

---

# ОСОБЛИВА ДИТИНА:

навчання і виховання

---

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 1 (121) СІЧЕНЬ–ЛЮТИЙ–БЕРЕЗЕНЬ 2026  
ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
(протокол № 2 від 5.02.2026 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](mailto: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», 2026

---

---

# EXCEPTIONAL CHILD:

## teaching and upbringing

---

---

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

№ 1 (121) JANUARY–FEBRUARY–MARCH 2026  
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](mailto: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», 2026

## 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, член-кореспондент НАПН України, 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, професор, професор психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Україна)

**Клопота Є. А.**, доктор психологічних наук, професор кафедри психології, професор Запорізького національного університету (Україна)

**Кобильченко В. В.**, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

**Кульбіда С. В.**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу навчання української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

**Луньов В. Є.**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Україна)

**Мамічева О. В.**, доктор психологічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти, Донбаський державний педагогічний університет (Україна)

**Омельченко І. М.**, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

**Панок В. Г.**, дійсний член (академік) НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України (Україна)

**Супрун М. О.**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова (Україна)

### *Відповідальний секретар*

**Рапіна Л. А.** – науковий співробітник відділу української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

## EDITORIAL BOARD

### Managing Editor

**Vyacheslav Zasenko**, 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, Corresponding member of the NAES of Ukraine, 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 Danilavichiutie**, 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, Professor of Psychology, Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University (Ukraine)

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

**Yevhen Klopota**, D.Sc. (Psychology), Professor of the Department of Psychology, Professor of Zaporizhzhia National University (Ukraine)

**Vadym Kobylchenko**, D.Sc. (Psychology), Professor, Chief Researcher, Chief Researcher of the Department of Education of Children with Sensory Development Disorders, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine)

**Svitlana Kulbida**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of the Department of Teaching Ukrainian Sign Language of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

**Vitalii Lunov**, PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Medical Psychology of the O.O. Bogomolets National Medical University, Leading Researcher of the Laboratory of Psychology of Education of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

**Olena Mamicheva**, PhD (Psychology), Professor, Dean of the Faculty of Special Education, Donbas State Pedagogical University (Ukraine)

**Iryna Omelchenko**, Doctor of Psychological, Professor, Chief Research Fellow, Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

**Vitali Panok**, Full 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, Professor, Department of Special and Inclusive Education, Admiral Makarov National University of Shipbuilding (Ukraine)

### *Executive Editor*

**Lidiia Rapina** – Researcher at the Department of Ukrainian Sign Language of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine

## ЗМІСТ

### ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

- Юлія Васюк, Наталія Пахомова, Ольга Губарь.** Принципи формування соціальної самовизначеності підлітків з особливими освітніми потребами 7–23
- Світлана Долженко.** Критерії та показники оцінювання ефективності формування усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із заїканням 23–45
- Володимир Дука, Наталія Баташева.** Концептуальні засади організації освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НУШ 45–58
- Вероніка Мельник.** Огляд методів психологічної діагностики освітньої діяльності дітей з розладами аутистичного спектра 58–75
- Ольга Невмержицька.** Аналіз стратегій подолання заїкання у дітей шкільного віку на основі міжнародного досвіду 75–90
- Леся Прохоренко, Наталія Ярмола, Олег Орлов, Наталія Баташева.** Наукова та науково-організаційна діяльність Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2021–2025 рр.): підсумки та пріоритети розвитку 90–108

### ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

- Світлана Конопляста, Аліна Синиця.** Логопедичний супровід у сучасному науковому дискурсі: міждисциплінарні підходи та значення ранньої логоінтервенції 109–126
- Тетяна Кривенко.** Особливості розвитку емоційної сфери дошкільників із загальним недорозвитком мовлення 126–139
- Ірина Орленко, Світлана Трапезникова, Віра Степанова.** Діагностика та реабілітація дітей з ООП з використанням нейропсихологічних вправ під час воєнних дій в Україні 139–156

## **ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ**

**Валентина Жук, Богдан Куліш.** Структура і напрями формування інформаційно-комунікаційної компетентності старшокласників з порушеннями слуху **156–178**

**Олексій Кіргізов.** Трансформація дослідницького циклу в епоху штучного інтелекту: можливості та ризики для психолого-педагогічних наук **178–192**

**Ірина Омельченко, Вадим Кобильченко.** Освітня послуга «Розвиток мовлення» для молодших школярів із розладом дефіциту уваги та гіперактивності як сучасний тренд **192–208**

**Оксана Михайленко.** Шумова казка в роботі з дітьми з порушеннями слуху **208–222**

**Денис Прохоренко.** Вплив психотравми на сприйняття реальності дітьми з особливими освітніми потребами **223–238**

## **ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ**

**239–243**

# ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 159.922.86:316.614-056.2/.3

**Юлія Васюк,**

кандидат педагогічних наук,

асистент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

**E-mail:** [6178113@ukr.net](mailto:6178113@ukr.net)

**ORCID ID:** [0000-0002-5296-4851](https://orcid.org/0000-0002-5296-4851)

**Yuliia Vasiuk,**

Candidate of Pedagogical Sciences,

Assistant Professor, Department of Technologies of Correctional and Inclusive Education, Speech Therapy and Rehabilitation

Полтавський національний педагогічний

університет імені В. Г. Короленка

вул. М. Остроградського 2, м. Полтава, 36000, Україна

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University,

St. 2, Ostrogradskogo M., Poltava, 36000, Ukraine

**Наталія Пахомова,**

доктор педагогічних наук, професор,

директор навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти

Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**E-mail:** [nataliypng24@ukr.net](mailto:nataliypng24@ukr.net)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-8332-8188>

**Researcher ID:** BBD-3897-2021

**Scopus ID** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57408163100>

**Nataliia Pakhomova,**

Doctor of pedagogical sciences, professor,  
Head of the Department Educational and scientific institute of Special and Inclusive Education

Полтавський національний педагогічний  
університет імені В. Г. Короленка  
вул. М. Остроградського 2, м. Полтава, 36000, Україна

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University,  
St. 2, Ostrogradskogo M., Poltava, 36000, Ukraine

**Ольга Губарь,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**E-mail:** [olgagubar82@gmail.com](mailto:olgagubar82@gmail.com)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3640-1490>

**Researcher ID:** LWI-8372-2024

**Scopus ID** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57826713400>

*Olga Hubar,*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Technologies of Correctional and Inclusive Education, Speech Therapy  
and Rehabilitation

Полтавський національний педагогічний  
університет імені В. Г. Короленка  
вул. М. Остроградського 2, м. Полтава, 36000, Україна

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University,  
St. 2, Ostrogradskogo M., Poltava, 36000, Ukraine

**ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ САМОВИЗНАЧЕНОСТІ  
ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**PRINCIPLES OF SOCIAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS WITH  
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**Анотація.** У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування соціальної самовизначеності підлітків з особливими освітніми потребами в контексті сучасних викликів інклюзивної освіти. Наголошено, що соціальне самовизначення у підлітковому віці – це багаторівневий процес, який охоплює усвідомлення власної ідентичності, ціннісних орієнтацій, соціальних ролей та перспектив самореалізації в суспільстві. Для підлітків з ООП цей процес ускладнюється низкою чинників, зокрема когнітивними, емоційними, комунікативними та бар'єрами соціальної інтеграції, що потребує цілеспрямованої корекційно-педагогічної підтримки. У роботі узагальнено актуальні наукові підходи до трактування феномену соціальної самовизначеності, визначено зміст і структуру цього поняття, окреслено чинники, які впливають на його формування в умовах освітнього середовища. Акцент зроблено на особливостях становлення самосвідомості в підлітковому віці, специфіці інклюзивної взаємодії, а також ролі корекційно-педагогічного супроводу в розвитку автономії та суб'єктної позиції особистості. У результаті проведеного аналізу наукових джерел окреслено сучасні тенденції та суперечності у підтримці соціальної самовизначеності підлітків з ООП, включно з акцентами на індивідуалізацію, профорієнтацію, участь у соціальних проєктах і розбудову освітніх траєкторій. Встановлено, що ефективне формування соціальної самовизначеності можливе за умови впровадження комплексу педагогічних умов, які охоплюють адаптацію освітнього середовища, розвиток внутрішньої мотивації, інституційну підтримку автономії та варіативність шляхів самореалізації. У статті проаналізовано і концептуалізовано низку засадничих принципів – зокрема діалогічності, соціального включення, персоналізації та орієнтації на сильні сторони особистості – як смислових орієнтирів корекційно-педагогічного впливу. У результаті теоретичного узагальнення виокремлено науково обґрунтовані напрями підтримки соціальної самовизначеності в освітньому процесі, які можуть бути використані для удосконалення інклюзивної освіти та формування стійкої системи супроводу учнів з особливими потребами на етапі підліткового становлення.

**Ключові слова:** соціальна самовизначеність; підлітки з особливими освітніми потребами; інклюзивна освіта; педагогічна підтримка; автономія; корекційна робота, життєва компетентність; принципи освіти.

**Abstract.** The article provides a theoretical analysis of the problem of social self-determination among adolescents with special educational needs in the context of contemporary challenges of inclusive education. It is emphasized that social self-determination in adolescence is a multi-level process that encompasses awareness of one's own identity, value orientations, social roles, and prospects for self-realization in society. For adolescents with SEN, this process is complicated by a

number of factors, including cognitive, emotional, communicative, and social integration barriers, which require targeted corrective and pedagogical support. The paper summarizes current scientific approaches to the interpretation of the phenomenon of social self-determination, defines the content and structure of this concept, and outlines the factors that influence its formation in an educational environment. The emphasis is on the peculiarities of the formation of self-awareness in adolescence, the specifics of inclusive interaction, and the role of corrective and pedagogical support in the development of autonomy and the subjective position of the individual. As a result of the analysis of scientific sources, contemporary trends and contradictions in supporting the social self-determination of adolescents with SEN are outlined, including an emphasis on individualization, career guidance, participation in social projects, and the development of educational trajectories. It has been established that effective formation of social self-determination is possible provided that a set of pedagogical conditions is implemented, covering the adaptation of the educational environment, the development.

**Key words:** social self-determination; adolescents with special educational needs; inclusive education; pedagogical support; autonomy; corrective work, life skills; principles of education.

**Актуальність дослідження.** У системі сучасної освіти, орієнтованої на забезпечення рівних можливостей і реалізацію принципів інклюзії, особливого значення набуває проблема формування соціальної самовизначеності підлітків з особливими освітніми потребами. Ця категорія молоді перебуває в умовах впливу як біопсихологічних факторів, пов'язаних із типом порушень розвитку, так і соціокультурних чинників, що визначають рівень її інтеграції в освітній і соціокультурний простір. Саме у підлітковому віці, як сенситивному періоді становлення «Я-концепції», самооцінки, самосвідомості, мотивації та ціннісних орієнтацій, соціальної самовизначеності, ці функції виступають базовими новоутвореннями особистості. Вона є основою для формування здатності до прийняття рішень, усвідомленого вибору професійної і життєвої траєкторії, розвитку автономії, відповідальності, здатності до соціальної участі та самореалізації. У підлітків з особливими освітніми потребами ці процеси часто ускладнюються дисгармонійністю психічного розвитку, комунікативними бар'єрами, обмеженим доступом до якісної освіти та недостатністю адаптивних механізмів, що актуалізує потребу в спеціально організованій корекційно-педагогічній підтримці, здатній забезпечити формування стійкої, суспільно

відповідальної самосвідомості.

Нині процес соціальної самовизначеності підлітків з особливими освітніми потребами розглядається в міждисциплінарному науковому полі як один з ключових чинників їхньої соціалізації, професійної орієнтації та розвитку життєвої компетентності. Формування здатності до самостійного вибору, цілепокладання та прийняття рішень потребує цілісної педагогічної стратегії, що базується на принципах суб'єктності, автономії, інклюзивності, мотиваційної підтримки та розвитку соціального досвіду. Сучасні трансформації в галузі освіти, зокрема активне впровадження інклюзивного підходу, посилюють потребу в теоретичному осмисленні засад, які забезпечують не лише адаптацію підлітків до освітнього середовища, а й їхнє повноцінне включення в соціальні відносини, досягнення внутрішньої зрілості та усвідомлення особистої перспективи. У цьому контексті виникає необхідність визначення й наукового обґрунтування педагогічних принципів, які забезпечують процес формування соціальної самовизначеності підлітків з особливими потребами як в умовах освітньої взаємодії, так і в ширшому соціальному контексті. Саме цьому завданню присвячено дане дослідження.

