Yu., & Shevchuk, A.S. (2017). *Osvitnia prohrama «Vpevnnyi start» dlia ditei starshoho doshkilnoho viku* [Educational program «Confident Start» for children of senior preschool age]. In Pirozhenko T. O. (Eds.). Kyiv: Ukrainska akademiia dytynstva. [in Ukrainian].

6. Kaluska, L.V. (2014). *Kompleksna prohrama rozvytku, navchannia ta vykhovannia ditei doshkilnoho viku «Soniashnyk» [Comprehensive program for the development, education and upbringing of preschool children «Sunflower»]*. Ternopil: Mandrivets. [in Ukrainian].

7. Kononenko, O.L., Aksonova, O.P., Anishchuk, A.M., & Artemova, L.V. (2014). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ja u sviti2 (nova redaktsiia). Vid trokh do shesty (semy) rokiv [Preschool child development program «I am in the world2 (new edition). From three to six (seven) years old]*. Kyiv: TOV «MTsFER-Ukraine». [in Ukrainian].

8. Krutii, K.L. (2020). *Stezhynky u Vsesvit: kompleksna osvitnia prohrama dlia ditei rannoho ta peredshkilnoho viku [Paths to the Universe: a comprehensive educational program for early and preschool children]*. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD. [in Ukrainian].

9. Ohneviuk, O.V., & Volynets, K.I. (2012). *Dytyna: Prohrama vykhovannia i navchannia ditei vid dvokh do semy rokiv [Child: A program for raising and educating children from two to seven years old]*. Kyiv: un-t im. B.Hrinchenka. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 01.04.2025

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

УДК 376-056.36:616.8-056.7

Оксана Кисла,

аспірантка

E-mail: kisla0108@gmail.com,

ORCID ID: 0009-0004-2523-9146

Oksana Kysla,

Postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна,

вул. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine,

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ РЕТТА

STUDY OF THE STATE OF FORMATION OF SOCIAL-COMMUNICATIVE SKILLS IN PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH RETTE SYNDROME

Анотація. У статті розглядається проблема стану сформованості соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта, що є важливим аспектом їхньої соціалізації.

У роботі аналізуються існуючі діагностичні інструментарії для психолого-педагогічного вивчення соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта (СР). Представлено аналіз вітчизняних та зарубіжних літературних джерел, сучасних досліджень щодо проблем психолого-педагогічної оцінки соціально-комунікативних навичок у дітей означеної категорії. Підкреслюється роль ефективної діагностики, що є ключовим фактором для розроблення індивідуальної програми розвитку, визначення напрямів корекційно-розвиткової роботи, стратегій реалізації рекомендацій щодо розвитку особистості, соціалізації дітей з СР.

У статті досліджується проблема здійснення психолого-педагогічного оцінювання розвитку (фізичної, соціальної, мовленнєвої, когнітивної, емоційно-вольової, навчальної, поведінкової сфери) дітей з синдромом Ретта (СР). Наголошено на необхідності застосування комплексного та індивідуалізованого підходів, що передбачають всебічне вивчення соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з СР. Підкреслено важливість проведення психолого-педагогічної комплексної оцінки потреб дитини з метою ідентифікації її індивідуальних особливостей, потенційних можливостей, сильних та слабких сторін у контексті формування соціально-комунікативних навичок.

Отримані результати дослідження мають значну практичну цінність для фахівців психолого-педагогічного профілю, зокрема психологів, логопедів, педагогів, реабілітологів, а також для батьків, які здійснюють супровід дітей дошкільного віку з синдромом Ретта. Підкреслено, що розроблення валідного та надійного діагностичного інструментарію сприятиме підвищенню точності ідентифікації індивідуальних потреб дитини та визначенню її потенційних можливостей, сильних та слабких сторін у контексті формування соціально-комунікативних навичок, що є фундаментальним підґрунтям для розроблення та впровадження ефективних програм психолого-педагогічної інтервенції.

Визначено ключове значення міждисциплінарного підходу, розробки індивідуальної освітньої траєкторії, чіткого визначення коротко- та довгострокових цілей для своєчасного виявлення потреб та подолання бар'єрів, що перешкоджають ефективному розвитку соціально-комунікативних навичок, а також для планування корекційно-розвиткової роботи та здійснення моніторингу динаміки розвитку дитини.

Окреслено важливість координованої взаємодії фахівців мультидисциплінарної команди та активної участі батьків у навчально-виховному процесі й підтримці дітей з особливими освітніми потребами. Наголошено на необхідності надання своєчасної психокорекційної допомоги дітям з синдромом Ретта для оптимізації їхнього соціально-комунікативного розвитку та загального функціонування.

Виявлено, що оцінювання стану сформованості соціально-комунікативних навичок у дітей з синдромом Ретта потребує застосування спеціалізованих діагностичних підходів, що враховують специфіку моторних, сенсорних та когнітивних обмежень, оскільки використання стандартних методик може виявитися недостатньо інформативним.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні довготривалого впливу різних чинників на стан формування соціально-комунікативних навичок, що сприяє соціалізації та має потенціал для покращення загального розвитку дитини з синдромом Ретта, охоплюючи якість догляду та стан її здоров'я.

Ключові слова: освіта; психолого-педагогічна оцінка; синдром Ретта; інклюзивно-ресурсний центр; комунікація; діагностичний інструментарій; психолого-педагогічний супровід; діти з особливими освітніми потребами; інклюзивне навчання.

Abstract. The article addresses the issue of the development of social-communicative skills in preschool children with Rett syndrome, which is a crucial aspect of their socialization.

The study analyzes existing diagnostic tools for the psychological and pedagogical assessment of social-communicative skills in preschool children with Rett syndrome (RS). It presents an overview of domestic and international literature sources, as well as contemporary research on the challenges of psychological and pedagogical evaluation of social-communicative skills in this category of children. The article emphasizes the importance of effective diagnostics as a key factor in developing individualized development programs, identifying areas for corrective and developmental work, and establishing strategies for implementing recommendations related to personality development and socialization of children with RS.

The article explores the challenges of conducting psychological and pedagogical assessments of development (physical, social, speech, cognitive, emotional-volitional, learning, and behavioral domains) in children with Rett syndrome. It stresses the need for comprehensive and individualized approaches that involve a thorough study of social-communicative skills in preschool-aged children

with RS. The importance of conducting a comprehensive psychological and pedagogical assessment of the child's needs is highlighted, aimed at identifying individual characteristics, potential capabilities, strengths, and weaknesses in the context of forming social-communicative skills.

The research findings are of significant practical value for psychological and pedagogical specialists, including psychologists, speech therapists, educators, rehabilitation specialists, as well as for parents who support preschool children with Rett syndrome. It is emphasized that the development of valid and reliable diagnostic tools will improve the accuracy of identifying the child's individual needs and determining their potential, strengths, and weaknesses in the formation of social-communicative skills, which is a fundamental basis for developing and implementing effective psychological and pedagogical intervention programs.

The importance of coordinated interaction among multidisciplinary team specialists and active parental involvement in the educational process and support of children with special educational needs is highlighted. The need for timely psychocorrectional support for children with Rett syndrome is underlined in order to optimize their social-communicative development and overall functioning.

It is found that assessing the level of social-communicative skill development in children with Rett syndrome requires the application of specialized diagnostic approaches that consider the specifics of motor, sensory, and cognitive limitations, as standard methods may not be sufficiently informative.

Prospects for further research lie in studying the long-term impact of various factors on the development of social-communicative skills, which contribute to socialization and have the potential to improve the overall development of children with Rett syndrome, including the quality of care and their health status.

Key words: education; psychological and pedagogical assessment; Rett syndrome; inclusive resource center; communication; diagnostic tools; psychological and pedagogical support; children with special educational needs; inclusive education.

Актуальність дослідження. У контексті дослідження стану сформованості соціально-комунікативних навичок у дітей з синдромом Ретта особливої значущості набуває проблема валідної оцінки їхнього розвитку. Аналізуючи підходи до діагностики психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями вітчизняні фахівці у галузі спеціальної педагогіки (О. Бабяк, Г. Блеч, Н. Баташева, І. Гладченко, О. Вовченко, В. Кобильченко, О. Орлов, І. Омельченко, Л. Прохоренко, С. Трикоз, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та ін.) обґрунтовують переваги діагностико-навчального експерименту як інструменту, що забезпечує більш глибоке

розуміння потенційних можливостей дитини, на відміну від психометричних методів.

Застосування принципу «зони найближчого розвитку» та супровід дорослого в процесі дослідження індивідуальних особливостей особистості в контексті провідної діяльності сприяє активній участі дитини у виконанні діагностичних завдань, дає змогу визначити здатність до навчання, отримати інформацію про потенційні можливості та потреби дитини. У зв'язку з цим обмеження експертної оцінки виключно психометричними тестами визнається методологічно недостатнім, що зумовлює необхідність обов'язкового поєднання кількісних даних з якісним психолого-педагогічним аналізом.

Особливої актуальності комплексний підхід до оцінки розвитку набуває у роботі з дітьми, які мають тяжкі та складні порушення психофізичного розвитку. Диференційна діагностика набуває критичного значення в контексті експертної оцінки дітей з особливими освітніми потребами, оскільки такі прояви затримки розвитку можуть бути зумовлені різними етіологічними чинниками. Встановлення етіології та характеру порушень є детермінантою для розробки специфічних корекційних стратегій, спрямованих на їх подолання та компенсацію.

Отже, своєчасне проведення психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей дошкільного віку з синдромом Ретта є не лише важливим науково-теоретичним питанням, а й нагальною практичною потребою в контексті забезпечення ефективної взаємодії та розробки корекційно-розвиткових програм для дітей даної нозологічної групи, що потребує глибокого розуміння специфіки їхнього розвитку.

Враховуючи специфіку клінічної картини синдрому Ретта, зокрема значні обмеження у сфері комунікації, особливої значущості набуває застосування спеціалізованих діагностичних інструментів, орієнтованих на оцінку невербальних проявів соціально-комунікативних навичок у дітей раннього віку. Діагностичний процес ускладнюється переважно невербальною природою комунікації, що реалізується через рухи тіла, міміку, окуломоторні реакції та вокалізації. Зазначається, що для реалізації більшості комунікативних функцій

використовуються невербальні комунікативні модальності, а соціально-комунікативні дефіцити є характерними як для пререгресивного, так і для пострегресивного періодів розвитку моторних та комунікативних навичок. Оцінка соціально-комунікативних функцій у ранньому віці у дітей з синдромом Ретта є важливим фактором ранньої ідентифікації порушення та розробки індивідуалізованих стратегій допомоги та підтримки. З метою оптимізації надання якісної допомоги та здійснення комплексного оцінювання розвитку дітей з особливими освітніми потребами існує нагальна потреба у впровадженні сучасних інструментів для поглибленої психолого-педагогічної діагностики.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Синдром Ретта проявляється у ранньому дитинстві після періоду нормального розвитку (приблизно у віці 6-18 місяців), характеризується втратою набутих моторних навичок (наприклад, здатності ходити чи використовувати руки) та регресом або повною втратою мовлення. Також спостерігаються рухові стереотипії, такі як скручування або плескання руками, труднощі з координацією та балансом, а іноді й проблеми з диханням та судом.

Наукові дослідження (Л. Нойл, Б. Херберг, Я. Асса, А. Rett, U. Bhattacharya, К. Jellinger, W. Pradana, L. Meer, N. Amoako, D. Hare та ін.) вказують на низку супутніх станів, що потребують уваги в процесі психолого-педагогічного супроводу, охоплюючи порушення опорно-рухового апарату (деформації суглобів, сколіоз, знижений м'язовий тонус), судомний синдром/епілепсію, проблеми з диханням та сном, порушення зору та слуху, проблеми шлунково-кишкового тракту, порушення функцій жування та ковтання, бруксизм, гіперкінези, остеопороз і кахексію. Попри ці складності діти з синдромом Ретта можуть проявляти інтерес до оточення, емоційний зв'язок з близькими та здатність до навчання у разі застосування адаптованих методів.

Соціальну взаємодію може бути ускладнено через труднощі в розумінні та вираженні емоцій, що зумовлює актуальність розроблення та впровадження психокорекційних інтервенцій, спрямованих на оптимізацію їхньої взаємодії з оточенням.

Науковці акцентують увагу на значенні психологічних (розвиток самостійності, зниження рівня тривожності, підвищення комунікативної ініціативи), соціальних (формування навичок командної роботи, співробітництва, засвоєння соціальних норм), емоційних (розвиток емоційного інтелекту та емпатії) та фізіологічних (розвиток нервової системи, покращення мовленнєвих функцій та моторики) аспектів моторно-рухової активності як вагомих факторів соціалізації та комунікації. Розвиток емоційного інтелекту, що передбачає розуміння емоційного стану інших осіб та емпатію, є ключовим для соціальної адаптації та формується під впливом соціальних взаємодій з дорослими, які виступають моделлю емоційної поведінки. Оцінка здатності до розпізнавання емоцій може здійснюватися за допомогою невербальних методів, наприклад, через співвіднесення емоцій з візуальними репрезентаціями ситуацій або вибір іграшки, що демонструє аналогічну емоційну реакцію. Фізіологічні аспекти, зокрема розвиток нервової системи, впливають на мовленнєву функцію, процеси сприйняття, координацію рухів та моторику, що є важливим для невербальної комунікації. Комунікативні навички є гетерогенними, і враховуючи складність порушень під час синдрому Ретта, ефективна педагогічна інтервенція потребує визначення пріоритетних навчальних цілей та кваліфікованого застосування найбільш дієвих підходів (H. Wandin, P. Lindberg, K. Sonnander, 2022).

Дослідження першорядних завдань, покращення соціально-комунікативних навичок є вкрай актуальним, оскільки даний синдром характеризується ранньою втратою експресивного мовлення та значним обмеженням комунікативної компетентності (Sigafoos & Woodyatt, 1996). З метою компенсації цієї втрати та оптимізації функціонування осіб з синдромом Ретта доцільним є застосування альтернативних та допоміжних засобів комунікації, що є реалістичним та перспективним підходом для багатьох осіб із даною нозологією (Burford & Trevarthen, 1997; B. Burford, A. Kerr, H. Macleod, 2003). (*Burford & Trevarthen, 1997*)

Пріоритетним напрямом сучасної спеціальної педагогіки є створення оптимальних умов для розвитку та самореалізації кожної дитини, оскільки

визнано, що повноцінна комунікація дитини з соціальним середовищем є ключовим фактором її психічного та соціального розвитку, а також засобом профілактики та корекції можливих труднощів особистісного становлення. Безперечно, ефективна комунікація неможлива без сформованих комунікативних навичок, закладання яких відбувається у дошкільному віці. Важливою особливістю психолого-педагогічної оцінки комунікативних навичок є фокус не на аналізі окремих мовних одиниць, а на визначенні здатності дітей використовувати вербальну та невербальну комунікацію як інструмент взаємодії у спілкуванні з оточенням. Водночас треба зазначити про відсутність єдиного уніфікованого підходу до діагностики комунікативної діяльності та стану сформованості комунікативних навичок у психолого-педагогічній літературі.

Метою статті є проаналізувати існуючі методики комплексного діагностичного інструментарію, який дасть змогу дослідити стан сформованості соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта, враховуючи специфіку їхнього стану.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи аналізу, систематизації та узагальнення досліджуваного матеріалу.

Результати дослідження. Синдром Ретта являє собою складний нейророзвитковий розлад, що глибоко впливає на моторні, когнітивні та поведінкові сфери дитини. Одним із ключових діагностичних критеріїв є регрес у набутих мовленнєвих і рухових навичках після початкового періоду відносно типового розвитку (D'Mello, 2023). Зазвичай цей регрес стає помітним у віці від шести місяців до півтора року, коли малюк починає втрачати здатність говорити, ходити та здійснювати цілеспрямовані рухи руками. Натомість з'являються характерні стереотипні рухи руками, такі як махання, сплескування, потирання або скручування, які часто повторюються.

Продовжуючи розгляд цього стану, варто зазначити, що синдром Ретта є прогресуючим порушенням нервової системи, яке тісно пов'язане з вираженими труднощами в інтелектуальному розвитку, комунікації, особливостями аутистичного спектру в поведінці та вже згаданими стереотипними рухами рук.

Обмеження у сприйнятті візуальної інформації, сенсорно-пізнавальному та руховому досвіді ще більше ускладнюють процес інтелектуальної обробки інформації дітьми з цим синдромом, створюючи специфічні бар'єри у їхній взаємодії з навколишнім світом. Однак, незважаючи на ці значні труднощі, важливо пам'ятати, що діти з синдромом Ретта зберігають потенціал до навчання та розвитку, особливо за умови надання їм належної підтримки та застосування спеціальних педагогічних підходів.

У сучасній спеціальній педагогіці пріоритетним залишається дослідження стану сформованості соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта та розробка валідних інструментів для їхньої психолого-педагогічної оцінки.

Соціально-комунікативні навички розглядаються нами як комплекс умінь, необхідних для ефективної реалізації комунікативної діяльності в різноманітних соціальних ситуаціях, та передбачають взаємопов'язані комунікативно-поведінковий, когнітивний, соціально-емоційний і праксеологічний (моторний) компоненти.

Комунікативно-поведінковий компонент характеризується сформованістю таких аспектів як встановлення міжособистісних контактів, спрямування уваги на комунікативного партнера, експресія власних потреб, обмін інформацією, підтримка діалогу, адекватне ситуації спілкування використання невербальних засобів (жести, пози), дотримання елементарних соціальних норм і правил, мотивація до комунікації та розуміння причинно-наслідкових зав'язків, що детермінують мотиваційні чинники комунікативної та соціальної взаємодії дитини.

Соціально-емоційний компонент визначається рівнем розвитку здатності до розуміння емоційного стану іншої особи, обміну емоціями та почуттями, налагодження інтеракції з оточенням у різних видах діяльності, застосування міміко-інтонаційних засобів відповідно до контексту спілкування, а також прояву емпатії.

Когнітивний компонент охоплює здатність до перцепції та розуміння вербальних звернень, рівень сформованості експресивних мовленнєвих форм,

здатність до концентрації уваги на релевантних стимулах, стан довготривалої та короткочасної пам'яті, розуміння кольорової диференціації, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків, використання практичних навичок, рівень розвитку сенсорної сфери (тактильної та слухової), а також здатність дитини до засвоєння нових умінь та адаптації до змінних ситуацій.

Праксеологічний (моторний) компонент характеризується наявністю значних прогресуючих порушень рухових функцій, що проявляються у затримці або регресі таких базових моторних навичок як повзання, прямоходіння, самостійне утримання вертикальної пози та цілеспрямоване маніпулювання верхніми кінцівками. Спостерігається втрата здатності до вольових рухів рук, що заміщується стереотипними рухами. Характерні порушення статокінетичної функції, аномалії ходи (ходіння на пальцях або широкій основі), з можливою подальшою повною втратою здатності до самостійного пересування. М'язовий тонус може варіюватися від гіпотонії на ранніх етапах до гіпертонії та спастичності. Типовою є апраксія – порушення здатності до виконання цілеспрямованих рухів на вербальну інструкцію за відсутності первинного рухового дефіциту, що стосується як проксимальних, так і дистальних відділів кінцівок. Прогресування рухових розладів призводить до значних порушень координації та рівноваги.

Ці компоненти дають змогу комплексно оцінити стан розвитку соціально-комунікативних навичок дитини з синдромом Ретта, що є основою для подальшої психолого-педагогічної корекції та підтримки.

На сучасному етапі діагностичного процесу особлива значущість надається оцінці комунікативних навичок із застосуванням стандартизованих інструментів, зокрема «Комунікаційної матриці» (Communication Matrix), розробленої Dr. Charity Rowland (1990, 1996, 2004). Зазначена методика забезпечує можливість визначення поточного рівня комунікативної компетентності дитини та розробку подальших кроків її розвитку, охоплюючи сім послідовних рівнів комунікативної поведінки: переднавмисну поведінку, навмисну поведінку, нетрадиційне спілкування, традиційне спілкування, конкретні символи, абстрактні символи та вербальну мову.

У науковій літературі (Townend, та ін, 2020) особливу увагу приділено аналізу рекомендацій, спрямованих на подолання комунікативних труднощів у дітей з синдромом Ретта, які чинять негативний вплив на якість їхнього життя та осіб, що здійснюють догляд. Отримані емпіричні дані свідчать про необхідність раннього початку та безперервного впровадження інтервенційних стратегій протягом усього життєвого циклу дитини з синдромом Ретта, включаючи інтенсифікацію вербальної комунікації, систематичне відвідування корекційних занять та використання мультимодальних засобів комунікації. Канадська дослідниця Dr. Carolyn Ellaway, яка спеціалізується на вивченні розвитку дітей з синдромом Ретта, застосовує різноманітні методи психолого-педагогічної оцінки, зокрема:

- спостереження за поведінкою дитини в різних контекстах;
- тестування (когнітивних функцій, мовлення, моторики та інших аспектів розвитку;
- опитування батьків та осіб, які здійснюють догляд;
- використання спеціалізованих шкал оцінювання для кількісного аналізу різних сфер розвитку (*kr.schn.health.nsw.gov.au*, 2023).

З метою об'єктивної оцінки стану сформованості комунікативних навичок у дітей з синдромом Ретта, що є критично важливим для розробки індивідуалізованих програм втручання, корекційно-розвиткових занять, поставлених цілей для подальшого розвитку, необхідно застосовувати комплексну оцінку розвитку дитини. Діагностику має бути спрямовано на виявлення актуального рівня комунікативних здібностей дитини в різних модальностях. Враховуючи особливості розвитку дітей з синдромом Ретта, зокрема обмеження вербальної комунікації та наявність стереотипних рухів, ключовим є використання методів оцінки мультимодального спілкування.

У процесі діагностики комунікативних навичок у дітей з синдромом Ретта особливої уваги потребує феномен затримки часу у відповіді, що є характерною особливістю їхньої комунікативної поведінки. З огляду на це, під час оцінювання комунікативних реакцій дитини необхідно передбачати достатній часовий інтервал для обробки сенсорної інформації та формування відповіді. Результати

діагностичного обстеження повинні слугувати підґрунтям для ідентифікації індивідуальних комунікативних потреб дитини та розробки ефективних стратегій інтервенції, спрямованих на підтримку її когнітивного та соціального розвитку (Н. Wandin, P. Lindberg, K. Sonnander, 2022).

Електрофізіологічні дослідження також виявляють у дітей з синдромом Ретта подовжену латентність викликаних потенціалів, пов'язаних із подією, та зменшену амплітуду цих потенціалів, що свідчить про сповільнену швидкість обробки інформації та зниження рівня церебральної активності. Крім того, спостерігаються труднощі у здійсненні зорового відстеження, фіксації погляду та залученні уваги, що ускладнює взаємодію з оточуючими та сприйняття навколишнього середовища. Водночас використання погляду як засобу комунікації є відносно сильною стороною у дітей з синдромом Ретта та розглядається як важливий діагностичний критерій в оцінці їхнього розвитку (Stauder та інші, 2006).

З метою отримання об'єктивної інформації про комунікативні можливості дітей з синдромом Ретта, що є необхідною передумовою для розробки ефективних втручань, першорядного значення набуває застосування комплексного підходу до оцінювання. Незважаючи на наявні клінічні особливості, наукові дані підтверджують наявність у дітей з синдромом Ретта комунікативної інтенціональності та потенціалу до навчання. Діагностичний процес має бути спрямований на ретельну оцінку актуального рівня комунікативних навичок дитини в різноманітних контекстах та із застосуванням мультимодальних підходів.

Ключовим аспектом психолого-педагогічної оцінки є ідентифікація та аналіз усіх доступних дитині способів комунікації, передбачаючи як наявні вербальні спроби, так і невербальні засоби, такі як погляд, міміка, жести, вокалізації, а також використання систем альтернативної та додаткової комунікації (АДК). Спостереження за комунікативною поведінкою дитини в природних умовах, під час інтеракції з різними комунікативними партнерами, є важливим елементом діагностичного процесу.

Для дітей з синдромом Ретта та невербальних дітей особливо важливим є застосування діагностичних методик, що не передбачають вербальних відповідей. Оцінювання не повинно обмежуватися одноразовим збором даних, а повинно мати безперервний та динамічний характер, інтегруючись у командний процес. Стандартизовані оцінки можуть не завжди адекватно відображати базові здібності дітей дошкільного віку з синдромом Ретта, а також рівень їхніх комунікативних навичок та особистісний потенціал. Проте адаптовані стандартизовані оцінки може бути використано для отримання інформації про окремі навички, зокрема експресивну мову, рецептивний словник та когнітивні функції. Адаптація стандартизованих оцінок може містити модифікацію способу пред'явлення тестових матеріалів (фіксація завдань на дошці, використання сканування за допомогою партнера, встановлення зорового контакту тощо) та стратегій альтернативної та додаткової комунікації як способів реагування. Оцінка повинна містити ідентифікацію найбільш прийняттого модального каналу доступу для індивіда (очі та руки), причому погляд розглядається як оптимальний спосіб оцінки комунікативних навичок (Ward C. et al., 2021; Ahonniska-Assa J. et al., 2018).

Невербальні інтелектуальні здібності є складним комплексом ментальних і когнітивних функцій, що охоплює просторову та пленарну візуалізацію, мнестичні процеси, увагу, здатність до концентрації на складних завданнях та швидкість когнітивної обробки комплексної інформації. Даний тип когнітивних здібностей є незалежним від оперування вербальними конструктами, такими як лексичні одиниці, числові дані, друковані тексти або інші матеріали вербальної природи. Оцінка невербальних здібностей здійснюється із застосуванням візуальних стимулів, зокрема графічних зображень, ілюстрацій та кодованих символів, водночас інструкції експериментатора транслуються у специфічному невербальному форматі з використанням жестової мови та пантоміміки (A. Kaufman, V. Schneider, 2019).

Важливим аспектом оцінки є визначення ефективності використання допоміжних та альтернативних засобів комунікації (АДК), зокрема карток із зображеннями, символів та пристроїв для генерації мови. Особливого значення

набуває система комунікації через обмін зображеннями (PECS), розроблена (L. Frost, A. Bondy, 1985) для осіб з обмеженими вербальними навичками, що є характерним для синдрому Ретта.

Зображення PECS є портативними, зручними у використанні та можуть детально репрезентувати навколишнє середовище. Застосування PECS сприяє формуванню у дитини здатності до формуванню комунікативних навичок. (М. Чайка, Г. Усатенко, О. Кривоногова, 2020)

Інструментарій діагностики за компонентами. У 2018 році Міністерством освіти і науки України було впроваджено комплекс міжнародно визнаних методик, серед яких: WISC-IV (шкала інтелекту Векслера для дітей), Leiter-3 (міжнародна шкала продуктивності), Conners-3 (шкала оцінювання розладу дефіциту уваги та гіперактивності), PEP-3 (індивідуалізоване оцінювання дітей з розладами аутистичного спектру) та CASD (опитувальник розладу аутистичного спектру). Зазначені методики відповідають світовим стандартам психолого-педагогічної оцінки та забезпечують визначення рівня розвитку на основі кількісних показників у дітей з особливими освітніми потребами. За результатами відповідного навчання понад 500 педагогів отримали сертифікати міжнародного зразка та здійснюють професійну діагностику дітей з ООП (О. Стадник, 2024).

Керівництво ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills - Revised) є комплексним інструментом для оцінки базових мовленнєвих та навчальних навичок у дітей віком 0–11 років, охоплюючи соціальні, комунікативні навички, навички самообслуговування та моторні навички. Керівництво оцінює та розвиває широкий спектр соціально-комунікативних навичок, які допомагають дитині ефективно взаємодіяти в соціальному середовищі, розвивати мовлення та будувати позитивні стосунки з іншими людьми. Результати оцінювання використовуються для розробки індивідуалізованих програм розвитку та корекції (Д. Партигтон, 2006).

Шкала адаптивної поведінки Вайнленда (Vineland Adaptive Behavior Scales), розроблена (E. Doll, 1935), є стандартизованим інструментом для оцінки адаптивних навичок у сферах комунікації, повсякденних життєвих навичок,

соціалізації та моторних навичок. Інструмент широко застосовується для оцінки дітей та дорослих з різними порушеннями розвитку, охоплюючи й синдром Ретта.

Для оцінки моторних функцій у дітей з синдромом Ретта використовується Шкала моторної оцінки синдрому Ретта (RESMES), розроблена на основі Міжнародної класифікації функціонування, інвалідності та здоров'я (J. Downs, 2016). Дана шкала дає змогу оцінити різні аспекти рухової функції та відстежувати прогрес дитини.

Шкала соціально-емоційного розвитку ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment) дає можливість оцінити соціально-емоційний розвиток дитини, виявляючи проблеми поведінки та емоційні труднощі. Її можна використовувати для оцінки соціальної адаптації дітей з синдромом Ретта.

Оцінка здатності дитини до розпізнавання та вираження емоцій. *Серія «Розпізнавання емоцій»* (Н. Компанець, 2023). Набір карток із зображеннями облич або схематичних малюнків, що чітко відображають базові емоції. Зазвичай використовуються зображення таких емоцій як радість, сум, гнів, страх, здивування та відраза. Кількість та варіативність емоцій може адаптуватися залежно від віку та особливостей розвитку дитини.