Проблематика формування соціальної самовизначеності підлітків з особливими освітніми потребами посідає важливе місце в сучасному міждисциплінарному науковому дискурсі, що поєднує напрацювання у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, психології розвитку, корекційної та соціальної роботи. Під соціальною самовизначеністю в контексті нашого дослідження треба розуміти інтегративне утворення, яке включає здатність до усвідомленого життєвого вибору, формування автономної позиції суб'єкта, реалізацію ціннісних орієнтацій та стратегій поведінки, соціальну активність і відповідальність.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** У вітчизняному науковому просторі одним із системно обґрунтованих підходів до розуміння феномену соціальної самовизначеності є історико-педагогічна концепція (Васюк, 2021), яка інтерпретує її як результат цілеспрямованої педагогічної взаємодії, що формує суб'єктну позицію підлітка в системі цінностей суспільства. У дослідженні

Р. Безлюдного (Безлюдний, 2011) соціально-педагогічна підтримка осіб з особливими освітніми потребами у контексті американського досвіду постає як механізм підвищення життєвої компетентності, орієнтованої на автономію, відповідальність і громадянську залученість. Психологічні чинники самовизначеності підлітків з інтелектуальними порушеннями ґрунтовно проаналізовано Т. Докучиною (Докучина, 2023), яка наголошує на необхідності врахування когнітивних і емоційно-вольових компонентів розвитку, що впливають на становлення самооцінки, мотивації до самореалізації та поведінкової автономії. Водночас у працях В. Звєкової та Т. Каменщук (Звєкова, 2020; Каменщук, 2023) актуалізується проблема професійного самовизначення як складника ширшого процесу соціалізації. Дослідниці обґрунтовують ефективність адаптованих профорієнтаційних стратегій і проєктної діяльності, які забезпечують розвиток рефлексивного мислення, стратегічного планування та здатності до прийняття рішень.

Дослідженням питань самовизначення підлітків з особливими освітніми потребами та взаємозв'язок із розвитком особистісних особливостей в умовах спеціальних закладів освіти знаходяться в науковому полі вітчизняних дослідників (Губарь 2020; Звєков, 2020; Каменщук, 2020; Капланська, 2012; Пахомова, 2020, 2023; Рудаков, 2015 та ін.).

Так, на виникненні нового взаємозв'язку та необхідності окремої уваги до розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності, як передумови розвитку особистості молодшого підлітка з ООП, її соціалізації в умовах закладу освіти, а пізніше і основи для самовизначення в майбутньому, вказують О. Губарь та М. Гриньова. Відтак наслідком впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах є формування нового погляду на навчальне середовище школи, в якій перебувають молодші підлітки з особливими освітніми потребами, серед яких окремою категорією виокремлюються ті, які мають порушення мовлення (Губарь, Гриньова, 2022). Своєю чергою, М. Гриньова, Н. Пахомова та О. Губарь наголошують на реалізації інтегративного медико-психолого-педагогічного підходу під час організації корекційно-педагогічного супроводу підлітків з порушеннями мовлення та

комплексної реабілітації осіб із ООП (Губарь, Гриньова, Пахомова, 2025). У дослідженнях Є. Капланської (Капланська, 2014) обґрунтовано необхідність адаптації системи професійної орієнтації дітей з інвалідністю до реальних запитів сучасного ринку праці з метою їхньої успішної соціальної інтеграції та подальшого працевлаштування.

Соціальну самовизначеність підлітків з особливими освітніми потребами Г. Резапкіна трактує як результат цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на гармонізацію внутрішніх прагнень дитини з реальними можливостями її професійної та соціальної адаптації в суспільстві (Резапкін, 2012).

У роботах В. Рудаков підкреслює необхідність структурованого та поетапного планування профорієнтаційного процесу, що в контексті роботи з підлітками з ООП виступає організаційною основою для їхньої поступової соціальної самовизначеності через врахування вікової специфіки та послідовне залучення до суспільно-корисної діяльності (Рудаков, 2015).

У зарубіжній науці провідною теоретико-методологічною основою є концепція самодетермінації (Self-Determination Theory), яка ґрунтується на задоволенні базових психологічних потреб в автономії, компетентності та соціальній залученості. У межах систематичного огляду Cristescu, Papoudi та Douglas (Cristescu, Papoudi, 2025; Douglas, 2022) проаналізовано екологічні інтервенції, спрямовані на розвиток самовизначеності у підлітків з розладами аутистичного спектра та труднощами навчання; доведено ефективність підходів, що враховують комплекс взаємодії між індивідуальними особливостями та освітньо-соціальним середовищем. Своєю чергою, дослідження Dubois, Guay і St-Pierre (Dubois, 2022) виявило істотний вплив педагогічної підтримки автономії на мотиваційну готовність до професійного самовизначення в умовах переходу від школи до самостійного життя. Отже, аналіз актуальних наукових джерел засвідчує зростання інтересу до проблеми формування соціальної самовизначеності як системного освітньо-виховного процесу, що має ґрунтуватися на урахуванні індивідуальних потреб і потенціалу підлітків з особливими освітніми потребами, специфіки їхньої взаємодії з соціальним

середовищем та цілеспрямованому педагогічному супроводі у межах інклюзивної моделі освіти.

**Мета статті** – дослідження наукового дискурсу щодо соціальної самовизначеності підлітків з особливими освітніми потребами та визначення ключових педагогічних засад, які роблять процес її формування в інклюзії результативним.

**Матеріали та метод.** Методологічну основу роботи становили теоретичні методи дослідження (аналіз, синтез, порівняння), спрямовані на вивчення науково-педагогічної літератури з обраної проблематики.

**Результати дослідження.** У сучасній педагогічній думці поняття соціальної самовизначеності набуло статусу міждисциплінарної категорії, що охоплює аспекти особистісної автономії, ідентичності, суб'єктності та соціальної активності індивіда. Особливого значення це поняття набуває в межах спеціальної освіти, де основна увага зосереджується на здатності підлітків з особливими освітніми потребами здійснювати усвідомлений вибір життєвої траєкторії, з урахуванням власних можливостей і соціального контексту. Р. Безлюдний наголошує, що життєва компетентність є інтегральним утворенням, котре поєднує у собі навички прийняття рішень, рефлексивну самосвідомість, моральну автономію, а також адаптивність до середовища, що постійно змінюється (Безлюдний, 2011, с.2). Саме такий комплекс характеристик забезпечує соціальне включення особистості у повноцінне життя громади та дає можливість розглядати самовизначення як ключову мету соціально-педагогічної підтримки.

Історико-педагогічні дослідження свідчать, що вже в першій половині ХХ століття в українській освітній практиці формувалася концепція розвитку в молоді здатності до свідомого соціального вибору, ціннісної орієнтації та відповідальної поведінки. Соціальна самовизначеність у цих підходах тлумачилася не як завершене утворення, а як процес становлення суб'єктності, що розгортається в умовах взаємодії з дорослим соціумом і педагогічними впливами (Докучина, 2023, с.55). Така позиція відповідає сучасним уявленням про необхідність формування в учнів здатності не лише засвоювати соціальні

ролі, а й активно проєктувати власну ідентичність, осмислюючи своє місце у суспільстві. Це особливо важливо в роботі з підлітками, які мають особливі освітні потреби, оскільки вони потребують підтримки в осмисленні життєвих перспектив у складних умовах освітньої й соціальної взаємодії.

Поглиблене розуміння змісту соціальної самовизначеності забезпечується її аналізом у контексті спеціальної та інклюзивної освіти. Підлітки з інтелектуальними порушеннями, як зазначає Т. Докучина, стикаються з низкою бар'єрів – комунікативних, когнітивних, поведінкових, – що перешкоджають не лише їхній соціальній взаємодії, а й формуванню внутрішньої суб'єктної позиції (Докучина, 2023, с.25). Відтак, процес соціальної самовизначеності у таких учнів має бути цілеспрямованим і педагогічно спроектованим, із застосуванням технологій розвитку самосвідомості, рефлексії, самопрезентації, а також поступового включення в соціально значущу діяльність. Умови інклюзивного освітнього середовища можуть як сприяти цьому процесу, так і обмежувати його – за відсутності чітко вибудованих принципів корекційно-педагогічної взаємодії та підтримки.

З огляду на складну природу соціальної самовизначеності та особливості його реалізації в умовах спеціального та інклюзивного навчання, доцільним є аналіз освітніх підходів, що забезпечують ефективну корекційно-педагогічну підтримку цього процесу для підлітків з особливими освітніми потребами. Ефективне становлення соціальної самовизначеності учнів із особливими освітніми потребами детермінує необхідність переходу від традиційних корекційних моделей до цілісної суб'єктно орієнтованої освітньої парадигми. В умовах інклюзивного освітнього середовища дедалі більшої актуальності набуває принцип автономної участі, що передбачає створення спеціальних педагогічних умов, за яких учень з ООП має можливість на практиці реалізовувати механізми вибору, прийняття рішень та відповідальності за власні вчинки та майбутню реалізацію. У цьому контексті профорієнтаційна підготовка слугує не лише інструментом професійної адаптації, а й засобом самопізнання, самопрезентації та соціального включення. Як вказує В. Звєкова, ефективність профорієнтаційної роботи з учнями з ООП залежить від її цілеспрямованої

індивідуалізації, змістового наповнення, що відповідає когнітивним можливостям здобувачів освіти, і впровадження практикоорієнтованих методик, які стимулюють формування власної життєвої позиції (Звекова, 2020, с. 5).

Водночас сучасні соціокультурні умови, зокрема вплив збройного конфлікту на освітню сферу, детермінують нові виклики до освітньої практики, зокрема в частині підтримки самостійності та відповідальності підлітків у кризових ситуаціях. Перспективним у цьому контексті є залучення підлітків з особливими освітніми потребами до проєктної діяльності, яка виступає не лише формою навчальної активності, а й механізмом конструювання суб'єктної ідентичності. Згідно з аналізом Т. Каменщук, така діяльність дає змогу учням виявити свої сильні сторони, сформулювати особистісно значущі цілі, здобути первинний досвід соціальної взаємодії на основі рівноправного партнерства, що є сутнісним елементом соціальної самовизначеності (Каменщук, 2023, с. 179–180). Створення сприятливого простору для участі у спільних освітніх проєктах сприяє подоланню навчальної та комунікативної ізоляції, актуалізації внутрішніх ресурсів особистості.

У світовій педагогічній практиці підтримка соціального самовизначення підлітків з порушеннями розвитку дедалі більше реалізується через системні інтервенції, побудовані на екологічному підході. Так, L. Cristescu, D. Papoudi та G. Douglas, аналізуючи широкий масив програм втручання, підкреслюють значущість багаторівневих стратегій, які охоплюють як безпосереднє педагогічне середовище, так і родинний контекст, забезпечуючи сталу підтримку процесів самостійного вибору та особистісного зростання (Cristescu, Papoudi, Douglas, 2025). Ці підходи базуються на наданні молоді простору для ініціативності, розвиткові метакогнітивних навичок, зокрема рефлексії та саморегуляції, які є невіддільними від соціальної суб'єктності. На підтвердження важливості мотиваційної складової самовизначення P. Dubois, F. Guay та M.-C. St-Pierre обґрунтовують взаємозв'язок між автономною мотивацією та результативністю переходу до професійної самореалізації у підлітків із труднощами навчання. Підтримка з боку вчителя зорієнтована на розвиток внутрішньої автономії, позитивно впливає на формування відповідальної поведінки та сприяє інтеграції

в соціальне середовище (Dubois, Guay, St-Pierre, 2022). У цьому аспекті особливої уваги набуває педагогіка підтримки, яка передбачає ціннісне прийняття учня, зміцнення віри у власні можливості та поступове делегування відповідальності за навчання та життєві рішення.

Окреслення педагогічних умов формування соціальної самовизначеності підлітків із ООП передбачає детальну специфікацію змістових, організаційних та аксіологічних характеристик інклюзивного освітнього середовища. Ефективне формування соціальної самовизначеності підлітків з особливими освітніми потребами потребує впровадження цілісної системи педагогічних умов, що мають не лише адаптивний, а й корекційно-розвитковий характер. В основі такої системи має бути інтеграція принципів суб'єктності, доступності, синергетики, інклюзії та аксіологічної спрямованості освітнього процесу на підтримку автономного розвитку особистості.

До провідних педагогічних умов, які забезпечують формування соціальної самовизначеності в означеній категорії здобувачів освіти, належить: по-перше, організація корекційного освітнього середовища, орієнтованого на підтримку рефлексивної здатності, що є передумовою усвідомлення власної соціальної ідентичності; по-друге, формування позитивного мікроклімату взаємодії, де корекційно-педагогічна підтримка ґрунтується на емпатії, визнанні цінності кожного учасника освітнього процесу, врахуванні його індивідуальних освітніх потреб; по-третє, включення підлітків з ООП у діяльнісні практики, що створюють умови для прийняття рішень, реалізації ініціатив, досвіду самостійного вибору, зокрема через участь у міжпредметних проєктах і профорієнтаційних заходах. Крім того, ключовим чинником виступає створення безпечного освітнього простору, в якому допускаються помилки як конструктивний елемент навчального процесу, що формує відповідальне ставлення до наслідків власних дій і рішень (Васюк, 2021; Докучаєва, 2023; Каменщук, 2023; Cristescu, Papoudi, Douglas, 2025). Не менш важливим є впровадження стратегії педагогічної підтримки автономної поведінки, яка реалізується через розвиток внутрішньої мотивації, віру у власні можливості та поступове делегування відповідальності за освітню траєкторію (Dubois, Guay,

St-Pierre, 2022). Отже, педагогічні умови формування соціальної самовизначеності повинні охоплювати не лише структурно-організаційні параметри корекційного освітнього процесу, а й ціннісно-світоглядні компоненти, що формують у підлітка досвід активної соціальної участі та здатність до особистісного вибору. Узагальнення педагогічних умов формування соціальної самовизначеності підлітків з особливими освітніми потребами створює підґрунтя для виокремлення засадничих принципів, що забезпечують системність, ефективність і ціннісну орієнтацію цього процесу в освітньому середовищі.