Адаптована шкала оцінки розвитку дітей раннього віку (Bayley Scales of Infant and Toddler Development) використовується для оцінки когнітивного, мовленнєвого та моторного розвитку дітей раннього віку. Ця шкала охоплює різні сфери розвитку, охоплюючи когнітивну, мовленнєву та моторну. Вона може бути використана для комплексної оцінки розвитку дитини та виявлення областей, які потребують додаткової уваги.

Опитувальник RSBQ (Mount et al., 2002; Downs et al., 2024) є специфічним інструментом для оцінки поведінкового фенотипу синдрому Ретта. Опитувальник RSBQ був першим поведінковим показником, розробленим спеціально для синдрому Ретта, він оцінює поведінковий фенотип, а не клінічну тяжкість синдрому Ретта, яка традиційно визначається через функціональні здібності та супутні захворювання. Крім основних діагностичних критеріїв, існують також порушення поведінки та емоційні особливості (такі як коливання

настрою). Опитувальник поведінки синдрому Ретта (RSBQ) був розроблений понад 25 років тому до відкриття генетичної причини синдрому Ретта, щоб диференціювати специфічні поведінкові симптоми та важкі інтелектуальні порушення. Мета цього опитувальника полягала в тому, щоб розширити взаємозв'язки між віком, генотипом, руховими аномаліями (функція рук/здатність ходити), сном та ін.

Модифікована шкала Ешворта (Bohannon & Smith, 1987) оцінює м'язову спастичність з точки зору реакції м'язового тону на пасивне розтягування за порядковою шкалою від 0 до 4: 0 – нормальний м'язовий тонус; 1 – невелике збільшення м'язового тону, збільшення тону руху у кінцівках; 2 – більш помітне збільшення м'язового тону, але кінцівка легко згинається; 3 – значне збільшення м'язового тону; 4 – жорстка кінцівка при згинанні або розгинанні. Оцінюється (плече, лікоть, зап'ястя, стегно, коліно, стопа) за допомогою цієї класифікації і розраховується загальний бал.

Розробка **анкети спостереження та опитування** щодо діагностики рівня сформованості соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта є складною, проте актуальною науково-практичною проблемою. Синдром Ретта, будучи рідкісним генетичним порушенням нейророзвитку, що переважно вражає осіб жіночої статі, характеризується фазою типового раннього онтогенезу з подальшою регресією набутих функцій, зокрема мовленнєвої та моторної. Внаслідок зазначених особливостей застосування традиційних інструментів оцінювання може виявитися недостатньо інформативним або нерепрезентативним щодо істинного рівня соціально-комунікативної компетентності даної категорії дітей.

У межах нашого експериментального дослідження розроблено методологічний підхід, що ґрунтується на інтеграції якісних та кількісних методів діагностики з урахуванням специфіки розвитку дітей з синдромом Ретта. Ключовою ідеєю є здійснення спостереження за дитиною в умовах природного та спеціально змодельованого середовища, аналіз її поведінкових проявів, реакцій та ініціатив щодо взаємодії, а також збір анамнестичних даних від батьків/опікунів та спеціалістів, які здійснюють систематичний супровід дитини.

Запропонована нами методика передбачає оцінювання таких складових.

Комунікативно-поведінковий компонент: фокусується на аналізі способів комунікації та взаємодії дитини з оточенням, охоплюючи вербальні та невербальні засоби експресії.

Когнітивний компонент: спрямований на визначення рівня розуміння дитиною соціальних ситуацій, її здатності до ідентифікації емоційних станів інших осіб, розуміння простих інструкцій та соціальних норм.

Праксеологічний (моторний) компонент: враховує наявні моторні обмеження та їх вплив на соціальну інтеракцію та комунікативні процеси. Оцінюються компенсаторні стратегії та використання асистивних технологій.

Соціально-емоційний компонент: передбачає оцінку емоційного стану дитини, її реакцій на соціальні подразники, здатності до встановлення емоційного контакту та вияву емпатії в межах її функціональних можливостей.

Інструментарій методики розроблено за принципом чотирибальної шкали Лайкерта *оцінювання результатів*.

1. За кожну міру прояву характеристики нараховується відповідна кількість балів:

Міра прояву характеристики	Кількість балів
практично завжди	3 бали
часто	2 бали
рідко	1 бал
практично ніколи	0 балів

2. Далі отримані бали забезпечують можливість дослідження особливостей комунікативно-поведінкового, соціально-емоційного, когнітивного та праксеологічного (моторного) компонентів розвитку дитини.

Бали	Рівень
------	--------

22 – 27	Достатній
13 – 21	Середній
5 – 12	Низький

Експерту необхідно ретельно ознайомитися з наведеними характеристиками сформованості компонентів соціально-комунікативних навичок та оцінити ступінь їхньої вираженості у конкретної дитини, відмічаючи відповідну позицію на шкалі. У якості експертів можуть виступати батьки або особи, які здійснюють опіку. Методика містить шкалу інтерпретації результатів, що дає змогу визначати високий, середній та низький рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності дитини.

Результати інтерв'ю з батьками та застосування запропонованої методики психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей дошкільного віку з синдромом Ретта в контексті комунікативно-поведінкового, когнітивного, соціально-емоційного та праксеологічного (моторного) компонентів спрямовано на визначення поточного стану сформованості соціально-комунікативних навичок у дітей зазначеної нозологічної групи з метою забезпечення довготривалого корекційно-розвиткового впливу на процес формування соціально-комунікативної компетентності, що сприятиме їхній соціалізації та оптимізації загального розвитку.

**Анкета спостереження та опитування рівня сформованості соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта
(авторська розробка)**

Комунікативно-поведінковий компонент:

- Чи реагує дитина на звернення до неї (повертає голову, змінює вираз обличчя, видає звуки)?
- Чи використовує дитина погляд для комунікації (наприклад, щоб показати на бажаний предмет)?

• Чи використовує дитина жести, міміку або інші невербальні засоби для вираження своїх потреб чи емоцій?

• Чи намагається дитина ініціювати контакт з іншими дітьми чи дорослими (наприклад, доторкається, наближається)?

• Чи реагує на пропозицію спільної діяльності?

• Чи спостерігаються у дитини стереотипні рухи, які можуть мати комунікативне значення в її індивідуальному контексті?

• Чи використовує дитина вокалізації (звуки, склади, окремі слова)?

• Чи використовує дитина альтернативні засоби комунікації (картинки, символи, комунікаційні пристрої)?

Когнітивний компонент:

• Чи розуміє дитина прості інструкції, пов'язані з соціальною взаємодією («Привіт, бувай», «Покажи на іграшку»)?

• Чи впізнає дитина знайомих людей?

• Чи проявляє дитина інтерес до дій інших дітей?

• Чи наслідує дитина дії інших (наприклад, у грі)?

• Чи розуміє дитина прості соціальні правила (наприклад, «чекати», «стоп»)?

• Чи проявляє дитина розуміння емоцій інших (наприклад, реагує на плач іншої дитини)? (оцінюється через спостереження за її реакцією на вирази обличчя, тон голосу інших).

Праксеологічний (моторний) компонент:

• Чи присутні рухові обмеження (наприклад, обмеження рухів рук, порушення координації, ходи)?

• Чи використовує дитина адаптивні стратегії для компенсації моторних труднощів у соціальних ситуаціях (наприклад, використання погляду замість вказівного жесту)?

• Чи використовує дитина допоміжні засоби (наприклад, спеціальні пристосування) для участі в активностях?

• Чи впливають моторні стереотипії на взаємодію дитини з іншими?

Соціально-емоційний компонент:

- Чи проявляє дитина позитивні емоції (наприклад, посміхається у відповідь)?
- Чи реагує на розлуку з близькими людьми?
- Чи реагує на появу нових людей у її оточенні?
- Чи проявляє дитина інтерес до контакту з іншими дітьми?
- Чи спостерігаються у дитини труднощі з регуляцією емоцій у соціальних ситуаціях (наприклад, надмірна збудливість)?
- Чи проявляє дитина емпатію (в межах її можливостей) до емоцій інших?

Отже, щоб оцінити стан сформованості соціально-комунікативних навичок дітей з синдромом Ретта необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини та використовувати комплексний підхід. Використання стандартизованих методик у поєднанні зі спостереженням та інтерв'ю з батьками дає можливість отримати більш повну картину стану сформованості соціально-комунікативних навичок дитини.

Отже, психолого-педагогічна оцінка соціально-комунікативних навичок дітей з синдромом Ретта є багатоаспектним процесом, що потребує застосування різноманітних стандартизованих та адаптованих методик, які враховують специфіку нейророзвиткового стану.

На основі результатів психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини та стану сформованості соціально-комунікативних навичок розробляються рекомендації для подальшого розроблення корекційно-розвиткової роботи й розроблення індивідуальної програми навчання, що враховує всі можливості дитини, також можуть бути корисними батькам, педагогам та фахівцям.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини з синдромом Ретта має здійснюватися комплексно, з урахуванням усіх аспектів її індивідуальних особливостей. Результати цієї оцінки є основою для розробки індивідуальних потреб, рекомендацій та цілей, спрямованих на подальший розвиток стану сформованості соціально-комунікативних навичок.

Оцінювання розвитку дітей дошкільного віку з синдромом Ретта потребує застосування адаптованих або модифікованих валідних методик, що забезпечують можливість обстеження з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини. Адаптація передбачає модифікацію форми подання матеріалу методики для забезпечення її доступності дітям з синдромом Ретта, зберігаючи при цьому зміст та концептуальну складність діагностичного завдання. Це зумовлено необхідністю забезпечення чіткого та точного сприйняття діагностичних завдань дітьми та вимагає від фахівця (консультанта) глибоких знань про особливості стану здоров'я обстежуваного.

Узагальнення результатів науково-теоретичних досліджень, представлених зарубіжними та вітчизняними науковцями, виявило наявність значущих рекомендацій щодо діагностики, раннього супроводу та розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей даної категорії. Зокрема, обґрунтовано необхідність застосування стандартизованих методик, адаптованих до потенційних можливостей дитини, з метою оптимізації процесу формування соціально-комунікативних навичок у дошкільному віці, який є сенситивним періодом для їх розвитку. Проте проблема стану сформованості соціально-комунікативних навичок у дітей з синдромом Ретта на ранніх етапах розвитку залишається недостатньо дослідженою вітчизняними науковцями, що зумовлює дефіцит відповідних даних у спеціальній психолого-педагогічній літературі.

Для оцінки стану сформованості соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта необхідний підбір валідних діагностичних методик, спрямованих на оцінку різних сфер розвитку дитини.

Важливість міждисциплінарного підходу, індивідуальної освітньої траєкторії, визначення коротко- та довгострокових цілей також є ключовими факторами для розробки індивідуальної програми розвитку, визначення напрямів корекційно-розвиткової роботи, моніторингу динаміки розвитку дитини, стратегій реалізації рекомендацій щодо розвитку особистості та соціалізації дітей з синдромом Ретта.

Подальші дослідження повинні бути спрямовані на вивчення довготривалого впливу на стан формування соціально-комунікативних навичок,

що сприяє соціалізації та покращенню загального розвитку дитини. Комунікативні навички є важливим компонентом комунікативного потенціалу особистості дитини та відіграють значну роль у її соціалізації

ЛІТЕРАТУРА

1. Компанець, Н. (2023). Розвиток та формування емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку. Науково-методичний посібник. Київ: Актуальна освіта, 42.
2. Стадник, О. (2024). Комплексна психолого-педагогічна оцінка дитини як процес збору та інтерпретації кількісної та якісної інформації. VII Міжнародна конференція молодих учених «Харківський природничий форум» 16–17 травня 2024 р.: збірник наукових праць. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 185–188.
3. Чайка, М., Усатенко, Г., & Кривоногова, О. (2021). Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами. Навчально-методичний посібник. Київ: ФОП Усатенко Г. В., 80.
4. Чеботарьова, О., & Кривошея, С. (2021). Формування соціальних та життєвих компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як основи гармонійного розвитку особистості. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 17, 324–332. <https://doi.org/10.33189/epns.v1i18.185>
5. Чеботарьова, О. (2024). Дошкільна освіта дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичне забезпечення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2(25), 284–300. <https://doi.org/10.33189/epns.v2i25.272>
6. Ahonniska-Assa, J., Polack, O., Saraf, E., Wine, J., Silberg, T., Nissenkorn, A., & Ben-Zeev, B. (2018). Assessing cognitive functioning in females with Rett syndrome by eye-tracking methodology. *European Journal of Paediatric Neurology*, 22(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2017.09.010>
7. Burford, B., Kerr, A., & Macleod, H. (2003). Nurse recognition of early deviation in development in home videos of infants with Rett syndrome. *J. Intellect. Disabil. Res.*, 47, 588–596, <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00476>
8. Chebotariova, O., & Kysla O. (2025). Effectiveness of Art-Therapy-Based Intervention Programmes for Improving Social Communication in Children with Rett Syndrome. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 13(1), 1–11. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2025.13.01.1>
9. Chobanian, A., Boriak, O., Kolyshkina, A., Bodarieva, M., & Chebotariova, O. (2022). Preschoolers with intellectual disabilities: research in communicative competence. *Brain*.

10. Downs, J., Stahlhut, M., & Wong, K. (2016). Validating the Rett syndrome gross motor scale. PLoS January 22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147555>
11. Downs, J., & Wong, K. (2024). Associations between genotype, phenotype and behaviours measured by the Rett syndrome behaviour questionnaire in Rett syndrome. Journal of Neurodevelopmental Disorders volume 16, Article number: 59.
12. Mount, H., Charman, T., Hastings, P., Reilly, S., & Cass, H. (2002). The Rett Syndrome Behaviour Questionnaire (RSBQ): refining the behavioural phenotype of Rett syndrome. Child Psychol Psychiatry. 43, 1099–110.