Удосконалення психолого-педагогічних умов формування соціальної самовизначеності потребує опори на низку принципів, які задають стратегічний вектор освітньої взаємодії в спеціальному та інклюзивному середовищі. Вони відіграють роль смислових орієнтирів, що регулюють зміст, форми і напрями підтримки особистості в процесі її самоздійснення. Серед провідних варто виокремити принцип діалогічності, що передбачає рівноправну, відкриту взаємодію між педагогом і підлітком, у якій останній сприймається як партнер у побудові власного освітнього досвіду (Cristescu, Papoudi, Douglas, 2025). Не менш важливим є принцип розвитку особистісної автономії, який забезпечує не лише умови для реалізації вибору, а й підтримку внутрішньої послідовності та мотиваційної цілісності рішень, що приймаються підлітком у процесі соціального самовизначення (Dubois, Guay, St-Pierre, 2022). Також важливим є принцип опори на сильні сторони особистості, що передбачає виявлення і розвиток індивідуального потенціалу кожного учня як ресурсу для подолання бар'єрів соціальної адаптації (Безлюдний, 2011). У поєднанні з принципом соціального включення, який забезпечує повноцінну участь підлітків з ООП у колективних формах навчальної та позанавчальної діяльності (Звекова, 2020), це сприяє формуванню досвіду соціальної взаємодії як основи ідентичності. Варто також наголосити на принципі варіативності освітнього середовища, що передбачає доступ до різних моделей самореалізації, у тому числі через індивідуалізовані освітні траєкторії, проєктну діяльність та профільне навчання (Каменщук, 2023). Важливою умовою забезпечення високої ефективності

корекційно-розвиткової роботи є міждисциплінарна оцінка перспективи когнітивного та мовленнєвого розвитку підлітків із ООП, що передбачає врахування медичної, психологічної і педагогічної складових (Рудаков, 2015). Відтак у контексті комплексної підтримки підлітків із ООП особливої актуальності набуває впровадження інтегративного медико-психолого-педагогічного підходу. Він передбачає синергію психологічних, дидактичних, соціально-реабілітаційних та медичних методик, що забезпечують системність корекційно-розвиткового впливу в процесі соціального самовизначення особистості.

Усі зазначені принципи створюють підґрунтя для формування сталого, внутрішньо вмотивованої соціальної самовизначеності, яка поєднує особистісну автономію з усвідомленим включенням у соціум.

Проведений теоретичний аналіз дав змогу виявити, що соціальне самовизначення підлітків з особливими освітніми потребами виступає не лише показником їхньої особистісної зрілості, а й маркером ефективності інклюзивної освітньої практики. Попри наявність наукових підходів до розкриття цього феномену проблема зберігає високий рівень актуальності в умовах сучасних трансформацій освітнього середовища. Самовизначеність осіб з ООП потребує спеціально організованої корекційно-педагогічної підтримки, орієнтованої на розвиток внутрішньої мотивації, соціальної участі, автономного вибору та професійної орієнтації. Особливе значення має врахування когнітивних, комунікативних і соціокультурних чинників, що впливають на траєкторію особистісного розвитку в підлітковому віці.

Узагальнення результатів опрацювання наукових джерел дає змогу стверджувати, що формування соціальної самовизначеності підлітків з ООП доцільно здійснювати на засадах суб'єктності, персоналізації, інтеграції медико-психолого-педагогічних складових, інклюзивності, діалогічності та життєвої компетентності. Реалізація цих принципів можлива за умови впровадження корекційно-педагогічної моделі, що інтегрує адаптивні форми навчання, змістовне середовище, професійну орієнтацію та підтримку особистісної автономії. Подальші дослідження варто спрямувати на конкретизацію

ефективних інструментів педагогічного супроводу, з урахуванням контексту повоєнного відновлення, цифровізації та потреби в соціальній справедливості в освіті.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, соціальна самовизначеність підлітків з особливими освітніми потребами постає складним інтегративним утворенням, що потребує цілеспрямованої корекційно-педагогічної підтримки. Її ефективне формування можливе за умов упровадження системи принципів, орієнтованих на розвиток суб'єктності, автономії, соціальної залученості й життєвої компетентності. Наукове осмислення цієї проблематики створює підґрунтя для вдосконалення освітніх практик у спеціальному та інклюзивному середовищі та визначення подальших стратегій підтримки особистісного й професійного самовизначення молоді з особливими освітніми потребами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Васюк, Ю. (2021). *Тенденції формування соціальної самовизначеності підлітків у педагогічній теорії і практиці першої половини ХХ століття* [Дис. канд. пед. наук]. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.
2. Безлюдний, Р. (2011). Життєва компетентність підлітків з особливими потребами як основоположна мета їх соціально-педагогічної підтримки у США. *Науковий вісник Донбасу. Серія «Педагогічні науки», 4(16)*.
3. Докучина, Т. (2023). Особливості розвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity, (1), 24–32*.
4. Звекова, В. (2020). Актуальні проблеми профорієнтаційної роботи в шкільному просторі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Педагогічні науки. Теорія. Історія. Інноваційні технології, 8(102), 3–15*.
5. Каменщук, Т. (2023). Професійне самовизначення підлітків з особливими освітніми потребами закладу професійної освіти у проєктній діяльності в умовах воєнного часу. У *Актуальні питання розвитку галузей науки: матеріали міжнародної наукової конференції* (с. 179–183). Чернігів.
6. Губарь, О. (2023). Мовленнєва компетентність підлітків як провідна складова розвитку особистості. *Актуальні питання у сучасній науці, 2(8), 280–292*.
7. Капланська, Є. (2012). *Професійна орієнтація дітей-інвалідів відповідно до потреб ринку праці*. Мелітополь.

8. Пахомова, Н., & Губарь, О. (2020). Особливості надання корекційно-розвиткових послуг підліткам із дизартрією в умовах логопедичного кабінету. У М. К. Шеремет (Ред.), *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. пр.* (Вип. 16, Т. 1, с. 207–220). Ковальчук О. В.
9. Pakhomova, N., Baranets, I., Okhrimenko, I., Rudenko, L., Stakhova, L., & Moroz, L. (2023). Utilizing specialized knowledge during correctional education with older preschool children with speech disorders. *Revista Conrado*, 19(91), 474–483.
10. Рудаков, В. (2015). *Планування профорієнтаційної роботи з учнями різних вікових груп в загальноосвітньому закладі*. Львів.
11. Губарь, О., & Гриньова, М. (2022). *Формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в інклюзивному навчальному середовищі основної школи (перехідному етапі НУШ)* [Навч.-метод. посібн.]. Астрая.
12. Губарь, О., Гриньова, М., & Пахомова, Н. (2025). Підготовка студентів з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти: реалії та перспективи. *Inclusion and Diversity*, (6), 10–19.
13. Резапкіна, Г. (2014). *Організація роботи з профорієнтації та профадаптації дітей-інвалідів та осіб з особливими освітніми потребами*. Ужгород.
14. Cristescu, L., Papoudi, D., & Douglas, G. (2025). A systematic review of interventions on self-determination for autistic individuals and those with a learning disability: An ecological approach. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*.
15. Dubois, P., Guay, F., & St-Pierre, M.-C. (2022). School-to-work transition of youth with learning difficulties: The role of motivation and autonomy support. *Exceptional Children*, 89(1), 1–17.

## References

1. Vasiuk, Yu. (2021). *Tendentsii formuvannia sotsialnoi samovyznachenosti pidlitkiv u pedahohichnii teorii i praktytsi pershoi polovyny XX stolittia* [Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. [in Ukrainian].
2. Bezliudnyi, R. (2011). Zhyttieva kompetentnist pidlitkiv z osoblyvymy potrebamy yak osnovopolozhna meta yikh sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky u SShA. [Life Competence of Adolescents with Special Needs as a Fundamental Goal of Their Socio-Pedagogical Support in the USA]. *Naukovyi visnyk Donbasu. Seriiia «Pedahohichni nauky»*, 4(16). [in Ukrainian].
3. Dokuchyna, T. (2023). Osoblyvosti rozvytku osoblyvosti pidlitkiv z intelektualnymy porushenniamy. [Features of Personality Development of Adolescents with Intellectual Disabilities]. *Inclusion and Diversity*, (1), 24–32. [in Ukrainian].

4. Zviekova, V. (2020). Aktualni problemy pororiientatsiinoi roboty v shkilmomu prostori z ditmy z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy. [Current Problems of Vocational Guidance in the School Environment with Children with Special Educational Needs]. *Pedahohichni nauky. Teoriia. Istorii. Innovatsiini tekhnologii*, 8(102), 3–15. [in Ukrainian].
5. Kamenshchuk, T. (2023). Profesiine samovyznachennia pidlitkiv z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy zakladu profesiinoi osvity u proiektunii diialnosti v umovakh voiennoho chasu. [Professional Self-Determination of Adolescents with Special Educational Needs of a Vocational Education Institution in Project Activities during Wartime]. In *Aktualni pytannia rozvytku haluzei nauky: materialy mizhnarodnoi naukovoï konferentsii* (pp. 179–183). Chernihiv. [in Ukrainian].
6. Hubar, O. (2023). Movlennieva kompetentnist pidlitkiv yak providna skladova rozvytku osoblyvosti. [Speech Competence of Adolescents as a Leading Component of Personality Development]. *Aktualni pytannia u suchasniï nauksi*, 2(8), 280–292. [in Ukrainian].
7. Kaplanska, Ye. (2012). *Profesiina oriientatsiia ditei-invalidiv vidpovidno do potreb rynku pratsi*. [Professional Orientation of Children with Disabilities in Accordance with the Needs of the Labor Market]. Melitopol. [in Ukrainian].
8. Pakhomova, N., & Hubar, O. (2020). Osoblyvosti nadannia korektsiino-rozvytkovykh posluh pidlitkam iz dysartriieiu v umovakh lohopedychnoho kabinetu. [Features of Providing Correctional and Developmental Services to Adolescents with Dysarthria in a Speech Therapy Room]. In M. K. Sheremet (Ed.), *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)* (Issue 16, Vol. 1, pp. 207–220). Kovalchuk O. V. [in Ukrainian].
9. Pakhomova, N., Baranets, I., Okhrimenko, I., Rudenko, L., Stakhova, L., & Moroz, L. (2023). Utilizing specialized knowledge during correctional education with older preschool children with speech disorders. *Revista Conrado*, 19(91), 474–483. [in English].
10. Rudakov, V. (2015). *Planuvannia pororiientatsiinoi roboty z uchniamy riznykh vikovykh hrup v zahalnoosvitnomu zakladi*. [Planning Vocational Guidance Work with Students of Different Age Groups in a General Education Institution]. Lviv. [in Ukrainian].
11. Hubar, O., & Hrynova, M. (2022). *Formuvannia movlennievoi kompetentnosti molodshykh pidlitkiv v inkluzyvnomu navchalnomu seredovyshchi osnovnoi shkoly (perekhidnomu etapi NUSh)* [Educational and Methodological Guide]. Astraia. [in Ukrainian].
12. Hubar, O., Hrynova, M., & Pakhomova, N. (2025). Pidhotovka studentiv z invalidnistiu v umovakh inkluzyvnoho osvithnyoho prostoru zakladu vyshchoi osvity: realii ta perspektyvy. [Preparation of Students with Disabilities in the Conditions of Inclusive Educational Space of a Higher Education Institution: Realities and Prospects]. *Inclusion and Diversity*, (6), 10–19. [in Ukrainian].
13. Rezapkina, H. (2014). Orhanizatsiia roboty z pororiientatsii ta profadaptsii ditei-invalidiv ta osib z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy. [Organization of Work on Vocational Guidance

and Professional Adaptation of Children with Disabilities and Persons with Special Educational Needs]. Uzhhorod. [in Ukrainian].

14. Cristescu, L., Papoudi, D., & Douglas, G. (2025). A systematic review of interventions on self-determination for autistic individuals and those with a learning disability: An ecological approach. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. [in English].

15. Dubois, P., Guay, F., & St-Pierre, M.-C. (2022). School-to-work transition of youth with learning difficulties: The role of motivation and autonomy support. *Exceptional Children*, 89(1), 1–17. [in English].

**Матеріал надійшов до редакції 14.01.2026**

**Прорецензовано 29.01.26**

**Схвалено до друку 5.02.2026**

**УДК 616.89-008.434.3-053.2:001.89(477-87)**

**Світлана Долженко,**

вчитель-логопед

[dolzhenkos@ukr.net](mailto:dolzhenkos@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0001-7407-5388>

**Svetlana Dolzhenko,**

speech therapist teacher

ТОВ «Академія сучасної освіти А+»

вул. Регенераторна, 4-в, м. Київ, 02155, Україна

LLC «Academy of Modern Education A+»

4-v Regeneratorna St., Kyiv, 02155, Ukraine

**КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ  
ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
ІЗ ЗАЇКАННЯМ**

**CRITERIA AND INDICATORS FOR EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF  
ORAL SPEECH FORMATION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH  
STUTTERING**

**Анотація.** У сучасному освітньому просторі наразі є актуальним формування усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з темпо-ритмічними труднощами. Особливої уваги набуває впровадження нових науково обґрунтованих інтегративних навчально-методичних підходів, необхідність удосконалення методичного забезпечення. Розробка навчально-методичного інструментарію має поєднувати диференційовані педагогічні підходи, враховуючи психофізіологічні та когнітивні особливості дітей старшого дошкільного віку із заїканням.

*Метою статті* є аналіз критеріїв та показників оцінювання ефективності формування усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із заїканням. Під час написання статті нами використовувались *практичні методи*, зокрема результати формувального та констатувального експериментів.

Важливим аспектом розроблення методики є визначення педагогічних умов та принципів, які супроводжують ефективне впровадження методики та створюють ситуацію успіху під час мовленнєвої діяльності.

Оцінювання ефективності інтегративної методики формування усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із заїканням потребує чіткої системи критеріїв та показників, що дають змогу об'єктивно зафіксувати динаміку розвитку дитини, визначити досягнутий рівень сформованості мовленнєвих навичок, встановити взаємозв'язки між різними компонентами мовленнєвої системи. На основі аналізу науково-методичної літератури (праці В. Кондратенко, С. Конопляста, О. Кравцова, З. Ленів, Т. Морозова, Ю. Рібцун, Р. Юрова та ін.) та результатів констатувального дослідження було розроблено комплексну систему критеріїв та показників оцінювання, що охоплює всі істотні аспекти мовленнєвого розвитку дитини з заїканням.

**Ключові слова:** діти з темпо-ритмічними труднощами; заїкання; логодіагностика; критерії оцінювання ефективності; корекційна робота; інтегративна методика.

**Abstract** In the modern educational space, the formation of oral speech of children of senior preschool age with tempo-rhythmic difficulties is currently relevant.

Particular attention is paid to the introduction of new scientifically based integrative educational and methodological approaches, the need to improve methodological support. Development of educational and methodological tools should combine differentiated pedagogical approaches, taking into account the psychophysiological and cognitive characteristics of older preschool children with stuttering.

*The aim* of the article is to analyze the criteria and indicators for assessing the effectiveness of oral speech formation in older preschool children with stuttering. When writing the article, we used *practical methods*, in particular the results of formative and ascertaining experiments.

An important aspect of developing a methodology is the definition of pedagogical conditions and principles that accompany the effective implementation of the methodology and create a situation of success during speech activity.

Evaluating the effectiveness of the integrative method of forming oral speech of older preschool children with stuttering requires a clear system of criteria and indicators that allow objectively recording the dynamics of the child's development, determining the achieved level of formation of speech skills, and establishing relationships between various components of the speech system. Based on the analysis of scientific and methodological literature (works by V. Kondratenko, S. Konoplyasta, O. Kravtsova, Z. Leniv, T. Morozova, Yu. Ribtsun, R. Yurova, etc.), and the results of the ascertainment study, a comprehensive system of evaluation criteria and indicators was developed, covering all essential aspects of the speech development of a child with stuttering.

**Key words:** children with tempo-rhythmic difficulties; stuttering; logodiagnostics; criteria for assessing effectiveness; corrective work; integrative methodology.

**Актуальність дослідження.** Розроблена система критеріїв та показників оцінювання ефективності формування усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із заїканням є комплексною, об'єктивною, динамічною і дає можливість всебічно оцінити результати корекційної роботи. Система містить сім критеріїв (просодичний, фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, зв'язне мовлення, когнітивний, емоційно-вольовий, моторний), 44 показники, чотири рівні сформованості навичок (високий, достатній, середній, низький), стандартизовані методи діагностики, статистичні методи обробки результатів. Кореляційний аналіз виявив значущі взаємозв'язки між критеріями, що підтверджує системний характер впливу інтегративної методики. Використання розробленої системи оцінювання забезпечує можливість об'єктивного доведення ефективності методики, індивідуалізації корекційної роботи, своєчасної корекції методів та прийомів, інформування батьків про результати роботи.

**Метою статті** є надання результатів оцінювання, які можна використовувати для:

– планування корекційної роботи – на основі виявлених порушень розробляється індивідуальна програма корекції з визначенням пріоритетних напрямів роботи;

– корекції методів та прийомів – проміжна діагностика дає змогу своєчасно побачити, які методи є ефективними для конкретної дитини, а які потребують заміни;

– визначення готовності до переходу на наступний етап – перехід до наступного етапу методики здійснюється лише після досягнення певних показників за ключовими критеріями;

– інформування батьків – результати діагностики є основою для консультування батьків, демонстрації досягнень дитини, мотивації до продовження роботи;

– оцінки ефективності методики в цілому – статистичний аналіз результатів групи дітей дає змогу об'єктивно оцінити ефективність методики та внести необхідні корективи.

**Методи дослідження.** Під час написання статті нами використовувались аналізи результатів формувального та констатувального експериментів, які підтвердили інтегративний навчально-методичний інструментарій формування усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із заїканням, його організаційні форми, принципи, зміст, педагогічні умови та етапи впровадження педагогічної моделі формування усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із заїканням.

**Результати дослідження.** Найбільш поширеним серед темпо-ритмічних порушень мовлення є заїкання (від лат. *balbuties* – запинання), тобто поліморфний розлад мовлення, порушення комунікації у вигляді дискоординації плавності, ритму, виникнення окремих запинань, повторів ряду звуків і складів унаслідок мовленнєвих судом через перенапруження чи стреси (Рібцун, 2024 ).

Систему критеріїв побудовано на принципах комплексності (охоплення всіх компонентів мовленнєвої системи та пов'язаних з нею психічних функцій), об'єктивності (використання стандартизованих методик та кількісних показників), динамічності (можливість відстежувати зміни у часі), диференційованості (виділення рівнів сформованості навичок). Визначено сім основних критеріїв оцінювання, кожен з яких містить конкретні показники. Загальну структуру системи критеріїв представлено у таблиці 1.

## Система критеріїв та показників оцінювання ефективності методики

Критерій	Кількість показників	Вага критерію	Діагностичні методи
Просодичний	8	25%	Аналіз мовлення, вимірювання параметрів
Фонетико-фонематичний	6	15%	Логопедичне обстеження
Лексико-граматичний	6	15%	Логопедичне обстеження
Зв'язне мовлення	4	15%	Аналіз розповідей, переказів
Когнітивний	6	10%	Психолого-педагогічна діагностика
Емоційно-вольовий	8	15%	Психологічна діагностика
Моторний	6	5%	Обстеження моторики
Разом	44	100%	-

Дані таблиці 2 показують, що найбільшу значущість (25%) має просодичний критерій, оскільки порушення плавності мовлення є основним симптомом заїкання і головною мішенню корекційної роботи. Рівнозначну вагу мають фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, зв'язне мовлення та емоційно-вольовий критерії (по 15%), що відображає комплексний характер порушення при заїканні та необхідність корекції всіх цих компонентів. Когнітивний критерій має вагу 10%, оскільки когнітивні порушення не є прямим наслідком заїкання, але часто супроводжують його. Моторний критерій має найменшу вагу (5%), оскільки моторні труднощі є супутніми і опосередковано впливають на мовлення.

Просодичний критерій є найбільш специфічним для заїкання і передбачає оцінювання всіх компонентів просодичної організації мовлення. Детальну структуру просодичного критерію представлено у таблиці 2.

Таблиця 2.

### Показники просодичного критерію

Показник	Параметри оцінювання	Метод вимірювання	Бали
Плавність мовлення	Наявність/відсутність судом та затинань	Аналіз 100 слів спонтанного мовлення	0-3
Частота судом	Кількість судом на 100 слів	Підрахунок судом у зразку мовлення	0-3
Тип судом	Клонічні/тонічні/змішані	Спостереження та аналіз	0-3
Локалізація судом	Початок/середина/кінець слова, фрази	Аналіз мовлення	0-3
Темп мовлення	Кількість складів за хвилину	Вимірювання темпу секундоміром	0-3
Ритмічна організація	Здатність відтворювати ритмічні структури	Тести на відтворення ритму	0-3
Мовленнєве дихання	Тип, тривалість видиху, координація	Спостереження, вимірювання тривалості	0-3
Голос та інтонація	Сила, висота, модуляції голосу	Аналіз мовлення, спостереження	0-3

Кожен показник оцінюється за чотирибальною шкалою від 0 до 3 балів, де 3 бали відповідають нормі (високий рівень), 2 бали – незначним відхиленням від норми (достатній рівень), 1 бал – помірно вираженим порушенням (середній рівень), 0 балів – грубим порушенням (низький рівень). Загальна оцінка за просодичним критерієм обчислюється як середнє арифметичне балів за всіма

вісьмома показниками. Плавність мовлення оцінюється за такими градаціями: 3 бали – мовлення плавне, без судом та затинань; 2 бали – епізодичні легкі затинання. Затинання у складних мовленнєвих ситуаціях (менше 1 на 100 слів); 1 бал – помірно часті судоми (1-5 на 100 слів), що не перешкоджають розумінню мовлення; 0 балів – часті судоми (більше 5 на 100 слів), що значно утруднюють комунікацію. Частота судом вимірюється шляхом підрахунку кількості судом у зразку спонтанного мовлення обсягом 100 слів (розповідь про вихідний день, опис картинки): 3 бали – 0 судом; 2 бали – 1-2 судом; 1 бал – 3-5 судом; 0 балів – 6 і більше судом.

Темп мовлення вимірюється як кількість складів, які дитина вимовляє за одну хвилину спонтанного мовлення. Нормативні показники для дітей старшого дошкільного віку – 100-120 складів/хв. Оцінювання: 3 бали – темп у межах норми (100-120 складів/хв); 2 бали – незначне прискорення (120-140 складів/хв) або уповільнення (80-100 складів/хв); 1 бал – помірне прискорення (140-160 складів/хв) або уповільнення (60-80 складів/хв); 0 балів – значне прискорення (більше 160 складів/хв) або уповільнення (менше 60 складів/хв).

Ритмічна організація оцінюється через здатність дитини відтворювати ритмічні структури різної складності: 3 бали – точно відтворює складні ритмічні структури (5-6 елементів); 2 бали – відтворює прості та середньої складності структури (3-4 елементи) з окремими помилками; 1 бал – відтворює лише прості структури (2 елементи), допускає помилки; 0 балів – не може відтворити навіть прості ритмічні структури.

Мовленнєве дихання оцінюється за типом (ключичне/грудне/діафрагмальне), тривалістю видиху, координацією дихання та фонації: 3 бали – діафрагмальний тип, тривалість видиху 7-10 секунд, правильна координація; 2 бали – грудне дихання, тривалість видиху 5-7 секунд, переважно правильна координація; 1 бал – змішане дихання, тривалість видиху 3-5 секунд, порушена координація; 0 балів – ключичне дихання, тривалість видиху менше 3 секунд, значно порушена координація.

Фонетико-фонематичний критерій оцінює стан звуковимови та фонематичних процесів, які часто порушені у дітей із заїканням. Структуру

критерію представлено у таблиці 3.

Таблиця 3.

### Показники фонетико-фонематичного критерію

Показник	Діагностичний матеріал	Оцінювання	Бали
Звуковимова: свистячі звуки	Слова, речення зі звуками [с], [с'], [з], [з'], [ц]	Правильність вимови в різних позиціях	0-3
Звуковимова: шиплячі звуки	Слова, речення зі звуками [ш], [ж], [ч],[шч]	Правильність вимови в різних позиціях	0-3
Звуковимова: сонорні звуки	Слова, речення зі звуками [л], [л'], [р], [р'],	Правильність вимови в різних позиціях	0-3
Фонематичний слух	Диференціація опозиційних звуків	Кількість правильно розрізнених пар	0-3
Фонематичний аналіз	Виділення звуку в слові, підрахунок звуків	Правильність виконання завдань	0-3
Фонематичний синтез	Складання слова з окремих звуків	Правильність синтезу	0-3

Оцінювання звуковимови здійснюється за такою схемою: 3 бали – всі звуки групи вимовляються правильно в усіх позиціях; 2 бали – звуки вимовляються правильно ізольовано та у простих словах, але порушуються у складних словах або у зв'язному мовленні (етап автоматизації); 1 бал – звуки поставлені, але не автоматизовані (правильна вимова тільки у складах або простих словах); 0 балів – звуки відсутні або замінюються іншими. Фонематичний слух оцінюється через завдання на диференціацію 10 пар опозиційних звуків ([с]-[з], [с]-[ш], [ш]-[ж], [р]-[л], [п]-[б], [т]-[д], [к]-[г], [ч]-[щ], [с']-[ц], [ш]-[щ]): 3 бали – правильно диференціює всі 10 пар; 2 бали – правильно 7-9 пар; 1 бал – правильно 4-6 пар; 0 балів – правильно менше 4 пар. Фонематичний аналіз оцінюється через завдання: виділити перший звук у слові

(5 слів), останній звук (5 слів), підрахувати кількість звуків у слові (5 слів різної складності): 3 бали – правильно виконує всі 15 завдань; 2 бали – 11-14 завдань; 1 бал – 7-10 завдань; 0 балів – менше 7 завдань.