REFERENCES

1. Kompanets, N. (2023). Rozvytok ta formuvannia emotsiino-volovoi sfery u ditei doshkilnoho viku [Development and formation of the emotional-volitional sphere in preschool children]. Naukovo-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Aktualna osvita, 42. [in Ukrainian].
2. Stadnyk, O. (2024). Kompleksna psykholoho-pedahohichna otsinka dytyny yak protses zboru ta interpretatsii kilkisnoi ta yakisnoi informatsii [Comprehensive psychological and pedagogical assessment of a child as a process of collecting and interpreting quantitative and qualitative information]. VII Mizhnarodna konferentsiia molodykh uchenykh «Kharkivskyi pryrodnychi forum» 16–17 travnia 2024 r.: zbirnyk naukovykh prats. Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody, 185–188. [in Ukrainian].
3. Chaika, M., Usatenko, H., & Kryvonohova, O. (2021). Teoriia ta praktyka vykorystannia alternatyvnoi komunikatsii dlia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Theory and practice of using alternative communication for individuals with special educational needs]. Navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: FOP Usatenko H. V., 80. [in Ukrainian].
4. Chebotarova, O., & Kryvosheia, S. (2021). Formuvannia sotsialnykh ta zhyttievykh kompetentnostei u ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku yak osnovy harmoniinoho rozvytku osobystosti [Formation of social and life competencies in children with intellectual disabilities as the basis for harmonious personality development]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 17, 324–332. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i18.185>. [in Ukrainian].
5. Chebotarova, O. (2024). Doshkilna osvita ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: navchalno-metodychne zabezpechennia [Preschool education of children with special educational needs: educational and methodological support]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 2(25), 284–300. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.272> [in Ukrainian].
6. Ahonniska-Assa, J., Polack, O., Saraf, E., Wine, J., Silberg, T., Nissenkorn, A., & Ben-Zeev, B. (2018). Assessing cognitive functioning in females with Rett syndrome by eye-tracking

methodology. European Journal of Paediatric Neurology, 22(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2017.09.010> [in English].

7. Burford, B., Kerr, A., & Macleod, H. (2003). Nurse recognition of early deviation in development in home videos of infants with Rett syndrome. J. Intellect. Disabil. Res., 47, 588–596. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00476> [in English].

8. Chebotariova, O., & Kysla O. (2025). Effectiveness of Art-Therapy-Based Intervention Programmes for Improving Social Communication in Children with Rett Syndrome. Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment, 13(1), 1–11. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2025.13.01.1> [in English].

9. Chobanian, A., Boriak, O., Kolyshkina, A., Bodarieva, M., & Chebotariova, O. (2022). Preschoolers with intellectual disabilities: research in communicative competence. Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, Vol. 13 No. 4. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/392> [in English].

10. Downs, J., Stahlhut, M., & Wong, K. (2016). Validating the Rett syndrome gross motor scale. PLoS January 22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147555> [in English].

11. Downs, J., & Wong, K. (2024). Associations between genotype, phenotype and behaviours measured by the Rett syndrome behaviour questionnaire in Rett syndrome. Journal of Neurodevelopmental Disorders volume 16, Article number: 59. [in English].

12. Mount, H., Charman, T., Hastings, P., Reilly, S., & Cass, H. (2002). The Rett Syndrome Behaviour Questionnaire (RSBQ): refining the behavioural phenotype of Rett syndrome. Child Psychol Psychiatry. 43, 1099–110. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 09.05.2025

УДК 159.922.2-053.6:004.67:37

Олексій Кіргізов,

аспірант I року навчання

e-mail: eaguolik@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-8617-2768>

Oleksii Kirgizov,

PhD student

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Яремченка НАПН України,

вул. Берлінського, 9, м. Київ, Україна, 04060

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the NAES of Ukraine,
9 Berlinsky St., Kyiv, Ukraine, 04060

ЕВОЛЮЦІЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ВПЛИВ ВІДЕОІГОР НА ПІДЛІТКІВ: ВІД ЗАГРОЗ ДО МОЖЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ І ПІДТРИМКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

EVOLUTION OF PERCEPTIONS ABOUT THE IMPACT OF VIDEO GAMES ON ADOLESCENTS: FROM THREATS TO OPPORTUNITIES FOR DEVELOPMENT AND SUPPORT OF MENTAL HEALTH

Анотація. Стаття аналізує зміну наукових уявлень про вплив відеоігор на підлітків: від бачення їх як загрози розвитку до розуміння можливостей для навчання, розвитку когнітивних навичок і підтримки психічного здоров'я. Метою дослідження було простежити еволюцію поглядів у контексті сучасних емпіричних даних та окреслити умови, за яких ігри мають позитивний або негативний ефект. Використано теоретичний аналіз літературних джерел і узагальнення результатів емпіричних досліджень. Виявлено, що первинні побоювання щодо агресії та залежності від ігор були частково обґрунтовані, проте сучасні дослідження вказують на багатогранність впливу: ігри можуть покращувати увагу, розвивати навички розв'язання проблем, сприяти емоційній регуляції та соціальній взаємодії, зокрема у підлітків із РДУГ. Важливою тенденцією стало створення спеціальних терапевтичних ігор для корекції когнітивних та емоційних порушень. У висновках підкреслюється роль контексту у формуванні наслідків геймінгу: зміст гри, час залучення та особистісні особливості підлітка визначають реальний ефект ігрової активності.

Отримані результати може бути використано для обґрунтування інтеграції відеоігор у психолого-педагогічну роботу з підлітками, формування рекомендацій щодо безпечного використання ігрового контенту для підтримки психічного здоров'я, розробки освітніх програм і тренінгів із розвитку когнітивних і соціальних навичок, а також як теоретична база для подальших емпіричних досліджень у сфері психологічного супроводу підлітків із РДУГ.

Ключові слова: агресивна поведінка і медіа; навчання через ігри; цифрові технології в освіті; ігрова терапія для РДУГ; соціальні навички.

Abstract. This article explores the evolution of scientific views on the impact of video games on adolescents – from seeing games as a developmental threat to recognizing their potential for

cognitive growth, learning, and mental health support. The study aimed to trace shifts in perceptions based on modern empirical evidence and to outline the conditions under which gaming can have positive or negative outcomes. Methods included a theoretical analysis of academic sources and a synthesis of empirical research findings. Early concerns about aggression and gaming addiction were partly justified; however, current research highlights the multidimensional effects of gaming. Under specific circumstances, games enhance attention, problem-solving skills, emotional regulation, and social interaction, particularly in adolescents with ADHD. A key trend is the development of therapeutic games aimed at correcting cognitive and emotional disturbances. Conclusions emphasize the decisive role of context: the content of the game, duration of play, and individual traits of adolescents determine the actual effects of gaming activity.

The findings can be used to justify the integration of video games into psycho-pedagogical work with adolescents, to develop recommendations for the safe use of gaming content to support mental health, to design educational programs and training aimed at enhancing cognitive and social skills, and as a theoretical basis for further empirical research in the field of psychological support for adolescents with ADHD.

Key words: aggressive behavior and media; learning through games; digital technologies in education; emotional development of youth; gaming therapy for ADHD; social skills.

Актуальність дослідження. Відеоігри вже стали невід’ємною частиною життя сучасних підлітків. З самого дитинства молодь взаємодіє з іграми на комп’ютерах, консолях та смартфонах, що викликає інтерес науковців до того, як такий *ігровий досвід* впливає на розвиток і поведінку. Первинні дослідження розглядали відеоігри переважно як загрозу: у суспільстві панували побоювання, що захоплення іграми може призводити до підвищення агресивності, насильницької поведінки, залежності від гри чи навіть проблем з увагою (аж до розладу дефіциту уваги з гіперактивністю, РДУГ). Науковці намагалися пояснити ці потенційно негативні наслідки, спираючись на відомі психологічні теорії та ранні емпіричні дані. Водночас із ростом індустрії відеоігор почали накопичуватися і суперечливі факти: деякі роботи не знаходили підтвердження шкоди від ігор або ж виявляли роль проміжних чинників. Це поступово підвело наукову спільноту до перегляду однобічно негативних уявлень.

За останні роки відбулася **еволюція поглядів**: від концентрування лише на ризиках навколо відеоігор до більш збалансованого бачення, що враховує і

позитивний потенціал ігрових медіа. Сучасні дослідження висвітлюють, що ігри можуть бути не лише джерелом проблем, а й **інструментом розвитку** – наприклад, покращувати когнітивні навички, сприяти навчальним досягненням. Ба більше, з'являються праці про використання ігор для підтримки психічного здоров'я підлітків, у тому числі для допомоги дітям з РДУГ чи симптомами тривожності та депресії. Отже, актуальність цього огляду зумовлена необхідністю простежити цю еволюцію уявлень: від акценту на загрозах відеоігор до усвідомлення можливостей їхнього позитивного впливу на розвиток і емоційне благополуччя молоді.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Ранні дослідження відеоігор фокусувалися здебільшого на можливих негативних наслідках для поведінки підлітків. Центральним питанням була агресія: чи роблять жорстокі ігри дітей агресивнішими у реальному житті. Для пояснення цього залучали класичні психологічні теорії медіавпливу. Згідно з теорією соціального наочіння А. Бандури, діти можуть наслідувати моделі поведінки, побачені на екрані, особливо якщо герой отримує підкріплення за свої дії. Тобто, якщо в грі персонаж успішно застосовує насильство і його нагороджують, дитина може перейняти агресивний шаблон дій (Бандура, 2001).

Теорія когнітивного праймінгу (Л. Берковіц) додає, що насильницький контент здатен *активувати агресивні думки* та асоціації у пам'яті, підвищуючи ймовірність відповідних імпульсивних реакцій. Крім того, через повторюваний ігровий досвід діти можуть формувати так звані «скрипти» поведінки – послідовності дій у типових ситуаціях. Якщо підліток багаторазово «відпрацьовує» у грі сценарії конфлікту через бійку чи стрілянину, він може засвоїти такий скрипт як прийнятну модель розв'язання проблем.

Не менш важливим є механізм десенсибілізації: поступове зниження чутливості до насильства внаслідок повторного впливу. Дослідження показали, що гравці, які регулярно грають у жорстокі ігри, з часом слабше реагують на сцени реального насильства – наприклад, у них фіксується менше фізіологічне збудження при перегляді жорстоких матеріалів. Така десенсибілізація небезпечна тим, що притуплює емоційну реакцію: знижується емпатія та

підвищується толерантність до агресії. Звикла до насильства людина спокійніше сприймає агресивну поведінку інших, менше співчуває жертвам і легше сама вдається до жорстоких дій (Carnagey, 2007).

Отже, класичні теорії (соціального научіння, праймінгу, скриптів, десенсибілізації) попереджали, що захоплення жорстокими іграми може навчити агресії – як через пряму імітацію, так і через опосередковані когнітивні й емоційні ефекти.

Емпіричні роботи 1980–2000-х рр. частково підтверджували ці побоювання. Експериментальні дослідження фіксували короткострокове зростання рівня ворожості у дітей після сеансу гри в «стрілялку» (рис. 1) порівняно з ненасильницькою грою. Поздовжні спостереження іноді виявляли кореляцію між частотою гри в агресивні ігри та проявами агресії або асоціальної поведінки. У суспільстві ширився дискурс про *«ігрову залежність»* та випадки, коли підлітки після тривалих ігрових сесій поводитися імпульсивно чи навіть скоювали правопорушення. Додатково висувалася **теорія витіснення**, згідно з якою час, витрачений на ігри, *виміщає* інші важливі для розвитку активності (Hofferth, 2010). Через надмірне захоплення іграми підлітки можуть менше приділяти уваги навчанню, читанню, спорту та живому спілкуванню, що в довгостроковій перспективі загрожує гіршою успішністю, фізичним здоров'ям та соціальними навичками.



Рис. 1. Приклад «стрілялки». Гра DOOM, випущена в 1993 році

До переліку негативних наслідків також потрапив і **розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ)**: деякі дослідники припускали, що швидкі зміни сцен в екшн-іграх та тривалий екранний час можуть сприяти формуванню симптомів неувважності й імпульсивності у вразливих дітей (Folgar, Garrido, Conde, Rey, 2024). Справді, окремі праці знаходили статистичний зв'язок між надмірним геймінгом і проявами дефіциту уваги – більше того, велика кількість часу за іграми розглядалася як *фактор ризику* розвитку симптомів РДУГ. Інші роботи (Kietglaiwansiri, 2018; Berloff, 2022; Uçur, 2023) показували, що діти з діагностованим РДУГ особливо схильні до проблемного використання відеоігор (загалом серед підлітків із РДУГ вищий відсоток тих, хто має інтернет-залежність від ігор). Отже, уявлення про можливу **шкоду відеоігор** для підлітків охоплювали широкий спектр – від агресії та девіацій до когнітивних розладів (увага) і емоційних проблем.

Суперечки та зміна фокусу. Попри значний масив досліджень наукові результати щодо впливу ігор виявилися неоднозначними. Деякі пізніші дослідження не підтвердили прямого зв'язку між відеоіграми та агресивністю, натомість вказуючи на важливість сторонніх чинників. Зокрема, К. Фергюсон та колеги показали, що при врахуванні таких факторів, як схильність до психопатології, сімейне насильство та соціальне оточення, внесок медіанасильства у статистичні моделі агресії стає мінімальним або статистично неістотним. Вони звернули увагу на ефект *упередження публікацій*: результати, які не знаходили впливу ігор, часто лишалися неопублікованими, тоді як роботи з навіть незначними негативними ефектами потрапляли до літератури. Після виправлення на це «упередження виживання» зв'язок між іграми та агресією, за даними К. Фергюсона, практично зникає (Ferguson, 2015). Натомість такі фактори, як агресивна особистість, неналежне виховання, вплив асоціальних однолітків і сімейне насильство, виявляються набагато сильнішими передвісниками реальної агресивної поведінки підлітків.

Подібно інші дослідники відзначали невідповідність між зростанням популярності відеоігор і тенденціями підліткової злочинності: поки все більше дітей грають, рівень насильницьких правопорушень молоді в багатьох країнах не зріс, а навіть знизився. Це спонукало до формування альтернативних пояснень. Згідно з **моделлю каталізатора** (К. Фергюсон), медіа-вплив виступає не прямою причиною, а швидше *модеруючим каталізатором* вже наявних схильностей до агресії. Тобто відеогра може підказати сценарій реалізації агресивних імпульсів у схильного індивіда (як один із багатьох чинників), але не є першопричиною агресії. Сьогодні наукового консенсусу щодо впливу ігор поки нема, проте більшість фахівців сходяться на думці, що медіа – лише один із численних факторів ризику, причому дія ігор завжди залежить від особистісного та соціального контексту.

Варто зазначити, що протягом тривалого часу відеоігри дійсно вивчалися переважно під кутом зору негативних ефектів – через призму агресії та девіантної поведінки молоді. Лише починаючи з 2000-х років дослідницький фокус почав помітно зміщуватися. З'явилися інтегративні підходи, які визнавали існування як

шкідливих, *так і* корисних потенціалів ігор. Так, **Загальна модель навчання** (К. Баклі, К. Андерсон, 2006) запропонувала широку рамку для пояснення будь-яких поведінкових ефектів ігрового досвіду – не лише агресії, а й позитивних змін. Ця модель інтегрувала різні «класичні» теорії (соціальне навчіння, праймінг, збудження, десенсибілізацію тощо) в єдину метамодель, розглядаючи гру як процес навчання через повторювані цикли. Кожна окрема ігрова сесія впливає на думки, почуття і фізіологію гравця у короткостроковій перспективі, а сукупність таких сесій поступово змінює його навички, знання, установки і навіть риси особистості (рис. 2).