Лексико-граматичний критерій оцінює стан словникового запасу та граматичної правильності мовлення. Структуру представлено у таблиці 4.

*Таблиця 4.*

**Показники лексико-граматичного критерію**

<b>Показник</b>	<b>Діагностичні завдання</b>	<b>Кількість проб</b>	<b>Бали</b>
Обсяг номінативного словника	Назвати предмети за темами	50 слів	0-3
Обсяг дієслівного словника	Назвати дії за картинками	20 слів	0-3
Обсяг словника ознак	Підібрати ознаки до предметів	20 слів	0-3
Узгодження слів	Узгодження прикметників з іменниками, числівників з іменниками	15 проб	0-3
Словотворення	Утворення зменшувально-пестливих форм, назв професій тощо	15 проб	0-3
Використання прийменників	Правильне вживання простих та складних прийменників	10 проб	0-3

Обсяг словника оцінюється за відсотком правильно названих слів: 3 бали – 90-100% слів; 2 бали – 75-89%; 1 бал – 50-74%; 0 балів – менше 50%. Граматичні навички (узгодження, словотворення, використання прийменників) оцінюються за відсотком правильно виконаних проб: 3 бали – 90-100% правильних відповідей; 2 бали – 75-89%; 1 бал – 50-74%; 0 балів – менше 50%.

Критерій зв'язного мовлення оцінює здатність дитини будувати зв'язні висловлювання різних типів. Структуру критерію представлено у таблиці 5.

Таблиця 5.

### Показники критерію зв'язного мовлення

Показник	Діагностичні завдання	Параметри оцінювання	Бали
Діалогічне мовлення	Бесіда за питаннями (10 питань)	Розгорнутість відповідей, ініціативність	0-3
Переказ	Переказ тексту з 5 речень	Повнота, послідовність, самостійність	0-3
Розповідь за картинкою	Розповідь за сюжетною картинкою	Зв'язність, повнота, граматичність	0-3
Розповідь дитини	Розповідь про вихідний день	Самостійність, розгорнутість, структурованість	0-3

Кожен показник оцінюється комплексно з урахуванням кількох параметрів.

Діалогічне мовлення: 3 бали – дає розгорнуті відповіді на всі питання, сам ставить питання, активно підтримує діалог; 2 бали – переважно розгорнуті відповіді, іноді потребує стимулювання, рідко ставить питання; 1 бал – короткі відповіді, потребує постійного стимулювання, не ставить питань; 0 балів – однослівні відповіді або відмова від діалогу.

Переказ: 3 бали – повний самостійний переказ з дотриманням послідовності; 2 бали – переказ за допомогою питань, незначні пропуски; 1 бал – переказ за питаннями з істотними пропусками або порушенням послідовності; 0 балів – не може переказати навіть за питаннями.

Розповідь за картинкою та з досвіду: 3 бали – самостійна зв'язна розповідь з 5-7 речень, логічно побудована; 2 бали – розповідь з 3-5 речень за допомогою питань або плану; 1 бал – 2-3 прості речення за допомогою; 0 балів – перелік слів або відмова.

## Когнітивний критерій: показники та методи оцінювання

Когнітивний критерій оцінює стан пізнавальних процесів, що впливають на мовленнєвий розвиток. Структуру критерію представлено у таблиці 6.

Таблиця 6.

### Показники когнітивного критерію

Показник	Діагностична методика	Вимірюваний параметр	Бали
Концентрація уваги	«Коректурна проба» (дитячий варіант)	Кількість правильно закреслених об'єктів за 2 хв	0-3
Переключення уваги	«Червоне-чорне»(спрощений варіант)	Час виконання та кількість помилок	0-3
Слухо-мовленнєва пам'ять	Відтворення 10 слів за методикою Лурія	Кількість відтворених слів після 3 пред'явлень	0-3
Зорова пам'ять	Запам'ятовування 10 зображень	Кількість правильно впізнаних зображень	0-3
Словесно-логічне мислення	Розуміння логічних зв'язків, класифікація	Правильність виконання завдань	0-3
Наочно-образне мислення	«Складання розрізних картинок» (з 6 частин)	Самостійність та час виконання	0-3

Оцінювання когнітивних показників здійснюється на основі порівняння з нормативними даними для дітей старшого дошкільного віку: 3 бали – показники відповідають віковій нормі або вище норми; 2 бали – показники дещо нижче норми (в межах 75-90% від норми); 1 бал – показники значно нижче норми (50-75% від норми); 0 балів – показники грубо порушені (менше 50% від норми).

Наприклад, для слухо-мовленнєвої пам'яті: 3 бали – відтворює 8-10 слів після третього пред'явлення; 2 бали – 6-7 слів; 1 бал – 4-5 слів; 0 балів – менше

4 слів.

### **Емоційно-вольовий критерій: показники та методи оцінювання**

Емоційно-вольовий критерій є критично важливим для дітей із заїканням, оскільки емоційні порушення часто супроводжують і провокують мовленнєве порушення. Структуру критерію представлено у таблиці 7.

*Таблиця 7.*

#### **Показники емоційно-вольового критерію**

<b>Показник</b>	<b>Діагностична методика</b>	<b>Вимірюваний параметр</b>	<b>Бали</b>
Рівень ситуативної тривожності	Тест тривожності (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен)	Індекс тривожності у %	0-3
Рівень особистісної тривожності	Опитувальник для батьків	Оцінка батьками прояв тривожності	0-3
Наявність логофобії	Спостереження, бесіда, проєктивна методика «Малюнок себе»	Страх мовлення, уникання мовленнєвих ситуацій	0-3
Самооцінка	Методика «Драбинка»	Адекватність самооцінки	0-3
Емоційне ставлення до власного мовлення	Бесіда, проєктивні методики	Позитивне/нейтральне/негативне	0-3
Комунікативна активність	Спостереження в різних ситуаціях	Ініціативність у спілкуванні	0-3
Вольова	Методика	Здатність доводити справу до кінця,	0-3

Показник	Діагностична методика	Вимірюваний параметр	Бали
регуляція	«Незакінчені малюнки», спостереження	контролювати поведінку	
Реакція на невдачу	Спостереження в ситуаціях труднощів	Конструктивність реакції	0-3

Рівень тривожності оцінюється за індексом тривожності у відсотках: 3 бали – низький рівень (до 20%); 2 бали – середній рівень (20-50%); 1 бал – підвищений рівень (50-70%); 0 балів – високий рівень (вище 70%).

Логофобія: 3 бали – відсутня, дитина не боїться говорити у будь-яких ситуаціях; 2 бали – легка логофобія, незначний дискомфорт у нових або складних ситуаціях; 1 бал – помірна логофобія, виражений страх у багатьох мовленнєвих ситуаціях; 0 балів – виражена логофобія, уникає мовленнєвих ситуацій.

Самооцінка: 3 бали – адекватна (дитина ставить себе на 4-6 сходинку драбинки з 7); 2 бали – дещо завищена або занижена (3 або 7 сходинка); 1 бал – помірно занижена (2 сходинка) або завищена (вище 7); 0 балів – різко занижена (1 сходинка) або неадекватно завищена.

Комунікативна активність: 3 бали – активно ініціює спілкування з дорослими та дітьми; 2 бали – іноді ініціює, охоче підтримує; 1 бал – рідко ініціює, обмежено підтримує; 0 балів – уникає спілкування.

### **Моторний критерій: показники та методи оцінювання**

Моторний критерій оцінює стан загальної, артикуляційної та дрібної моторики. Структуру критерію представлено у таблиці 8.

*Таблиця 8.*

### **Показники моторного критерію**

<b>Показник</b>	<b>Діагностичні завдання</b>	<b>Параметри оцінювання</b>	<b>Бали</b>
Загальна моторика: координація	Ходьба по лінії, стрибки, вправи на рівновагу	Точність, плавність виконання	0-3
Загальна моторика: ритмічність	Відтворення рухів у заданому ритмі	Точність відтворення ритму рухами	0-3
Артикуляційна моторика: статична	Утримання артикуляційних поз («Посмішка», «Трубочка», «Лопатка», «Чашечка»)	Точність та стабільність поз	0-3
Артикуляційна моторика: динамічна	Перемикання між артикуляційними позиціями («Годинник», «Гойдалка», «Маляр»)	Плавність та точність переключень	0-3
Дрібна моторика: точність	Вправи з дрібними предметами, пальчикові проби	Точність та координованість рухів	0-3
Дрібна моторика: швидкість	Швидкісні проби (перебір пальців, ритмічні постукування)	Швидкість виконання	0-3

Оцінювання моторних показників: 3 бали – виконує вправи точно, плавно, з нормальною швидкістю; 2 бали – виконує з незначними неточностями або уповільнено; 1 бал – виконує з помітними порушеннями координації, повільно; 0 балів – не може виконати або виконує з грубими порушеннями.

### **Рівні сформованості мовленнєвих навичок**

На основі інтегрального показника (середнього арифметичного балів за всіма критеріями) визначається рівень сформованості мовленнєвих навичок дитини. Характеристику рівнів представлено у таблиці 9.

## Рівні сформованості мовленнєвих навичок дітей із заїканням

Рівень	Інтегральний показник (бали)	Характеристика мовлення та розвитку
Високий	2,5-3,0	Мовлення плавне або з епізодичними затинаннями у стресових ситуаціях (менше 1 на 100 слів). Нормативні темп та ритм. Звуковимова в нормі або на етапі завершення автоматизації. Достатній словниковий запас, граматично правильне оформлення. Складає зв'язні розповіді самостійно. Відсутність або незначна логофобія. Адекватна самооцінка. Активна комунікація. Володіє навичками самоконтролю за мовленням.
Достатній	1,5-2,4	Плавність порушена незначно (1-3 запинки на 100 слів). Темп та ритм переважно нормативні з епізодичними порушеннями. Звуковимова на етапі автоматизації. Словниковий запас достатній з окремими інтервалами. Граматичне оформлення переважно правильне. Складає розповіді за допомогою питань або плану. Логофобія легка або помірна. Самооцінка дещо знижена. Комунікація обмежена у складних ситуаціях. Навички самоконтролю формуються.
Середній	0,5-1,4	Помірно часті запинки (3-5 на 100 слів), що періодично утруднюють комунікацію. Порушення темпу (прискорений або уповільнений) та ритму. Множинні порушення звуковимови. Обмежений словниковий запас. Аграматизми у мовленні. Зв'язне мовлення фрагментарне, потребує

<b>Рівень</b>	<b>Інтегральний показник (бали)</b>	<b>Характеристика мовлення та розвитку</b>
		постійної допомоги. Виражена логофобія. Знижена самооцінка. Обмежена комунікативна активність. Навички самоконтролю не сформовані.
Низький	0-0,4	Часті запинки (6 і більше на 100 слів), що значно утруднюють або унеможливають комунікацію. Різко порушені темп та ритм. Грубі порушення звуковимови. Різко обмежений словник. Виражені аграматизми. Зв'язне мовлення не сформоване. Виражена логофобія, можливий мутизм у окремих ситуаціях. Різко занижена самооцінка. Уникнення комунікації.

Рівні сформованості дають змогу не лише кількісно, а й якісно оцінити стан дитини та визначити перспективи корекційної роботи. Діти з високим рівнем мають мінімальні прояви заїкання і готові до навчання в загальноосвітній школі без особливої підтримки. Діти з достатнім рівнем потребують продовження супроводу у початковій школі. Діти з середнім та низьким рівнями потребують тривалої корекційної роботи та можливого навчання у спеціальних умовах.

Для об'єктивного оцінювання ефективності методики та статистичного підтвердження значущості отриманих результатів використовувався комплекс статистичних методів. Опис статистичних методів представлено у таблиці 10.

*Таблиця 10.*

### **Статистичні методи обробки результатів**

Метод	Призначення	Параметри
Описова статистика	Обчислення середніх значень (M), стандартних відхилень (SD), розмаху варіації	M, SD, Min, Max
U-критерій Манна-Уїтні	Порівняння незалежних груп (ЕГ та КГ) у різні моменти часу	Рівень значущості $p < 0,05$
T-критерій Вілкоксона	Порівняння залежних вимірювань (до та після у одній групі)	Рівень значущості $p < 0,05$
Коефіцієнт кореляції Спірмена	Аналіз взаємозв'язків між критеріями	r - коефіцієнт кореляції
Критерій $\chi^2$ (хі-квадрат)	Порівняння розподілів дітей за рівнями	Рівень значущості $p < 0,05$
Аналіз динаміки	Обчислення абсолютного та відносного приросту показників	$\Delta$ абсолютний, % відносний

Описова статистика обчислюється для кожного показника, критерію та інтегрального показника окремо для експериментальної та контрольної груп на початку та в кінці формувального експерименту. Визначаються середнє арифметичне (M), стандартне відхилення (SD), мінімальне та максимальне значення, що дає можливість охарактеризувати вибірку та розкид показників. U-критерій Манна-Уїтні використовується для порівняння експериментальної та контрольної груп як на початку (для підтвердження зіставності груп), так і в кінці експерименту (для виявлення статистично значущих відмінностей). Критерій є непараметричним, тобто не потребує нормального розподілу даних, що робить його придатним для педагогічних досліджень з невеликими вибірками. Рівень статистичної значущості встановлено на  $p < 0,05$  (для звичайної значущості) та  $p < 0,01$  (для високої значущості).