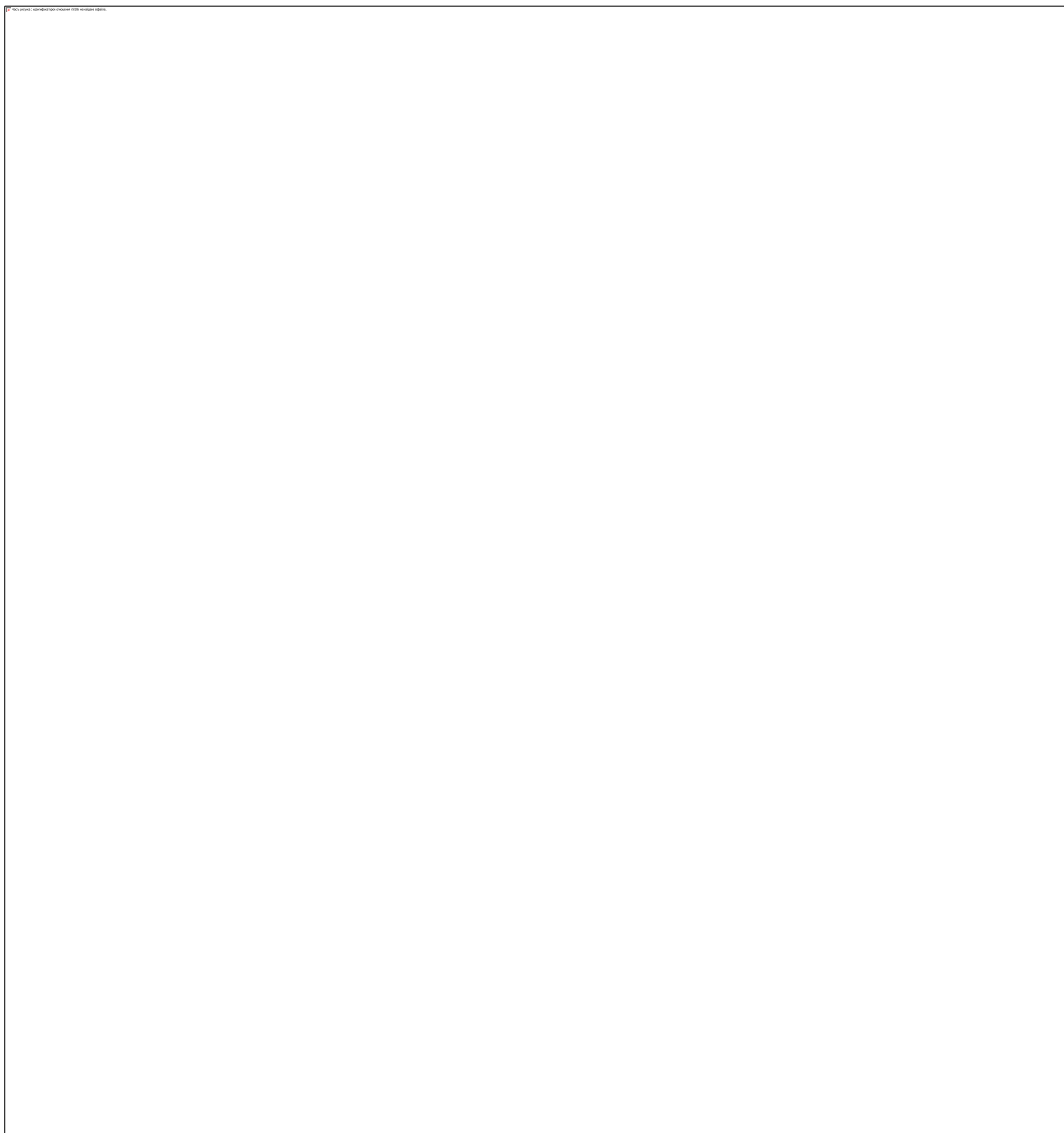


Рис. 2. Загальна модель навчання, спрощений вид

Тобто ті самі механізми, що можуть навчити насильства, здатні навчити й корисних речей. Справді, соціально-когнітивний підхід Бандури з самого початку передбачав універсальність: медіа можуть *так само* успішно формувати просоціальні, навчальні ефекти, як і антисоціальні. Досліди показали, що діти здатні засвоювати через медіа нові знання та способи поведінки. Наприклад, перегляд **просоціальних** телепередач підвищує схильність дітей до співпраці та допомоги, а відеоігри з позитивним, ненасильницьким контентом збільшують прояви альтруїзму у грі та реальному спілкуванні. Отже, на порозі 2020-х рр. дослідники все більше визнавали, що вплив ігор є **багатогранним**. З появою таких моделей як Загальна Модель Навчання (ЗМН) в науці відкрилися нові горизонти для вивчення позитивного потенціалу відеоігор – зокрема, їх використання в освітніх та терапевтичних цілях.

Мета статті – проаналізувати еволюцію наукових уявлень про вплив відеоігор на підлітків, прослідкувавши перехід від переважно негативної парадигми (ігри як чинник ризику агресії, залежності, когнітивних та емоційних розладів) до сучасного, більш збалансованого підходу, що враховує також позитивні можливості ігор у розвитку навичок та підтримці психічного здоров'я молоді.

Методи дослідження виконано у форматі **теоретичного огляду** літератури. Здійснено пошук і аналіз наукових публікацій з проблематики «відеоігри та підлітки» в провідних базах даних (Google Scholar, Scopus, Web of Science, PubMed) та наукових платформах за період приблизно з 2000 до 2025 років. Особливу увагу приділено оглядовим роботам, мета-аналізам, а також статтям, що представляють різні підходи – від класичних теорій впливу медіа на поведінку до найновіших експериментальних досліджень позитивних ефектів ігор. Ключовими словами пошуку були, зокрема: *video games, aggression, adolescents, cognitive development, ADHD, mental health, prosocial games* та їхні відповідники українською. Для відбору джерел використовували критерії релевантності (тематика впливу ігор на молодь), наявності емпіричних даних або узагальнень, а також пріоритетність рецензованих журналів. Загалом

опрацьовано понад 60 джерел, з яких 13 найбільш релевантних цитуються безпосередньо в тексті. У процесі аналізу літератури також простежено, як часто різні психологічні теорії фігурують у контексті досліджень ігор – це дало змогу історично реконструювати зміну акцентів у науковому дискурсі. Результати огляду подано у наступному розділі, структурованому за основними напрямками впливу ігор на підлітків (когнітивним та емоційним).

Результати дослідження. Когнітивний розвиток і увага. На відміну від перших тривожних гіпотез сучасні дослідження демонструють, що відеоігри здатні не тільки відволікати підлітків від навчання, а й *розвивати* певні когнітивні навички. Особливо багато праць присвячено впливу екшен-ігор (ігор жанру «бойовик», «стрілялка») на сприйняття та увагу. Ряд експериментів засвідчив, що регулярна гра у динамічні відеоігри покращує візуально-просторові здібності: гравці швидше помічають важливі деталі на екрані, краще відстежують кілька об'єктів одночасно, демонструють підвищену швидкість реакції. Метаналіз досліджень показав, що довготривала практика в екшен-іграх дійсно приводить до *значущих покращень* навичок, тісно пов'язаних з ігровим процесом (наприклад, просторової координації, точності моторики) у порівнянні з контрольною групою, що не грала. Іншими словами, гравці «тренуються» під час гри, і набуті навички можуть переноситися на позаігрові завдання. Зокрема, є дані, що школярі-геймери часто краще складають тести на логічне мислення або просторову уяву, ніж їхні однолітки, що не грають.

Дослідження з нейровізуалізацією також зафіксували зміни в активності мозкових зон, відповідальних за увагу та сенсомоторну координацію у молодих людей, які активно грають у відеоігри. Отже, сьогодні існують контрастні думки щодо впливу відеоігор: як побоювання про «отупіння» від ігор, так і про когнітивний тренувальний ефект (певні жанри ігор працюють як своєрідні симулятори, що вдосконалюють мозок гравця).

Водночас важливо відзначити, що вплив ігор на різні аспекти уваги може бути неоднозначним. Хоча екшен-ігри підвищують швидкість переключення уваги і здатність обробляти кілька стимулів, існують застереження щодо **стійкості концентрації**. Деякі науковці висловлюють припущення (Schettler,

2021; Alho, 2022), що звичка до постійної стимуляції в динамічних іграх може призводити до труднощів з тривалим утриманням уваги у разі виконання монотонних реальних задач (наприклад, читання або слухання в класі). Іншими словами, гравець звикає до високого темпу подій і починає нудьгувати без нього. Хоча прямих доказів такого *імовірного недоліку* небагато, окремі роботи все ж відзначають слабкі негативні кореляції між кількістю часу за відеоіграми та показниками тривалості уваги у підлітків. Ці ефекти, втім, значно менші за позитивні здобутки у швидкості обробки інформації. Більшість підлітків успішно поєднують ігри з навчанням і помірно захоплення (до 1-2 годин на день) не має статистично значущого впливу на їхні оцінки чи когнітивний розвиток.

Окремий аспект когнітивного впливу – це взаємозв'язок відеоігор з **РДУГ (розладом дефіциту уваги з гіперактивністю)** у дітей. Як зазначалося в огляді попередніх досліджень, питання це складне: чи спричиняє геймінг симптоми РДУГ, чи навпаки – діти з РДУГ більше тягнуться до ігор? Сьогодні однозначної відповіді немає. Деякі дослідження припускають, що *надмірне* захоплення відеоіграми в ранньому віці може передувати появі чи посиленню симптомів неувважності (Carbonell, 2020; Turner, 2023). З іншого боку, існують докази, що наявність самого по собі РДУГ підвищує ризик розвитку проблемної ігрової залежності – тобто діти з дефіцитом уваги більш вразливі до захоплення іграми, що виходить з-під контролю. Деякі роботи взагалі не виявляють істотного зв'язку між РДУГ та залученістю у відеоігри, зазначаючи, що поширеність ігрової залежності серед дітей з РДУГ хоч і вища, але тяжкість симптомів РДУГ не корелює прямо із залежністю від ігор. Попри ці суперечливі дані з'явився і **новий виток** у цій темі: використання відеоігор як засобу *корекції* когнітивних симптомів під час РДУГ.

У 2020-х роках розроблено **спеціальні ігри** – тобто ігрові програми, призначені не для розваги, а для тренування когнітивних функцій. Зокрема, у США було клінічно апробовано відеогру EndeavorRx (рис.3) для дітей з РДУГ, що тренує навички концентрації, – вона показала здатність покращувати увагу настільки, що отримала схвалення регуляторів як допоміжний терапевтичний засіб. Загалом результати недавнього огляду свідчать: **спеціальні відеоігри**

дійсно можуть послаблювати симптоми РДУГ та покращувати дотримання лікування, виступаючи інноваційним інструментом когнітивної реабілітації. Отже, те, що колись вважалося лише чинником ризику для виникнення розладу уваги, нині розглядається і як перспективний компонент терапії цього розладу (Rodrigo-Yanguas, González-Tardón, 2022).



Рис. 3. EndeavorRx – гра для покращення уваги у дітей віком 8–17 років з переважно неуважним або комбінованим типом РДУГ

Можна підсумувати, що вплив ігор на увагу й когнітивний розвиток підлітків є багатоаспектним: **шкідливі ефекти** (якщо й існують) проявляються переважно при надмірному, неконтрольованому користуванні та у вразливих групах, тоді як **користь** (поліпшення навичок) спостерігається у разі помірного і цілеспрямованого залучення до якісного ігрового контенту.

Емоційне благополуччя та психічне здоров'я. Що стосується емоційного стану та психологічного благополуччя підлітків, тут еволюція поглядів також відбулася від остороги до обережного оптимізму. Історично відеоігри звинувачували не лише у провокуванні агресії, а й у можливому негативному впливі на настрій та моральний стан дітей. Дехто боявся, що жорстокі або надто збуджувальні ігри роблять підлітків черствими, тривожними або сприяють депресії. Наприклад, висувалося припущення, що десенсибілізація від

насильства в іграх може знижувати не тільки емпатію, а й загальний рівень емоційної чутливості, що погано для розвитку особистості (Bartholow, Bushman, Sestir, 2006). Також проблематичним вважався феномен **ігрової залежності**: коли підліток надто багато часу проводить у грі, це може супроводжуватися соціальною ізоляцією, конфліктами в родині, емоційною нестабільністю (дратівливістю, пригніченістю поза грою). Справді, у підлітків з РДУГ, які схильні до інтернет-ігор, в дослідженнях виявлено *вищий рівень емоційно-поведінкових проблем* і нижчий рівень просоціальної поведінки порівняно з їх однолітками (Folgar, Garrido, Conde, Rey, 2024). Це означає, що вразливі діти, занурюючись в ігровий світ, можуть мати більше труднощів з емоційною регуляцією та емпатією в реальному житті.

Однак чи є причиною цьому саме відеоігри – питання відкрите. Альтернативне пояснення полягає в тому, що **психічно вразливі підлітки** (з вже наявними розладами або проблемами) частіше шукають порятунку в іграх як втіхи, і саме їхні базові проблеми зумовлюють і емоційні труднощі, і надмірне захоплення іграми.

Сучасні дослідження психологічного благополуччя гравців показують більш обнадійливі результати. Для більшості підлітків **помірна гра** є *нейтральним або позитивним дозвіллям* з точки зору настрою та соціалізації. Опитування неодноразово фіксували, що молодь розглядає відеоігри як спосіб розслабитися, зняти стрес після школи, підняти настрій (Folgar, Garrido, Conde, Rey, 2024). У помірних кількостях це справді працює: граючи годину-дві на день, дитина, зазвичай, не демонструє ні підвищеної тривожності, ні депресивності – швидше навпаки, має вищий рівень задоволеності життям та соціальної підтримки, особливо якщо грає разом з друзями онлайн. Під час пандемії COVID-19, коли реальні соціальні контакти було обмежено, багато підлітків підтримували дружні стосунки через спільні ігри, що допомагало їм долати відчуття ізоляції. Тобто відеоігри виконували і роль *соціального ресурсу* для емоційного благополуччя.