T-критерій Вілкоксона застосовується для порівняння показників однієї групи до та після формувального впливу. Дозволяє визначити, чи є зміни

статистично значущими, чи можуть бути пояснені випадковими коливаннями. Також є непараметричним критерієм. Коефіцієнт кореляції Спірмена використовується для виявлення зв'язків між різними критеріями. Наприклад, чи існує кореляція між покращенням плавності мовлення (просодичний критерій) та зниженням тривожності (емоційно-вольовий критерій). Значення коефіцієнта від 0 до 0,3 вказує на слабкий зв'язок, від 0,3 до 0,7 – на помірний, від 0,7 до 1,0 – на сильний зв'язок. Від'ємні значення вказують на обернений зв'язок. Критерій  $\chi^2$  застосовується для порівняння розподілів дітей за рівнями сформованості (високий, достатній, середній, низький) в експериментальній та контрольній групах до та після експерименту.

Аналіз динаміки містить обчислення абсолютного приросту (різниця між кінцевим та початковим показником) та відносного приросту (абсолютний приріст, поділений на початковий показник та помножений на 100%). Дає змогу оцінити, наскільки покращилися показники у абсолютних одиницях та у відсотках. Кореляційний аналіз дозволяє виявити системні зв'язки між різними компонентами мовленнєвого розвитку та підтвердити комплексний характер впливу інтегративної методики. Результати кореляційного аналізу в експериментальній групі після формувального експерименту представлені у таблиці 11.

*Таблиця 11.*

**Кореляційні зв'язки між критеріями (коефіцієнт Спірмена, ЕГ, n=24)**

Критерії	r	p	Інтерпретація
Просодичний ↔ Емоційно-вольовий	0,74	<0,001	Сильний позитивний зв'язок
Просодичний ↔ Зв'язне мовлення	0,68	<0,01	Помірний позитивний зв'язок
Просодичний ↔ Моторний	0,61	<0,01	Помірний позитивний зв'язок
Емоційно-вольовий ↔ Зв'язне	0,65	<0,01	Помірний позитивний зв'язок

Критерії	r	p	Інтерпретація
мовлення			зв'язок
Фонетико-фонематичний ↔ Лексико-граматичний	0,59	<0,01	Помірний позитивний зв'язок
Когнітивний ↔ Зв'язне мовлення	0,56	<0,05	Помірний позитивний зв'язок
Моторний ↔ Фонетико-фонематичний	0,53	<0,05	Помірний позитивний зв'язок

Аналіз даних таблиці 11 виявляє кілька важливих закономірностей.

Найсильніший зв'язок ( $r=0,74$ ;  $p<0,001$ ) виявлено між просодичним та емоційно-вольовим критеріями. Це означає, що діти, у яких більше покращилася плавність мовлення, темп та ритм, також демонстрували більш значуще зниження тривожності та логофобії, підвищення самооцінки. І навпаки – робота над емоційною сферою сприяла покращенню плавності мовлення. Це підтверджує правильність включення психологічного компонента в інтегративну методику і свідчить про взаємозв'язок мовленнєвих та емоційних порушень при заїканні.

Помірний позитивний зв'язок між просодичним критерієм та зв'язним мовленням ( $r=0,68$ ;  $p<0,01$ ) вказує на те, що формування плавності мовлення сприяє розвитку навичок побудови зв'язних висловлювань. Діти, які навчилися говорити плавно, переставали боятися довгих фраз та розгорнутих розповідей, активніше використовували складні речення, охочіше включалися в діалоги.

Зв'язок між просодичним та моторним критеріями ( $r=0,61$ ;  $p<0,01$ ) підтверджує, що розвиток координації рухів, ритмічності, артикуляційної моторики позитивно впливає на темпо-ритмічну організацію мовлення. Це обґрунтовує включення логоритміки та адаптивної фізкультури в інтегративну методику. Зв'язок між емоційно-вольовим критерієм та зв'язним мовленням ( $r=0,65$ ;  $p<0,01$ ) свідчить про те, що зниження тривожності та логофобії, підвищення впевненості у собі звільняло мовленнєву активність дітей, робило їх більш розкутими у спілкуванні, готовими до побудови складних висловлювань.

Зв'язок між фонетико-фонематичним та лексико-граматичним критеріями ( $r=0,59$ ;  $p<0,01$ ) вказує на те, що діти з кращою звуковимовою та фонематичними процесами також демонстрували кращі лексико-граматичні навички, що відповідає загальним закономірностям мовленнєвого розвитку. Зв'язок між когнітивним критерієм та зв'язним мовленням ( $r=0,56$ ;  $p<0,05$ ) показує, що діти з кращими показниками уваги, пам'яті та мислення успішніше опановували навички побудови зв'язних висловлювань, що потребують утримання в пам'яті плану розповіді, логічної послідовності подій. Порівняння кореляційних зв'язків в експериментальній та контрольній групах показує, що в ЕГ кореляції є більш сильними та більш численними, що свідчить про більш системний характер розвитку при використанні інтегративної методики. У контрольній групі виявлено лише три статистично значущі кореляції помірної сили, тоді як в ЕГ – сім сильних та помірних кореляцій.

Процедура оцінювання ефективності методики включає кілька етапів, представлених у таблиці 12.

*Таблиця 12.*

#### **Етапи оцінювання ефективності методики**

<b>Етап</b>	<b>Термін</b>	<b>Зміст</b>	<b>Відповідальні</b>	<b>Форма фіксації</b>
Первинна діагностика	Вересень або при вступі дитини	Повне обстеження за всіма 7 критеріями	Логопед, психолог	Мовленнєва карта, психологічна карта
Проміжна діагностика 1	Грудень	Скорочене обстеження: просодичний та емоційно-вольовий критерії	Логопед, психолог	Протокол обстеження
Проміжна діагностика 2	Березень	Скорочене обстеження: просодичний,	Логопед, психолог	Протокол обстеження

Етап	Термін	Зміст	Відповідальні	Форма фіксації
		зв'язне мовлення, емоційно-вольовий		
Підсумкова діагностика	Травень	Повне обстеження за всіма 7 критеріями	Логопед, психолог	Мовленнєва карта, психологічна карта
Аналіз динаміки	Червень	Порівняння результатів, обчислення приросту, статистична обробка	Логопед	Звіт про результати роботи
Психолого-педагогічний консилиум	Червень	Обговорення результатів, рекомендації на майбутнє	Усі фахівці	Протокол консилиуму, характеристика

Первинна та підсумкова діагностика є найбільш повними і передбачають обстеження за всіма критеріями. Проміжні діагностики є скороченими і фокусуються на ключових критеріях – просодичному та емоційно-вольовому, які є найбільш динамічними та критично важливими при заїканні. Результати всіх діагностик фіксуються у спеціальних картах та протоколах, що дає можливість відстежувати динаміку кожної дитини.

Отже, результати констатувального етапу підтвердили зіставність експериментальної та контрольної груп за всіма ключовими показниками мовленнєвого розвитку, емоційної сфери, когнітивних та моторних функцій. Статистичний аналіз не виявив значущих відмінностей між групами ( $p > 0,05$  за всіма показниками), що є необхідною умовою для коректного порівняння

результатів після формувального впливу. Формувальний етап експерименту тривав 8 місяців (кінець вересня 2024 – квітень 2025) і полягав у реалізації розробленої інтегративної методики в експериментальній групі та традиційної корекційної роботи в контрольній групі. У травні 2025 року було проведено контрольну діагностику всіх дітей за тими ж критеріями та методиками.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, результати формувального експерименту переконливо доводять високу ефективність розробленої інтегративної методики формування усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із заїканням. Статистично значуща перевага експериментальної групи над контрольною за всіма вимірюваними показниками підтверджує доцільність інтеграції зусиль різних фахівців у єдину корекційно-розвивальну систему, комплексного впливу на всі компоненти мовленнєвої системи та емоційної сфери, поетапного формування навичок плавного мовлення, систематичної роботи з батьками, створення мовленнєво комфортного середовища. Створені організаційно-педагогічні умови – адекватне кадрове, матеріально-технічне забезпечення, раціональна організація корекційно-розвивального процесу, ефективна система роботи з батьками – є необхідними для успішної реалізації методики та досягнення стійких позитивних результатів у подоланні заїкання у дітей дошкільного віку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кондратенко, В., Ломоносов В. (2014). Комплексний підхід до подолання заїкання у підлітків. К. : КНТ, 152 с.
2. Рібцун, Ю. (2023). Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі. К. : ФОП Цибульська В. О., 272 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/738529/>
3. Рібцун, Ю. (2023). Психолого-педагогічна підтримка дітей із заїканням в умовах війни. К. : ФОП Цибульська В. О., 132 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739023/>

#### REFERENCES

1. Kondratenko, V., Lomonosov, V. (2014). Kompleksnyi pidkhid do podolannia zaikannia u pidlitkiv [A comprehensive approach to overcoming stuttering in adolescents]. K.: KNT, 152 s. [in Ukrainian].
2. Ribtsun, Yu. (2023). Zaikannia: pidtrymka dytyny z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v osvithnomu seredovyschchi. [Stuttering: supporting a child with special speech needs in the educational environment]. K.: FOP Tsybul'ska V. O., 272 s. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/738529/> [in Ukrainian].

3. Ribtsun, Yu. (2023). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditei iz zaikanniam v umovakh viiny. [Psychological and pedagogical support for children with disabilities in the context of violence]. K: FOP Tsybulska V. O., 132 s. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739023/> [in Ukrainian].

*Матеріал надійшов до редакції 20.01.2026*

*Прорецензовано 29.01.26*

*Схвалено до друку 5.02.2026*

**УДК 376:37.013**

**Володимир Дука,**

директор Навчально-реабілітаційного центру

«Надія» Вишгородської міської ради

dukawolodymyr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3573-4130>

**Volodymyr Duka,**

Director of the Educational and Rehabilitation Center

«Nadiya» of the Vyshgorod City Council

Україна, 07300, Київська область, Вишгородський район,  
м. Вишгород, проспект Мазепи, буд., 6А

Ukraine, 07300, Kyiv region, Vyshgorod district,  
Vyshgorod city, Mazepa avenue, building 6A

**Наталія Баташева,**

кандидат психологічних наук,

вчений секретар Інституту спеціальної педагогіки і

психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

natasha\_batasheva@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-2685-2258>

**Nataliia Batasheva,**

Candidate of Psychological Sciences,

Scientific Secretary of Mykola Yarmachenko Institute of

Special Pedagogy and Psychology of the  
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

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 National Academy of Pedagogical Sciences  
of Ukraine,  
Kyiv, Ukraine  
9, M. Berlinskoho st., Kyiv, 04060, Ukraine

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ НУШ**

### **CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL**

**Анотація.** У статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування концептуальних засад організації освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах Нової української школи з позицій сучасних педагогічних, психологічних підходів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні системи концептуальних засад проєктування та функціонування освітнього середовища як цілісного чинника психічного розвитку, компенсації порушень і соціалізації дітей зі складними порушеннями розвитку відповідно до цінностей і принципів Нової української школи.

У дослідженні застосовано методи аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних та спеціально-педагогічних джерел, а також здійснено концептуальний аналіз положень Нової української школи, культурно-історичної теорії розвитку, особистісно-орієнтованого, діяльнісного і системного підходів та сучасних доказових освітніх практик роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку.

Результати дослідження засвідчили, що складні порушення розвитку мають інтегративну особливість, зумовлену поєднанням кількох первинних психофізичних порушень, які виявляються у системних порушеннях основних сфер розвитку, труднощах в навчальній

діяльності та ускладнюють соціалізацію дитини. Визначено, що ефективність корекційно-розвивальних впливів на розвиток дитини залежить від якості організації освітнього середовища.

Обґрунтовано систему концептуальних засад організації освітнього середовища, що визначають методологічні орієнтири його проектування та функціонування, зокрема середовищну детермінованість психічного розвитку, системність і цілісність, компенсаторну спрямованість, участь дитини у діяльності, комунікативну доступність, емоційну безпеку, індивідуалізацію через гнучке проектування середовища та інтеграцію освітніх, корекційно-розвивальних і реабілітаційних впливів.

Висновки полягають у тому, що науково обґрунтоване, структуроване й внутрішньо узгоджене освітнє середовище є провідним чинником розвитку, компенсації порушень, зниження ризиків вторинних та третинних порушень і забезпечення соціальної участі дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах Нової української школи.