Окремо варто розглянути, як відеоігри можуть впливати на **клінічні аспекти** психічного здоров'я – такі як тривожні розлади чи депресія. Тут наука

зробила цікаві кроки вперед: від пошуку патологічних ефектів ігор до спроб використати ігри у терапевтичних цілях. У випадку **тривожності** дані залишаються суперечливими. З одного боку, багато тривожних дітей люблять ігри, бо це безпечний контрольований простір; з іншого – спеціально розроблені ігри проти тривоги поки що не показали виразного успіху в клінічних випробуваннях. А от щодо **депресії** результати більш оптимістичні. Рандомізовані дослідження продемонстрували, що відеоігри, створені як психологічні інтервенції (наприклад, гра, де підліток вчиться долати негативні думки, виконуючи квести), можуть *зменшувати симптоми депресії* у молоді. В одному дослідженні такий підхід виявився не менш ефективним, ніж стандартне спілкування з психологом. Огляд 27 клінічних випробувань, проведений у 2024 році, показав, що спеціально розроблені ігрові програми для дітей 6–17 років з депресивними розладами приводили до **помірного покращення настрою** і зниження проявів суму (Bryant, McGuire, 2024). Цікаво, що ефективними виявилися й ігри для дітей з РДУГ – у них фіксувалось *покращення здатності утримувати увагу* та зниження імпульсивності під час використання терапевтичних ігор. Натомість ігрові інтервенції для дітей з тривожними розладами статистично значущого ефекту не мали. Отже, хоча «лікувати» іграми всі проблеми неможливо, **перші докази** їх користі під час окремих порушень (депресія, РДУГ) вже отримано. Це відкриває шлях до впровадження **гейміфікованих терапій**: ігор, що доповнюють традиційну психологічну допомогу. Вони можуть бути особливо корисними, коли доступ до фахівців обмежений – гра виступає проміжною підтримкою для дитини, поки вона очікує на консультацію психолога чи психіатра.

Крім лікувальних аспектів, відеоігри можуть сприяти й загальному емоційному розвитку. Існують свідчення, що ігри з **просоціальним** змістом здатні підвищувати рівень емпатії у гравців. Після гри, де потрібно співпрацювати і допомагати іншим персонажам, діти більше схильні проявляти співчуття і допомогу в реальних ситуаціях. Так само ігри-симулятори життя чи сюжети з моральним вибором можуть стимулювати підлітків замислюватися над почуттями інших, тренуючи навички соціального розуміння. Хоча це відносно

новий напрям досліджень, попередні результати обнадійливі: **ігри можуть навчати добру**, так само як колись побоювалися, що вчать поганому. Підбиваючи підсумки щодо емоційного благополуччя підлітків, можемо стверджувати: сучасні дані дають можливість говорити про збалансовану картину. Негативні впливи (підвищення агресії, зниження емпатії, емоційні проблеми) проявляються здебільшого при специфічних умовах – жорстокий контент, вразлива психіка гравця, тривалий надмірний геймплей. Водночас позитивні ефекти – від зняття стресу до розвитку емпатії – реальні, якщо ігровий досвід дозований, змістовний і підтримується в контексті здорового способу життя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі проведеного теоретичного огляду можна зробити кілька ключових висновків: сприйняття відеоігор еволюціонувало від бачення їх винятково як загрози для молодого покоління до розуміння, що ігри – це явище з двома сторонами. Вони *можуть* завдати шкоди за певних обставин (жорстокий зміст, відсутність контролю, уразливість гравця), але вони так само можуть і приносити відчутну користь, розвиваючи здібності та підтримуючи психічне здоров'я. Сучасна наукова думка закликає до виваженого підходу: продовжувати досліджувати як ризики, так і можливості, аби максимально використати позитивний потенціал ігрових технологій у розвитку підлітків та мінімізувати небезпеки. Отже, відеоігри перетворюються з «ворога» на *нейтральний інструмент*, ефект якого залежить від того, як саме його застосувати – на шкоду чи на благо підростаючої особистості.

Основні перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні теоретичних і практичних підходів до створення ігрових механік, спрямованих на розвиток когнітивних і соціальних навичок підлітків, а також у вивченні можливостей інтеграції навчальних і психокорекційних елементів у вже існуючі відеоігри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура, А. (2001). Соціальне пізнання та соціальна поведінка. Київ: Основи.
2. Берковіц, Л. (1993). Агресія: причини, наслідки та контроль. Київ: Либідь.

3. Bushman, B.J., & Anderson, C.A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1679–1686. <https://doi.org/10.1177/014616702237649>
4. Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
5. Przybylski, A.K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204–215. <https://doi.org/10.1177/0956797616678438>
6. Isorna Folgar M, Faílde Garrido JM, Dapía Conde MD, Braña Rey F. Evaluation of Problematic Video Game Use in Adolescents with ADHD and without ADHD: New Evidence and Recommendations. *Behavioral Sciences*. 2024, 14(7):524. <https://doi.org/10.3390/bs14070524>
7. Ferguson, C.J. (2015). Do video games contribute to adolescent aggression? A critical review of the evidence. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(1), 55–63. <https://doi.org/10.1177/1745691615592239>
8. Anderson, C.A., & Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772–790. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772>
9. Gentile, D.A. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 20(5), 594–602. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x>
10. Swing, E.L., Gentile, D.A., Anderson, C.A., & Walsh, D.A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214–221. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-1508>
11. Paulus, F.W., Sinzig, J., Mayer, H., Weber, L., & von Gontard, A. (2018). Gaming disorder and ADHD in youth: A narrative review. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46(5), 379–389. <https://doi.org/10.3390/children9101528>
12. Rodrigo-Yanguas, M., & González-Tardón, C. (2022). Serious Video Games: Angels or Demons in Patients With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder? A Quasi-Systematic Review. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 798480. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.798480>
13. Bryant BR, Sisk MR, McGuire JF. Efficacy of Gamified Digital Mental Health Interventions for Pediatric Mental Health Conditions: A Systematic Review and Meta-Analysis. *JAMA Pediatr*. 2024;178(11):1136–1146. doi:10.1001/jamapediatrics.2024.3139

REFERENCES

1. Bandura, A. (2001). Sotsialne piznannia ta sotsialna povedinka [Social cognition and social behavior]. Kyiv: Osnovy. [in Ukrainian].

2. Berkowitz, L. (1993). Ahresia: prychny, naslidky ta kontrol [Aggression: Its causes, consequences, and control]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
3. Bushman, B.J., & Anderson, C.A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1679–1686. <https://doi.org/10.1177/014616702237649> [in English].
4. Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857> [in English].
5. Przybylski, A.K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204–215. <https://doi.org/10.1177/0956797616678438> [in English].
6. Isorna Folgar M, Faílde Garrido JM, Dapía Conde MD, Braña Rey F. Evaluation of Problematic Video Game Use in Adolescents with ADHD and without ADHD: New Evidence and Recommendations. *Behavioral Sciences*. 2024, 14(7):524. <https://doi.org/10.3390/bs14070524> [in English].
7. Ferguson, C.J. (2015). Do video games contribute to adolescent aggression? A critical review of the evidence. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(1), 55–63. <https://doi.org/10.1177/1745691615592239> [in English].
8. Anderson, C.A., & Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772–790. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772> [in English].
9. Gentile, D.A. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 20(5), 594–602. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x> [in English].
10. Swing, E.L., Gentile, D.A., Anderson, C.A., & Walsh, D.A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214–221. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-1508> [in English].
11. Paulus, F.W., Sinzig, J., Mayer, H., Weber, L., & von Gontard, A. (2018). Gaming disorder and ADHD in youth: A narrative review. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46(5), 379–389. <https://doi.org/10.3390/children9101528> [in English].
12. Rodrigo-Yanguas, M., & González-Tardón, C. (2022). Serious Video Games: Angels or Demons in Patients With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder? A Quasi-Systematic Review. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 798480. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.798480> [in English].
13. Bryant BR, Sisk MR, McGuire JF. Efficacy of Gamified Digital Mental Health Interventions for Pediatric Mental Health Conditions: A Systematic Review and Meta-Analysis. *JAMA Pediatr*. 2024;178(11):1136–1146. doi:10.1001/jamapediatrics.2024.3139 [in English].

УДК: [37.013.8:004.8]:373.2-057.874:616.89-008.435]:001.891(045)

Катерина Кучіна,

аспірантка

ekaterina_kuchina@ukr.net

orcid.org/0009-0005-2858-4030

Kateryna Kuchina,

Postgraduate

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна

вул. М. Берлінського, 9, Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

9 M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine

**ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ НЕЙРОМЕРЕЖЕВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У
ДІАГНОСТИЦІ ТА КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ: ОГЛЯД ДОСЛІДЖЕНЬ**

**PROSPECTS FOR THE APPLICATION OF NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES
IN THE DIAGNOSIS AND CORRECTION OF DYSGRAPHIA IN YOUNG SCHOOL-AGE
CHILDREN: A REVIEW OF STUDIES**

Анотація. Дисграфія у дітей молодшого шкільного віку є поширеним порушенням, що ускладнює процес оволодіння письмом і потребує своєчасної діагностики та ефективної корекції. Традиційні методи виявлення дисграфії передбачають безпосередній аналіз письмових робіт фахівцем, що є ресурсозатратним процесом і залежить від кваліфікації спеціаліста. Використання нейромережевих технологій відкриває нові можливості для автоматизації діагностики дисграфії, що може сприяти підвищенню точності оцінювання письмових навичок.

Аналіз наукових джерел підтвердив, що методи глибокого навчання демонструють високу ефективність у виявленні дисграфічних помилок. Алгоритми машинного навчання дають змогу автоматично виявляти й класифікувати типові помилки письма у дітей, що сприяє вдосконаленню діагностики дисграфії та робить її більш об'єктивною. Водночас ефективність штучного інтелекту в корекції дисграфії залишається недостатньо дослідженою. Існуючі моделі здебільшого зосереджені на автоматизованому виправленні помилок, але не враховують індивідуальних потреб учнів у процесі навчання письма.

Додатковим викликом є адаптація алгоритмів до багатомовного середовища. Більшість моделей розроблено для англomовного тексту, що може ускладнити їхню інтеграцію в освітні системи інших країн. Також залишається відкритим питання етичного використання штучного інтелекту у спеціальній освіті, зокрема щодо конфіденційності даних та ризиків надмірної автоматизації корекційного процесу.

Перспективним напрямом досліджень є розробка інтегрованих платформ, що поєднуюватимуть автоматизовану діагностику з адаптивними корекційними завданнями. Подальші емпіричні дослідження необхідні для оцінки ефективності нейромережевих моделей у процесі корекції дисграфії та їхньої адаптації до різних мовних систем.

Ключові слова: дисграфія, спеціальна педагогіка, нейромережеві технології, штучний інтелект, автоматизована діагностика, корекція письма, адаптивне навчання.

Abstract. Dysgraphia in early school-age children is a common disorder that complicates the process of acquiring writing skills and requires timely diagnosis and effective correction. Traditional methods of identifying and addressing dysgraphia involve direct analysis of written works by specialists, which is a resource-intensive process and depends on the qualifications of the professional. The use of neural network technologies opens new opportunities for the automation of dysgraphia diagnostics, potentially improving the accuracy of assessing writing skills.

An analysis of scientific sources confirmed that deep learning methods demonstrate high efficiency in detecting dysgraphic errors. Machine learning algorithms enable automatic detection and classification of typical writing errors in children, contributing to the improvement of dysgraphia diagnosis and making it more objective. However, the effectiveness of artificial intelligence in dysgraphia correction remains insufficiently studied. Existing models are mainly focused on automated error correction but do not take into account the individual needs of students in the writing learning process.

Another challenge is the adaptation of algorithms to multilingual environments. Most models have been developed for English-language texts, which may complicate their integration into educational systems in other countries. Additionally, the ethical use of Artificial Intelligence in special education remains an open issue, particularly concerning data privacy and the risks associated with

excessive automation of the correction process.

A promising research direction is the development of integrated platforms that combine automated diagnostics with adaptive corrective exercises. Further empirical studies are needed to assess the effectiveness of neural network models in dysgraphia correction and their adaptation to different linguistic systems.

Key words: dysgraphia, special education, neural network technologies, artificial intelligence, automated diagnostics, writing correction, adaptive learning.

Актуальність дослідження. Дисграфія у дітей молодшого шкільного віку є однією з найпоширеніших та найскладніших проблем у процесі оволодіння письмом. Вчасне виявлення та ефективна корекція цього порушення є важливими завданнями спеціальної педагогіки, оскільки сформовані навички писемного мовлення є ключовими для подальшого засвоєння навчального матеріалу.

У наукових дослідженнях Журавльової (2017) дисграфія визначається як мовленнєва патологія, що проявляється у стійких і специфічних помилках на письмі. Основною причиною таких порушень є недостатній рівень розвитку вищих психічних функцій, які забезпечують процес письма. Це вказує на необхідність комплексного підходу до корекції дисграфії та її раннього виявлення.

На думку Тенцер (2021), усунення дисграфічних помилок потребує системної логопедичної роботи, що передбачає поступове формування навичок письма упродовж усього освітнього процесу. Однак традиційні методи діагностики та корекції дисграфії потребують значних ресурсів і залежать від таких суб'єктивних чинників як кваліфікація спеціаліста, рівень мотивації дитини та доступ до спеціалізованої допомоги.

Штучний інтелект і методи глибокого навчання відкривають нові можливості для автоматизації діагностики дисграфії та потенційно можуть бути використані у корекційній роботі. Водночас ці технології ще не є частиною освітньої практики, а їхня ефективність у корекційному процесі залишається недостатньо підтвердженою науковими дослідженнями (Iyer et al., 2023).

Попри досягнення у сфері розпізнавання дисграфічного письма більшість наукових праць зосереджено на алгоритмах аналізу помилок, тоді як питання

використання штучного інтелекту (ШІ) для корекції письма досліджене недостатньо. Відсутні емпіричні підтвердження того, що автоматизовані моделі можуть не лише аналізувати текст, а й сприяти формуванню навичок письма у дітей.

Додатковим викликом є адаптація алгоритмів до багатомовного середовища. Більшість сучасних моделей навчалися на англomовному матеріалі, що може ускладнити їхню інтеграцію в освітні системи інших країн. Важливо визначити, чи можуть такі алгоритми ефективно працювати з різними мовами та як їх можна адаптувати для корекції дисграфії у різних освітніх контекстах.

Окрім технічних аспектів, постає також питання етичного використання нейромереж у спеціальній освіті. Зокрема, необхідно оцінити вплив автоматизації корекційної роботи на самостійність учнів у процесі розвитку навичок письма, можливі ризики залежності від алгоритмічних підказок, а також питання конфіденційності даних, які обробляються такими системами.

Отже, актуальним є вивчення можливостей нейромереж для автоматизації процесів діагностики та корекції дисграфії, їхньої адаптації до мовних особливостей та визначення принципів безпечного впровадження у спеціальну освіту.

Аналіз літератури. Останні дослідження щодо застосування нейромережових технологій для подолання дисграфії демонструють значний прогрес у використанні глибокого навчання для автоматизованої діагностики цього порушення у дітей. Водночас зазначений напрям залишається недостатньо вивченим, а кількість наукових публікацій обмежена, що ускладнює проведення ґрунтовного теоретичного аналізу. З огляду на це, в межах роботи, окрім наукових джерел, враховано також експертні оцінки щодо застосування асистивних технологій у навчанні дітей із дисграфією.

Нейромережеві моделі для виявлення дисграфії та підтримки осіб із зазначеним порушенням вивчають такі зарубіжні автори: L. S. Iyer, T. Chakraborty, K. Reddy, K. Jyothish, M. Krishnaswami, E. Lomurno, L. Dui, M. Gatto, M. Bollettino, M. Matteucci, S. Ferrante, Devi & Kavya, R. Gupta, D. Mehrotra, R. Bouhamoum, M. Masmoudi, H. Baazaoui, D. Vydeki, D. Bhandari,

P. Patil, A. Kulkarni.

Iyer et al. (2023) досліджують можливості застосування ШІ у навчанні дітей із дислексією та дисграфією, акцентуючи увагу на інтеграції мовних моделей та алгоритмів глибокого навчання. Автори наголошують на потенціалі автоматизованого аналізу почерку через згорткові нейронні мережі (Convolutional Neural Networks, CNN) та рекурентні нейронні мережі (Recurrent Neural Networks, RNN), що забезпечує високу точність у виявленні дисграфії. Також розглядаються можливості використання ChatGPT для підтримки розвитку писемного мовлення, проте, на думку науковців, питання його ефективності потребує подальшого вивчення.

Lomurno et al. (2023) представили підхід, заснований на глибокому навчанні та аналізі Прокруста, для раннього виявлення дисграфії. Використання планшетного додатка Play-Draw-Write дає можливість аналізувати моторні та когнітивні аспекти письма ще до того, як у дитини сформуються навички письма. Класифікаційна модель квазі-підтримкових векторних машин (Quasi-Support Vector Machine, Quasi-SVM) продемонструвала точність 84,62% у виявленні дітей «групи ризику», що підкреслює потенціал машинного навчання у ранній діагностиці.

Devi & Kavuya (2023) у своїй роботі застосували методи глибокого навчання для прогнозування та класифікації дисграфії. Використання математичної моделі Кекре-дискретного косинуса (Kekre Discrete Cosine Transform-Deep Transfer Learning, K-DCT-DTL) дало змогу досягти 99,75% точності у виявленні дисграфії, що значно перевищує ефективність традиційних методів. Це підкреслює важливість комбінування методів машинного навчання та аналізу почерку для більш раннього та точного виявлення дисграфії.

Gupta et al. (2023) зосереджуються на інтеграції різних технологій штучного інтелекту для підтримки осіб із дисграфією. До запропонованої системи входить розпізнавання рукописного тексту за допомогою комбінації згорткових та рекурентних нейронних мереж із застосуванням алгоритму для з'єднання часових послідовностей (CNN-RNN з Connectionist Temporal Classification, CTC), корекція орфографії за допомогою алгоритмів SymSpell та Phoneme, а також

граматична корекція через нейромережеву модель виправлення помилок (Grammatical Error Correction Tagger, GECToR). Також реалізовано можливість перетворення тексту в мовлення (Text-to-Speech, TTS). Такий комплексний підхід дає змогу значно покращити точність виправлення рукописного тексту та адаптувати освітній процес для осіб із порушеннями письма.

Vydeki et al. (2024) пропонують глибокі нейромережеві моделі для виявлення дисграфії, поєднуючи класифікацію почерку та оптичне розпізнавання символів (Optical Character Recognition, OCR). Використання кастомізованої згорткової нейронної мережі дало змогу досягти 91,8% точності у класифікації рукописного тексту, що підтверджує ефективність ШІ у діагностиці дисграфії. Автори також розробили спеціалізовану OCR-систему, яка допомагає аналізувати характеристики дисграфічного письма та сприяє автоматизації діагностики та моніторингу освітнього прогресу дітей.

Асистивні технології та адаптивне навчання вивчають зарубіжні дослідники Z. Nawaz, J. Geiger.

Nawaz (2023) аналізує можливості використання ChatGPT як асистивної технології для підтримки учнів із дислексією та дисграфією. Авторка представляє думки 18 експертів – дослідників, педагогів, психологів та спеціалістів з асистивних технологій, які обговорюють переваги та ризики застосування ШІ в освіті. Вони наголошують на потенціалі ChatGPT для підтримки писемних навичок, проте звертають увагу на ризики втрати критичного мислення та формування залежності від автоматичних рішень.

Geiger (2023) досліджує використання ChatGPT та технології перетворення тексту в мовлення Speechify для подолання труднощів письма та мовлення у людей із дисграфією та дизартрією. Автор на власному досвіді демонструє, як ChatGPT допомагає структурувати думки та покращувати письмове спілкування, а Speechify сприяє конвертації тексту в усне мовлення, полегшуючи його сприйняття та відтворення.

Етичні питання впровадження штучного інтелекту у спеціальну освіту розглядають такі зарубіжні автори, як Z. Nawaz, L. S. Iyer, T. Chakraborty, K. Reddy, K. Jyothish, M. Krishnaswami, R. Gupta, D. Mehrotra, R. Bouhamoum,

М. Masmoudi, Н. Baazaoui.

Nawaz (2023) аналізує ризики використання ChatGPT у освітньому процесі дітей із дисграфією. Автор зазначає, що надмірна автоматизація може сприяти залежності учнів від алгоритмічних підказок та знижувати рівень самостійності під час формування навичок письма.

Iyer et al. (2023) розглядають проблему конфіденційності даних, що обробляють нейромережі у процесі діагностики та корекції дисграфії. Вони наголошують, що відсутність чітких стандартів безпеки та етичних норм може стати бар'єром для впровадження ШІ у спеціальну освіту.

Gupta et al. (2023) досліджують питання відповідальності за результати автоматизованих систем корекції письма. Вони підкреслюють, що алгоритми можуть допускати некоректні виправлення, що впливає на якість освітнього процесу. Також автори звертають увагу на ризики неконтрольованого використання ШІ у педагогічній практиці.

Мета дослідження. Метою цього дослідження є огляд наукових та експертних публікацій щодо застосування нейромережевих технологій у діагностиці і корекції дисграфії, аналіз їхнього потенціалу для підтримки осіб із порушеннями писемного мовлення, а також вивчення можливостей інтеграції штучного інтелекту в освітній процес.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи пошуку, аналізу та узагальнення дослідженого матеріалу.

Результати дослідження. Аналіз сучасних наукових джерел у сфері використання нейромережевих моделей для діагностики та корекції дисграфії засвідчив значний прогрес у цій галузі. Основні результати дослідження можна окреслити за кількома напрямками.

По-перше, нейромережеві моделі довели свою ефективність у діагностиці дисграфії. Дослідження підтверджують, що алгоритми глибокого навчання, такі як згорткові нейронні мережі (Convolutional Neural Networks, CNN), рекурентні нейронні мережі (Recurrent Neural Networks, RNN) та квазі-SVM (Quasi-Support Vector Machine, Quasi-SVM) демонструють високу точність у виявленні цього

порушення. Наприклад, модель Quasi-SVM у дослідженні Lomurno et al. (2023) досягла 84,62% точності у виявленні дітей «групи ризику», що підтверджує її діагностичний потенціал. Варто зазначити, що це дослідження було зосереджене на дошкільниках. Водночас метод Кекре-дискретного косинуса з глибоким трансферним навчанням (Kekre Discrete Cosine Transform-Deep Transfer Learning, K-DCT-DTL), запропонований Devi & Kavya (2023), досягнув 99,75% точності у класифікації дисграфічного письма, проте його тестували на рукописних текстах дорослих, що треба враховувати під час узагальнення результатів. Крім того, дослідження Vydeki et al. (2024) підтверджує ефективність CNN у розпізнаванні дисграфічного письма.

По-друге, застосування нейромережевих підходів для автоматизованої корекції письма поки що залишається недостатньо дослідженим. Робота Gupta et al. (2023) демонструє потенціал інтеграції технологій, таких як згорткові та рекурентні нейронні мережі із застосуванням алгоритму для з'єднання часових послідовностей (CNN-RNN з Connectionist Temporal Classification, CTC) для розпізнавання рукописного тексту, а також алгоритмів SymSpell і Phoneme для орфографічної корекції та GECToR для виправлення граматики. Однак цю систему спрямовано лише на виправлення помилок у тексті, а не на розвиток навичок письма. Вона ще не адаптована для широкого використання в освітньому процесі та не забезпечує повноцінної корекційної підтримки дітей із дисграфією.

По-третє, мовні моделі, такі як ChatGPT, можуть бути перспективним інструментом для підтримки навичок письма, однак їхня ефективність у корекції дисграфії потребує подальшого експериментального вивчення. Nawaz (2023) зазначає, що ChatGPT може сприяти формуванню письмових навичок учнів, проте підкреслює, що надмірне використання штучного інтелекту в освітньому процесі може призвести до формування залежності від автоматизованих підказок та зниження рівня самостійності учнів у процесі розвитку навичок письма.

По-четверте, OCR-системи для розпізнавання рукописного тексту демонструють високий рівень точності у класифікації дисграфічного письма, однак мають обмеження у практичному застосуванні. Дослідження Vydeki et al. (2024) показує, що нейромережеві моделі ефективно ідентифікують дисграфічне

письмо, проте точність розпізнавання окремих символів залишається низькою (~43%), що свідчить про складність застосування OCR у випадках порушень письма.

Попри прогрес у використанні штучного інтелекту для автоматизованої діагностики дисграфії його застосування для корекційної роботи залишається недостатньо дослідженим. Аналіз наукових джерел не виявив інформації про використання алгоритмів ШІ для автоматизованої розробки корекційних вправ, адаптованих до типових помилок учня. Також не зафіксовано спроб впровадження таких завдань у логопедичні програми або їхньої інтеграції в освітній процес. Відповідно відсутні емпіричні дослідження щодо ефективності автоматизованих методів корекції письма, що ускладнює їхнє впровадження в освітній процес дітей із порушеннями письма молодшого шкільного віку.

Окрім технічних обмежень, дослідження також порушують питання мовної адаптації нейромережових моделей. Більшість алгоритмів розроблено для англomовного середовища, що ускладнює їхню адаптацію до інших мов. Поточні напрацювання зосереджено на аналізі англomовного тексту та не враховують особливостей письма в мовах із відмінною граматичною структурою, зокрема українською. Це створює труднощі для використання нейромереж у корекційній практиці та потребує подальшої адаптації алгоритмів для ширшого застосування (Vydeki et al., 2024).

Окрім цього, дослідження також порушують питання етичних аспектів використання штучного інтелекту у спеціальній педагогіці. Відкритими залишаються проблеми конфіденційності даних, що обробляються нейромережами, а також необхідність забезпечення прозорості алгоритмів.

Висновки. Аналіз наукових досліджень підтвердив, що нейромережові технології демонструють високу точність у діагностиці дисграфії. Алгоритми машинного навчання дають можливість автоматично визначати дисграфічні помилки, що сприяє підвищенню об'єктивності діагностичного процесу та потенційно може зменшити залежність оцінювання від суб'єктивного аналізу фахівців. Використання ШІ у цій сфері може сприяти зниженню ресурсного навантаження на освітніх спеціалістів та покращенню доступу до діагностики

дисграфії.

Попри досягнення у сфері автоматизованого аналізу письма можливості нейромереж для корекції дисграфії залишаються недостатньо дослідженими. Існуючі алгоритми здебільшого зосереджено на виявленні та виправленні помилок, але не враховують індивідуальних труднощів учнів у процесі розвитку навичок письма. Відсутні дослідження щодо автоматизованої розробки корекційних вправ, що адаптуються до характерних помилок дитини, що значно обмежує використання ШІ в освітній практиці.

Додатковим викликом є адаптація алгоритмів до багатомовного середовища. Більшість сучасних моделей навчалися на англomовному матеріалі, що ускладнює їхню інтеграцію в освітні системи інших країн. Для ефективного використання штучного інтелекту в корекційній роботі необхідно розробити алгоритми, які враховуватимуть особливості письма в різних мовах та типові дисграфічні помилки у кожній мовній системі.

Окрім технічних аспектів, залишається відкритим питання етичного використання ШІ у спеціальній освіті. Надмірна автоматизація може знижувати рівень самостійного оволодіння навичками письма учнями, а також сприяти залежності від алгоритмічних підказок. Необхідно забезпечити персоналізований підхід до впровадження таких технологій та розробити механізми контролю якості рекомендацій, що генеруються штучним інтелектом.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження має бути зосереджено на експериментальному вивченні ефективності нейромереж у корекційній роботі. Необхідно визначити, чи можуть алгоритми не лише аналізувати та виправляти помилки, а й сприяти формуванню навичок письма у дітей із дисграфією.

Актуальним напрямом є розробка адаптивних алгоритмів, які враховуватимуть типові дисграфічні помилки учня та автоматично генеруватимуть відповідні корекційні вправи.

Необхідно також розробити методи, які дадуть змогу нейромережам працювати з різними мовами та адаптуватися до освітніх систем країн із різною граматичною структурою. Це сприятиме інтеграції штучного інтелекту в

міжнародну освітню практику.

Окрему увагу потрібно приділити питанням етики використання ШІ у спеціальній освіті. Важливо сформулювати рекомендації щодо безпечного застосування нейромереж у роботі з дітьми із порушеннями письма, зокрема в аспектах конфіденційності даних, прозорості алгоритмів та запобігання надмірній автоматизації освітнього процесу.