**Ключові слова:** освітнє середовище; складні порушення розвитку; Нова українська школа; концептуальні засади; діти з особливими освітніми потребами.

**Abstract.** The article provides a theoretical and methodological substantiation of the conceptual principles for organizing an educational environment for children with complex developmental disorders within the framework of the New Ukrainian School, based on contemporary pedagogical and psychological approaches.

The purpose of the article is to justify a system of conceptual principles for designing and functioning of the educational environment as an integral factor of mental development, compensation for impairments, and socialization of children with complex developmental disorders in accordance with the values and principles of the New Ukrainian School.

The study employs methods of analysis, synthesis, comparison, and generalization of Ukrainian and international psychological-pedagogical and special-pedagogical sources, as well as a conceptual analysis of the provisions of the New Ukrainian School, the cultural-historical theory of development, person-centered, activity-based, and systems approaches, and contemporary evidence-based educational practices for working with children with complex developmental disorders.

The results indicate that complex developmental disorders have an integrative nature обусловлена by the combination of several primary psychophysical impairments, which manifest in systemic disruptions across key areas of development, create difficulties in learning activities, and complicate the child's socialization. It is determined that the effectiveness of corrective and developmental interventions depends on the quality of the organization of the educational environment.

A system of conceptual principles for organizing the educational environment is substantiated,

defining methodological guidelines for its design and functioning, including environmental determination of mental development, systemicity and integrity, compensatory orientation, the child's participation in activity, communicative accessibility, emotional safety, individualization through flexible environmental design, and integration of educational, corrective-developmental, and rehabilitative influences.

The conclusions emphasize that a scientifically grounded, structured, and internally coherent educational environment serves as a leading factor in development, compensation for impairments, reduction of risks of secondary and tertiary disorders, and ensuring social participation of children with complex developmental disorders within the New Ukrainian School.

**Key words:** educational environment; complex developmental disorders; New Ukrainian School; conceptual principles; children with special educational needs.

**Актуальність дослідження.** Сучасний етап розвитку освіти України, що реалізується в контексті Концепції Нової української школи (НУШ), зумовлює переосмислення цілей, змісту та механізмів організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. Орієнтація на забезпечення права кожної дитини на якісну освіту, самореалізацію та гідну якість життя актуалізує необхідність створення такого освітнього середовища, яке не обмежується навчальними цілями, а функціонує як активний ресурс розвитку, компенсації та соціалізації.

У Концепції Нової української школи освіта розглядається як простір становлення особистості, в якому кожна дитина, незалежно від індивідуальних можливостей і потреб, має право на успіх і повноцінну участь у суспільному житті. Відповідно пріоритетним стає формування безпечного, доступного та ресурсно насиченого освітнього середовища, що забезпечує індивідуалізацію навчання, підтримку освітньої траєкторії та активну діяльнісну участь дитини.

Особливої актуальності набуває проблема організації освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку, психофізичні особливості яких зумовлюють високу залежність результатів навчання і розвитку від якості організації освітнього середовища. Поєднання сенсорних, інтелектуальних, моторних, мовленнєвих та емоційно-вольових порушень формує складну інтегративну структуру атипового розвитку, за якої фрагментарна організація освітнього процесу сприяє накопиченню вторинних

порушень і ускладнює соціальну адаптацію дитини.

За таких умов актуалізується потреба у концептуальному осмисленні організації освітнього середовища як цілісної системи навчальних, корекційно-розвивальних і реабілітаційних впливів, що відповідає ідеям Нової української школи та сучасним науковим уявленням про середовищну детермінованість психічного розвитку.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** У сучасному психолого-педагогічному дискурсі освітнє середовище розглядається як багатовимірний феномен, що охоплює просторово-предметні, змістово-методичні, соціально-комунікативні та організаційно-діяльнісні компоненти й виступає важливим чинником психологічної безпеки, індивідуалізації навчання та розвитку суб'єктності здобувача освіти в умовах Нової української школи.

У працях П. Лушина, 2002, а також у межах екологічного підходу U. Bronfenbrenner і прагматичної педагогіки J. Dewey, 1938, освітнє середовище визначається як динамічний чинник розвитку особистості, що опосередковує її зміни психічному розвитку. У дослідженнях І. Беха освітнє середовище розглядається як цілісний педагогічний простір, ефективність якого визначається системною організацією узгоджених навчальних, виховних і розвивальних впливів, що є принципово важливим у контексті НУШ.

Проблему складних порушень розвитку ґрунтовно висвітлено у працях вітчизняних науковців (Ю. Антибура, 2015; Н. Бабич, 2013; Н. Гладких & К. Глушенко, 2014; О. Чеботарьова & І. Гладченко, 2018 та ін.), які визначають їх як особливий тип атипового розвитку, зумовлений поєднанням кількох первинних психофізичних порушень. Методологічною основою цих підходів є положення культурно-історичної теорії Л. Виготського про залежність вторинних порушень від соціальної ситуації розвитку та якості організації освітнього середовища.

У зарубіжних дослідженнях (F. Brown, J. McDonnell, M. Snell, 2019; D. Browder, F. Spooner & G. Courtade, 2020) освітнє середовище для дітей із тяжкими та множинними порушеннями розвитку розглядається як система умов, що забезпечує доступ до функціонально значущої діяльності, активну участь і

формування адаптивних навичок. Ефективність середовища пов'язується не з обсягом засвоєних знань, а з рівнем функціональної включеності дитини у соціальні практики.

Окремі напрями досліджень (J. Ware, 2003; E. Horn, 2012; S. Dada, 2021; G. Lancioni, 2008 та ін.) акцентують увагу на структурованості, передбачуваності, сенсорній і комунікативній доступності середовища як ключових передумов прояву когнітивної активності, розвитку комунікації, ініціативності та саморегуляції дітей із глибокими порушеннями розвитку, зокрема за умов використання альтернативної та додаткової комунікації й технологічно підтримуючих інтервенцій.

Узагальнення зарубіжних і вітчизняних досліджень засвідчує спільну позицію науковців щодо визначальної ролі освітнього середовища у навчанні та розвитку дітей зі складними порушеннями розвитку. Водночас питання цілісного концептуального обґрунтування організації такого середовища в умовах Нової української школи залишаються недостатньо систематизованими й потребують подальшого наукового осмислення.

**Мета статті** – обґрунтування концептуальних засад організації освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах Нової української школи.

**Методи дослідження.** У ході дослідження використано методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення психолого-педагогічних вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, здійснено концептуальний аналіз положень Нової української школи, особистісно орієнтованого, діяльнісного, системного підходів та сучасних доказових практик навчання дітей зі складними порушеннями розвитку.

**Результати дослідження.** У результаті теоретико-методологічного аналізу психолого-педагогічних вітчизняних і зарубіжних досліджень (Н. Бабиц, А. Колупаєва, Н. Лещій, В. Синьов, О. Чеботарьова, J. Dewey, L. Vygotsky, M. Nind, G. Lancioni та ін.) обґрунтовано систему концептуальних засад організації освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НУШ. Узагальнення наукових підходів засвідчило, що ефективність розвитку цієї

категорії дітей визначається не окремими педагогічними впливами, а цілісною логікою проектування освітнього середовища як системного, діяльнісно насиченого та розвивального простору. У цьому контексті виокремлено низку взаємопов'язаних концептуальних засад, які визначають орієнтири організації освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку.

Базовою у системі виокремлених засад є середовищна детермінованість психічного розвитку, відповідно до якої психічний розвиток дитини зі складними порушеннями розвитку значною мірою зумовлений соціальним оточенням й особливостями організації освітніх умов. Згідно з положеннями культурно-історичної теорії Л. Виготського, первинні порушення не визначають траєкторію розвитку однозначно, тоді як вторинні й третинні порушення формуються під впливом соціальної ситуації розвитку, особливостей педагогічної взаємодії та доступності засобів діяльності. У працях І. Беха, 2003, П. Лушина, 2002, та J. Dewey, 1938, освітнє середовище концептуалізується як простір значущої діяльності й суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що зумовлює методологічний перехід від підтримувально-адаптаційної моделі освітньої допомоги до моделі розвитку, яка передбачає активне залучення дитини до навчально-пізнавальної та соціально значущої діяльності.

Реалізація середовищної детермінованості потребує дотримання засади системності й цілісності організації освітнього середовища. Складні порушення розвитку мають інтегративний характер і зумовлюють системні зміни у різних сферах психічного розвитку, що виключає фрагментарний підхід до організації освітніх впливів. Освітнє середовище має проектуватися як цілісна, структурно впорядкована система взаємопов'язаних компонентів, узгоджених за цілями, змістом і функціями. Таке розуміння відповідає системному підходу у спеціальній педагогіці (В. Засенко, А. Колупаєва, В. Синьов, О. Таранченко та ін.), відповідно до якого саме цілісна організація освітнього простору сприяє розвитку дитини з ООП.

Засада системності тісно пов'язана з урахуванням інтегративної структури складного порушення розвитку. Складні порушення формуються внаслідок поєднання кількох первинних психофізичних порушень, що утворюють цілісну

структуру атипового розвитку (К. Глушенко, Н. Гладких, 2014; О. Чеботарьова, 2018). Жодне з них не може розглядатися як провідне чи другорядне, оскільки саме їх взаємодія визначає специфіку психічного розвитку дитини. Як зазначають F. Brown, J. McDonnell, M. Snell, 2019, така рівнозначність первинних порушень зумовлює необхідність комплексного підходу до організації навчання, комунікації, рухової активності та соціальної взаємодії.

Практичної спрямованості системність освітнього середовища набуває через реалізацію засади компенсаторної спрямованості. Компенсація розглядається як процес перебудови функціональних зв'язків і розвитку альтернативних способів взаємодії з навколишнім середовищем, а не як безпосереднє подолання первинних порушень. Освітнє середовище виступає ключовим ресурсом компенсації, забезпечуючи опору на збережені функції та активізацію потенційних можливостей дитини (Н. Бабич, 2013; Н. Малюхова). Зарубіжні дослідження (G. Lancioni, J. Sigafoos, 2008) підтверджують ефективність структурованого, мультисенсорного середовища й технологічно підтриманих інтервенцій для підвищення активності та залученості дітей із тяжкими та множинними порушеннями розвитку.

Важливою умовою реалізації компенсаторного потенціалу освітнього середовища є засада участі дитини в діяльності. У межах діяльнісного підходу розвиток дитини відбувається у процесі її включення у змістовну, соціально опосередковану та функціонально значущу діяльність (Л. Виготський, 1978; J. Dewey, 1938).

Сучасні дослідження засвідчують, що залучення дітей зі складними порушеннями розвитку до життєво орієнтованих видів діяльності сприяє формуванню мотивації, самостійності, елементарної компетентності та розширенню соціального досвіду (D. Browder, F. Spooner & G. Courtade, 2020). У цьому контексті освітнє середовище має забезпечувати не лише фізичну присутність дитини, а й умови для її реальної діяльнісної участі.

Реалізація діяльнісної участі неможлива без засади комунікативної доступності освітнього середовища. Комунікація є базовою умовою навчання, соціалізації та емоційного благополуччя дитини. Як підкреслюють зарубіжні та

вітчизняні дослідження J. Light & D. McNaughton, 2019, D. Beukelman & P. Mirenda, 2005, М. Чайки, 2025, системне впровадження засобів альтернативної та додаткової комунікації (ААС) розширює можливості ініціації контакту, вираження потреб і участі дитини в освітньому процесі, істотно підвищуючи його доступність та результативність.

Комунікативна доступність тісно пов'язана з засадою емоційної безпеки та підтримувальної взаємодії. Діти зі складними порушеннями розвитку мають підвищену емоційну чутливість та труднощі саморегуляції, що зумовлює потребу у стабільному, передбачуваному й емоційно безпечному освітньому середовищі. У працях J. van Dijk & M. Janssen, 2002, доведено, що підтримувальна позиція педагога, сталість організації середовища та емоційна чутливість взаємодії сприяють формуванню базової довіри, ініціативності та навчальної активності дитини.

Урахування індивідуальних особливостей розвитку дитини забезпечується через засаду індивідуалізації шляхом гнучкого проєктування освітнього середовища. Індивідуалізація реалізується не лише через індивідуальні програми розвитку, а й через адаптацію просторово-предметних, організаційних і дидактичних компонентів середовища. Логіка універсального дизайну навчання (A. Meyer & D. H. Rose, 2014) передбачає створення таких умов, які мінімізують бар'єри участі та враховують різноманітність освітніх потреб учнів.

Важливою складовою системи концептуальних засад є інтеграція та міждисциплінарна координація впливів, що забезпечує узгодженість педагогічних, психологічних, логопедичних і реабілітаційних впливів у межах єдиного освітньо-розвивального простору. Як зазначають Н. Бабич, 2013, Н. Лещій, 2020, К. Глушенко, 2014, О. Чеботарьова, 2018, відсутність міждисциплінарної координації призводить до фрагментації освітнього процесу, дублювання або суперечливості впливів і, як наслідок, до зниження результативності корекційно-розвивальної роботи. Натомість інтегрований підхід забезпечує цілісність підтримки дитини та підвищує ефективність корекційно-розвивальних впливів.