Також необхідним є створення комплексних платформ, які об'єднуюватимуть автоматизовану діагностику з адаптивною генерацією корекційних завдань. Такі технології можуть стати ефективним інструментом для логопедів і педагогів, сприяючи моніторингу динаміки розвитку письмових навичок дітей із дисграфією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавльова, Л.С. (2017). Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 8, 55–64.
2. Тенцер, Л.В. (2021). *Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів* (Дис. канд. педагог. наук). Київ.
3. Devi, A., & Kavya, G. (2023). Dysgraphia disorder forecasting and classification technique using intelligent deep learning approaches. *Progress in Neuropsychopharmacology & Biological Psychiatry*, 120, 110647. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2022.110647>
4. Gupta, R., Mehrotra, D., Bouhamou, R., Masmoudi, M., & Baazaoui, H. (2023). Handwriting analysis AI-based system for assisting people with dysgraphia. *Proceedings of the 23rd International Conference Computational Science – ICCS 2023* (Jun 2023), (185–199). Prague, France. Retrieved from <https://hal.science/hal-04341888v1>
5. Iyer, L.S., Chakraborty, T., Reddy, K., & Krishnaswami, M. (2023). *AI-assisted models for dyslexia and dysgraphia: Revolutionizing language learning for children*. IGI Global Scientific Publishing Platform. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0378-8.ch008>
6. Lomurno, E., Dui, L., Gatto, M., Bollettino, M., Matteucci, M., & Ferrante, S. (2023). Deep learning and Procrustes analysis for early dysgraphia risk detection with a tablet application. *Life*, 13(3), 598. <https://doi.org/10.3390/life13030598>
7. Nawaz, Z. (2023). *ChatGPT for students with dyslexia? Expert opinion: Examining the use of ChatGPT as an assistive technology tool for students with learning disabilities*. Dystinct Magazine. Retrieved from <https://on.dystinct.org/chatgpt-learning-disability-assistive-technology-expert-opinion/>

8. Vydeki, D., Bhandari, D., Patil, P., & Kulkarni, A. (2024). *Towards accessible learning: Deep learning-based potential dysgraphia detection and OCR for potentially dysgraphic handwriting*. arXiv.org. Computer Science. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2411.13595>
9. Geiger, J. (2023). *Overcoming dysgraphia and dysarthria: A content creator's journey with ChatGPT and Speechify*. Retrieved from <https://medium.com/@thegeigerux/overcoming-dysgraphia-and-dysarthria-a-content-creators-journey-with-chatgpt-and-speechify-4fe4053b5d69>

REFERENCES

1. Zhuravliova, L.S. (2017). *Porushennia pysma yak odna z problem shkilnoho navchannia* [Writing disorders as one of the problems of schooling]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, (8), 55–64. [in Ukrainian].
2. Tentser, L.V. (2021). *Diahnostyka ta korektsiia dyshrafii u molodshykh shkoliariv* [Diagnosis and Correction of Dysgraphia in Young Schoolchildren]. Candidate's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Devi, A., & Kavya, G. (2023). Dysgraphia disorder forecasting and classification technique using intelligent deep learning approaches. *Progress in Neuropsychopharmacology & Biological Psychiatry*, 120, 110647. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2022.110647> [in English].
4. Gupta, R., Mehrotra, D., Bouhamoum, R., Masmoudi, M., & Baazaoui, H. (2023). Handwriting analysis AI-based system for assisting people with dysgraphia. *Proceedings of the 23rd International Conference Computational Science – ICCS 2023* (Jun 2023), (185–199). Prague, France. Retrieved from <https://hal.science/hal-04341888v1> [in English].
5. Iyer, L.S., Chakraborty, T., Reddy, K., & Krishnaswami, M. (2023). *AI-assisted models for dyslexia and dysgraphia: Revolutionizing language learning for children*. IGI Global Scientific Publishing Platform. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0378-8.ch008> [in English].
6. Lomurno, E., Dui, L., Gatto, M., Bollettino, M., Matteucci, M., & Ferrante, S. (2023). Deep learning and Procrustes analysis for early dysgraphia risk detection with a tablet application. *Life*, 13(3), 598. <https://doi.org/10.3390/life13030598> [in English].
7. Nawaz, Z. (2023). *ChatGPT for students with dyslexia? Expert opinion: Examining the use of ChatGPT as an assistive technology tool for students with learning disabilities*. Dystinct Magazine. Retrieved from <https://on.dystinct.org/chatgpt-learning-disability-assistive-technology-expert-opinion/> [in English].
8. Vydeki, D., Bhandari, D., Patil, P., & Kulkarni, A. (2024). *Towards accessible learning: Deep learning-based potential dysgraphia detection and OCR for potentially dysgraphic handwriting*. arXiv.org. Computer Science. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2411.13595> [in English].
9. Geiger, J. (2023). *Overcoming dysgraphia and dysarthria: A content creator's journey with ChatGPT and Speechify*. Retrieved from <https://medium.com/@thegeigerux/overcoming-dysgraphia-and-dysarthria-a-content-creators-journey-with-chatgpt-and-speechify-4fe4053b5d69>

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

Стратегічні орієнтири та інноваційні практики утвердження української національної ідентичності в умовах воєнного стану

3 квітня 2025 року відбувся методологічний семінар Національної академії педагогічних наук України «Стратегічні орієнтири та інноваційні практики утвердження української національної ідентичності в умовах воєнного стану».

Захід, присвячений актуальній проблематиці в умовах героїчного протистояння українського народу російській військовій агресії, об'єднав учених НАПН України, представників Комітету Верховної Ради України з питань молоді і спорту, Міністерства молоді та спорту України, Міністерства оборони України, провідних науковців, представників громадянського суспільства, преси, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів освіти, а також усіх небайдужих до майбутнього країни.

Семінар відкрив президент НАПН України, доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України **Василь Кремень**, який у мотиваційній промові акцентував увагу на особливостях перебігу регіональних і світових подій. Василь Кремень наголосив, що глобалізацію часто хибно сприймають як процес винятково зближення націй і народів, створення єдиного економічного простору та інформаційного поля. Проте її наслідком також є перетворення регіональних суперечностей на глобальні, набуття цими суперечностями всесвітнього масштабу. В таких умовах кожна держава, яка прагне бути конкурентоспроможною, повинна консолідувати націю, формувати спільне бачення національних інтересів і бути здатною їх захищати. Україна

отримала незалежність у 1991 році, не пройшовши повного процесу національного утвердження, змушена була надолужувати в умовах складних трансформацій. Саме слабкість національної ідентичності на окремих територіях стала живильним середовищем для російської агресії, що почалася з Криму та Донбасу. На завершення президент НАПН України зазначив: «Маємо усвідомити: ми – нація, яка будує свою ідентичність на самоповазі й повазі до інших, на відміну від російського агресора, який базує свою ідеологію на протиставленні себе іншим народам. Героїчний спротив українського народу – це національний скарб, що має стати платформою для майбутнього українства. Ми повинні зберегти й передати пам'ять про цю війну, закарбувати подвиги наших героїв як частину національного коду. Адже саме на цій пам'яті, на цьому досвіді формується нове українство і нова держава. У цьому процесі надзвичайно важливою є діяльність освітян і науковців, які покликані формувати національну свідомість, зберігати історичну пам'ять та передавати національні цінності наступним поколінням».

Модератором методологічного семінару виступила академік-секретар Відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України **Світлана Сисоєва**.

Доповідачі пленарного засідання:

- **Василь Мокан** – заступник голови Комітету Верховної Ради України з питань молоді і спорту, голова підкомітету з питань національно-патріотичного виховання, кандидат політичних наук;
- **Іван Бех** – директор Інституту проблем виховання НАПН України, доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України;
- **Наталія Гонтаренко** – в.о. начальника управління утвердження української національної та громадянської ідентичності Міністерства молоді та спорту України;
- **Максим Балащенко** – заступник начальника Управління військово-патріотичного виховання Управління гуманітарного забезпечення Міністерства оборони України, кандидат юридичних наук, капітан;

- **Олена Караман** – ректор Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
- **Інна Червінська** – професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, завідувач творчої навчально-наукової лабораторії «Гірська школа українських Карпат», доктор педагогічних наук, професор;
- **Богдана Сенченко** – заступник директора з навчально-виховної роботи ліцею «Домінанта», м. Київ;
- **Мирослава Вовк** – завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
- **Петро Кендзьор** – керівник освітніх проєктів Асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба», доктор педагогічних наук;
- **Катерина Журба** – завідувач відділу національно-патріотичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

У прикінцевому слові перший віцепрезидент Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України **Володимир Луговий** зазначив, що семінар пройшов у надзвичайно творчій і натхненній атмосфері. Це стало можливим завдяки широкому представництву учасників як в офлайн-, так і в онлайн-форматі, а також участі фахівців різних освітніх рівнів і сфер професійної діяльності, які працюють над утвердженням української національної ідентичності. Зауважив, що під час семінару озвучено відповіді на стратегічні питання, закладені в тематиці заходу, зокрема щодо стратегічних орієнтирів, інноваційних практик та зміцнення національної ідентичності в умовах воєнного стану.

Володимир Луговий наголосив, що за результатами методологічного семінару буде напрацьовано ґрунтовний матеріал, який сприятиме вдосконаленню політики у сфері утвердження української національної

ідентичності та стане потужним імпульсом для впровадження нових підходів у вихованні й освіті.

Після пленарного засідання дискусії було продовжено на секційних засіданнях, присвячених таким напрямам:

- Екзистенційні виклики національній освіті: стратегії та концептуальні засади формування української національної ідентичності;
- Утвердження української національної ідентичності засобами культури і мови: педагогічні практики;
- Історична пам'ять та її роль у формуванні української національної ідентичності;
- Молодіжні рухи та волонтерство у зміцненні української національної ідентичності;
- Вплив медіа та соцмереж на національну ідентичність молоді;
- Українська національна ідентичність і полікультурність: виклики сучасній освіті.

Семінар став важливим майданчиком для обговорення стратегічних орієнтирів у зміцненні української національної ідентичності та пошуку ефективних інноваційних підходів у цій сфері.

Шановні читачі!

Просимо звернути увагу на вимоги до подання статей. Подання рукопису статті до розгляду журналу передбачає:

- надання **Довідки від автора**;
- оформлення тексту статті відповідно до **Вимог до оформлення авторських рукописів**.

Вимоги до оформлення авторських рукописів

Стаття надсилається у форматі Microsoft Word з розширенням .doc, .docx чи .rtf. Назва файлу відповідає прізвищу автора.

Мова публікації: українська або англійська.

Обсяг статті: 12–21 сторінки (разом із анотаціями, таблицями, графіками і літературою).

Оформлення статті:

- поля: зверху і знизу – 2,5 см, ліворуч – 3 см, праворуч – 1,5 см;
- шрифт – Times New Roman, кегль – 14, інтервал – 1,5, абзацний відступ – 1,25;
- усі ілюстрації, графіки та таблиці мають бути чіткими і розбірливими та розміщені безпосередньо у тексті, після відповідного посилання.

Реквізити статті:

- УДК (у лівому верхньому кутку);
 - **НАЗВА СТАТТІ** українською мовою; жирний шрифт, розміщення по центру, великими літерами;
 - **ПРІЗВИЩЕ**, ім'я, по-батькові автора (жирний шрифт, прізвище великими літерами), науковий ступінь, вчене звання (за наявності), посада, місто, країна; емейл; відомості з orcid.org та <http://www.researcherid.com> (за наявності);
 - українською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал);
 - анотація (не менше 100–150 слів);
 - ключові слова (3–5 слів; слова «Ключові слова:» виділено жирним шрифтом);
 - англійською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):
 - ім'я, прізвище (жирний шрифт), назва організації-місця роботи, місто, країна;
 - назва статті (жирний шрифт);— анотація (не менше 150–250 слів);
 - ключові слова (3–5 слів; слова «Key words:» виділено жирним шрифтом).
- Анотації мають бути обсягом не менше 1800 та не більше 2300 знаків без пробілів. В анотаціях, згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз, необхідно відобразити такі елементи: 1) мета статті; 2) методи/методики дослідження (або Процедура дослідження); 3) результати; 4) висновки.

ТЕКСТ (14 шрифт, звичайний)

Основний текст статті повинен складатися з наступних розділів (змістових елементів, які у тексті мають бути виділені жирним шрифтом):

Актуальність дослідження – здійснюється постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій – у яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор, виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Мета статті – постановка завдання.

Методи дослідження – процедура дослідження.

Результати дослідження – виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

У статтях, що написані англійською мовою, необхідно виділити такі елементи: Introduction, Analysis of relevant research, Aim of the Study, Research Methods, Results, Conclusions.

ЛІТЕРАТУРА (слово «Література» – жирний шрифт, великими літерами) оформлена відповідно до вимог ДАК (Бюлетень ДАК України. – 2008. – № 3. – С. 9–13), інтернет-посилання у тексті супроводжуються повними й коректними URL-адресами. Прізвища виділяються курсивом.

Упорядкування списку використаних джерел здійснюється за стилем APA. Цитування та внутрішньотекстове посилання на літературні джерела здійснюються за стилем APA (наприклад: Петренко, 2008; Петренко & Сидоренко, 2015; Smith, Grimm & Shell, 2017); якщо відома сторінка джерела, то вона подається через двокрапку (наприклад: Петренко, 2008: 125).

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

Якщо немає перекладу бібліографічних даних джерела англійською мовою, то транслітеруються прізвища й ініціали авторів, назви статей та видання. Послідовність і оформлення елементів транслітерації джерел відповідно до вимог APA, 2010.

Для **транслітерації українських** джерел рекомендуємо скористатися онлайн-сервісом: <http://ukrlit.org/transliterations>.

Якщо є переклад бібліографічних даних джерела англійською мовою (назви статей і видання), то транслітеруються лише прізвища й ініціали авторів. Послідовність і оформлення елементів бібліографічних даних відповідно до вимог APA, 2010.

У разі виявлення невідповідності оформлення статті вимогам до оформлення авторських рукописів повертаємо авторам матеріали на доопрацювання.

Додаткову інформацію, терміни та посилання Ви можете знайти на сайті журналу http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/publications_instructions

З повагою, редакція журналу

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ольга Волошина – аспірантка, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Оксана Кисла – аспірантка, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Олексій Кіргізов – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Євгеній Коломієць – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Альона Король – докторка філософії (PhD), доцентка кафедри дошкільної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Катерина Кучіна – аспірантка, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Наталія Левітан – вчитель-дефектолог, заступник директора з виховної роботи, КЗ «Вільнянська спеціальна школа-інтернат» Запорізької обласної ради;

Віталій Литовченко – доктор філософії (PhD), член Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України;

Геннадій Міськов – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Анастасія Нездатна – аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України; викладач Медичного інституту Чорноморського національного університету імені Петра Могили;

Ірина Ніколенко – директор Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 791, Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 791 Дарницького району м. Києва;

Марина Омельченко – доктор психологічних наук, професор кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»;

Ірина Орленко – докторант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України; доктор філософії PhD, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти та реабілітації ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»;

Олег Орлов – кандидат психологічних наук, заступник директора з науково-експериментальної роботи, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Андрій Пех – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Ігор Попович – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; професор кафедри психології Херсонського державного університету (м. Івано-Франківськ)

Денис Прохоренко – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Леся Прохоренко – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Наталія Савінова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії, Чорноморський національний університет імені Петра Могили;

Наталія Суховієнко – кандидат педагогічних наук, логопед вищої категорії, сурдопедагог, сертифікований гештальт-психотерапевт, логопед сурдологічного кабінету, Комунальне некомерційне підприємство «Черкаська обласна лікарня Черкаської обласної ради»;

Крістіна Тороп – доктор педагогічних наук, директор КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР» Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради»

Ігор Хотенюк – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Олег Хотенюк – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.