Отже, виокремлена система концептуальних засад забезпечує цілісне

розуміння освітнього середовища як провідного чинника розвитку, компенсації порушень і соціалізації дітей зі складними порушеннями розвитку. Взаємопов'язаність засад середовищної детермінованості, системності, компенсаторної спрямованості, діяльній участі, комунікативної доступності, емоційної безпеки, індивідуалізації та міждисциплінарної інтеграції створює науково обґрунтоване підґрунтя для проєктування й функціонування освітнього середовища відповідно до ідей і цінностей Нової української школи.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У статті здійснено теоретико-аналітичне осмислення проблеми організації освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НУШ та обґрунтовано визначальну роль середовища як чинника психічного розвитку, компенсації порушень і соціалізації. Встановлено, що інтегративний характер складних порушень розвитку зумовлює високу залежність результатів навчання й розвитку від якості, системності та цілісності освітнього середовища.

Подальші перспективи досліджень пов'язані з розробленням і емпіричною апробацією моделі формування освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НУШ, яка інтегрує структурно-функціональні компоненти та принципи індивідуалізації, компенсаторної спрямованості, комунікативної доступності й міждисциплінарної взаємодії.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи.* (2016). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Лушин, П. В. (2002). *Психологія педагогічної зміни (екофасилітація): науково-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів.* Імекс ЛТД.
3. Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Sigafoos, J., Oliva, D., Antonucci, M., Tota, A., & Basili, G. (2008). Microswitch-based programs for persons with multiple disabilities: An overview of some recent developments. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 355–370.
4. Антибура, Ю. О. (2015). Індивідуальне навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».*

5. Бабич, Н. М. (2013). Формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту як проблема сучасної корекційної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 23, 8–10.
6. Глушенко, К. О., & Гладких, Н. В. (2014). Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 27.
7. Чеботарьова, О. В., & Гладченко, І. В. (2018). Методичні підходи до проектування освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 14, 186–195.
8. Brown, F., McDonnell, J., & Snell, M. E. (2019). *Instruction of students with severe disabilities* (9th ed.). Pearson Education.
9. Browder, D. M., Spooner, F., & Courtade, G. R. (2020). *Teaching Students with Moderate and Severe Disabilities* (2nd ed.). Guilford Press.
10. Ware, J. (2003). *Creating a Responsive Environment for People with Profound and Multiple Learning Difficulties* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203065266>
11. Horn, E., & Kang, J. (2011). Supporting Young Children With Multiple Disabilities: What Do We Know and What Do We Still Need To Learn? What Do We Know and What Do We Still Need To Learn? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 241-248. <https://doi.org/10.1177/0271121411426487>
12. Dada S, Flores C, Bastable K, Schlosser R.W. (2021). The effects of augmentative and alternative communication interventions on the receptive language skills of children with developmental disabilities: A scoping review. *Int J Speech Lang Pathol*, 23(3):247-257. doi: 10.1080/17549507.2020.1797165.
13. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
14. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
15. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ : Либідь.
16. Колупаєва, А. А. (2014). Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 7–12. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711033/1/>.
17. Light, J., McNaughton, D., & Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 26–

41. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1557251>

18. Beukelman, D. & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. 3rd ed. Paul H. Brookes, Baltimore, MD.

19. Чайка, М. С. (2025). *Система розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями засобами альтернативної комунікації* (дисертація доктора філософії). Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ.

20. Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J. M., & van Dijk, J. P. M. (2002). Enhancing the quality of interaction between deafblind children and their educators. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1).

21. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST.

22. Лещій, Н. П. (2020). Сутність психолого-педагогічного супроводу школярів зі складними порушеннями розвитку в умовах освітнього процесу освітньо-реабілітаційного центру. *Інноваційна педагогіка*, 23(1), 55–58. [https://doi.org/10.32843/2663\\_6085/2020/23-1.12](https://doi.org/10.32843/2663_6085/2020/23-1.12)

## REFERENCES

1. Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. (2016). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.[ New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].

2. Lushyn, P. V. (2002). *Psykhohohiia pedahohichnoi zminy (ekofasylytatsiia): naukovometodychni posibnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv*. [Psychology of pedagogical change (eco-facilitation): a scientific and methodological manual for students of higher educational institutions]. Imeks LTD. [in Ukrainian].

3. Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Sigafoos, J., Oliva, D., Antonucci, M., Tota, A., & Basili, G. (2008). Microswitch-based programs for persons with multiple disabilities: An overview of some recent developments. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 355–370 [in English].

4. Antybura, Yu. O. (2015). *Indyvidualne navchannia ditei zi skladnymy porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku yak psykhologo-pedahohichna problema*. [Individual education of children with complex disorders of psychophysical development as a psychological and pedagogical problem]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykhohohiia»*. Pedahohichni nauky, 2(10). [in Ukrainian].

5. Babych, N. M. (2013). *Formuvannia komunikatyvnykh navychok u ditei z porushenniamy zoru ta intelektu yak problema suchasnoi korektsiinoi pedahohiky*. [Formation of

communication skills in children with visual and intellectual disabilities as a problem of modern correctional pedagogy]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, 23, 8–10. [in Ukrainian].

6. Hlushenko, K. O., & Hladkykh, N. V. (2014). Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia ditei z kompleksnymy porushenniamy rozvytku v Ukraini. [Current problems of teaching and educating children with complex developmental disabilities in Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, 27. [in Ukrainian].

7. Chebotarova, O. V., & Hladchenko, I. V. (2018). Metodychni pidkhody do proiektuvannia osvitnoho seredovyscha dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. [Methodical approaches to the design of educational environments for children with special educational needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 14, 186–195. [in Ukrainian].

8. Brown, F., McDonnell, J., & Snell, M. E. (2019). Instruction of students with severe disabilities (9th ed.). *Pearson Education*. [in English].

9. Browder, D. M., Spooner, F., & Courtade, G. R. (2020). *Teaching Students with Moderate and Severe Disabilities* (2nd ed.). Guilford Press. [in English].

10. Ware, J. (2003). *Creating a Responsive Environment for People with Profound and Multiple Learning Difficulties* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203065266>. [in English].

11. Horn, E., & Kang, J. (2011). Supporting Young Children With Multiple Disabilities: What Do We Know and What Do We Still Need To Learn? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 241-248. <https://doi.org/10.1177/0271121411426487>. [in English].

12. Dada S, Flores C, Bastable K, Schlosser R.W. (2021). The effects of augmentative and alternative communication interventions on the receptive language skills of children with developmental disabilities: A scoping review. *Int J Speech Lang Pathol*, 23(3):247-257. doi: 10.1080/17549507.2020.1797165. [in English].

13. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [in English].

14. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan. [in English].

15. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti : u 2 kn. Kn. 1. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady* [Personality Education: in 2 books. Book 1. Personality-oriented approach: theoretical and technological foundations]. Kyiv : Lybid. [in Ukrainian].

16. Kolupaieva, A. A. (2014). Spetsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvitnoi haluzi. [Special education in Ukraine and modernization of the educational sector]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 3, 7–12. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711033/1/>. [in Ukrainian].

17. Light, J., McNaughton, D., & Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 26–41. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1557251> [in English].
18. Beukelman, D. & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. 3rd ed. Paul H. Brookes, Baltimore, MD. [in English].
19. Chaika, M. S. (2025). Systema rozvytku komunikatyvnoi diialnosti doshkilnykiv z kompleksnymy porushenniamy zasobamy alternatyvnoi komunikatsii (dysertatsiia doktora filosofii). [System for developing communicative activities of preschoolers with complex disorders using alternative communication methods]. Ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova, Kyiv. [in Ukrainian].
20. Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J. M., & van Dijk, J. P. M. (2002). Enhancing the quality of interaction between deafblind children and their educators. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1). [in English].
21. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST. [in English].
22. Leshchii, N. P. (2020). Sutnist psykholoho-pedahohichnoho suprovodu shkolariv zi skladnymy porushenniamy rozvytku v umovakh osvitnoho protsesu osvitno-reabilitatsiinoho tsentru. [The essence of psychological and pedagogical support for schoolchildren with complex developmental disorders in the educational process of an educational and rehabilitation center]. *Innovatsiina pedahohika*, 23(1), 55–58. [https://doi.org/10.32843/2663\\_6085/2020/23-1.12](https://doi.org/10.32843/2663_6085/2020/23-1.12) [in Ukrainian].

**Матеріал надійшов до редакції 12.01.2026**

**Прорецензовано 30.01.26**

**Схвалено до друку 5.02.2026**

**УКД 159.922.7**

**Вероніка Мельник,**

здобувач третього рівня вищої освіти

освітньо-наукової програми Психологія

E-mail: [v.melnyk.asp@kubg.edu.ua](mailto:v.melnyk.asp@kubg.edu.ua)

**ORCID ID:** 0009-0009-3011-5179

**Veronika Melnyk,**

Postgraduate Student of Psychology

Кафедра психології особистості та соціальних практик

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,

вул. Бульварно-Кудрявська 18/2, Київ, 04053, Україна

Department of Personality Psychology and Social Practices

Faculty of Psychology, Social Work and Special Education

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

18/2 Bulvarno-Kudriavska Str, Kyiv, 04053, Ukraine

## **ОГЛЯД МЕТОДІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА**

### **OVERVIEW OF PSYCHOLOGICAL TESTING OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

**Анотація.** Мета статті полягає в створенні переліку методик психологічної діагностики дітей з розладами аутистичного спектра для виявлення особливостей їхнього розвитку та планування освітньої діяльності. Застосування описаних методик у процесі первинного обстеження молодшого школяра з аутизмом дає можливість з'ясувати його готовність до початку навчання, особливості когнітивних функцій, сенсомоторні явища, рівень комунікативно-мовленнєвих ознак соціальної поведінки, сильні та слабкі сторони розвитку задля розробки індивідуальної програми освітнього маршруту. Методологія дослідження побудована на теоретичному аналізі іншомовної літератури та узагальнені поняття про діагностичні методи в контексті навчального процесу учнів з розладами аутистичного спектра українських закладах освіти. У тексті представлено огляд таких діагностичних методик: QNST-3R, ASIEP-3, ABLLS-R, SSP, SCSP2, PEP-3. Наукова новизна полягає у систематизації психологічних методів діагностики специфіки освітньої діяльності школярів з аутизмом на основі міжнародних наукових джерел. Висвітлено фактологічну інформацію про розробників кожного методу, призначення, переваги та особливості застосування. Також запропоновано багатофункціональність описаних методів для потенційних досліджуваних, а саме:

перспективи подальшого використання діагностичних даних у процесі комплексного супроводу командою фахівців навчального закладу дитини з розладом аутичного спектра перед запуском і під час ведення активної освітньої діяльності. Стаття доводить необхідність ретельного підбору адекватного методу психологічної діагностики задля успішного обстеження школярів з розладами аутистичного спектра з урахуванням нейропсихологічного функціонування організму дитини. Опираючись на відомості про стан сенсомоторного розвитку, прояви соціальної поведінки, рівень саморегуляції, здатності до навчованості та інші унікальні особливості кожного вихованця з особливими потребами, психологи та спеціальні педагоги матимуть змогу розробити максимально ефективну програму освітньої діяльності.

**Ключові слова:** психологічна діагностика; нейропсихологічне обстеження; освітня діяльність; спеціальна психологія; розлади аутистичного спектра; інклюзивна освіта

**Abstract.** The purpose of the article is to provide a list of psychological assessment methods for children with autism spectrum disorders to identify the characteristics of their development and to plan educational activities. The application of the described methods in the process of the initial examination of a younger schoolchild with autism allows determining their readiness to start learning, the characteristics of cognitive functions, sensorimotor phenomena, the level of communicative and signs of social behavior, and the strengths and weaknesses of their development in order to develop an individual educational program. The research methodology is based on a theoretical analysis of foreign-language literature and generalized concepts of diagnostic methods in the context of the educational process for students with autism spectrum disorders in Ukrainian institutions. The text provides an overview of the following diagnostic methods: QNST-3R, ASIEP-3, ABLLS-R, SSP, SCSP2, PEP-3. The scientific novelty is the systematization of psychological methods for diagnosing the specifics of educational activities of schoolchildren with autism based on international scientific sources. The article highlights factual information about the developers of each method, its purpose, advantages, and features of application. It also suggests the multifunctionality of the described methods for potential subjects, the prospects for further use of diagnostic data in the process of comprehensive support by a team of specialists at an educational institution for a child with autism before the start and during active educational activities. The article proves the need for careful selection of an effective method of psychological diagnosis for the successful examination of schoolchildren with autism spectrum disorders, taking into account the neuropsychological functioning of the child. Based on information about the state of sensorimotor development, social behavior, level of self-regulation, teachability, and other unique characteristics of each student with special needs, psychologists and special educators will be able to develop the most effective educational program.

**Key words:** psychological testing; neuropsychological examination; educational activities; special psychology; autism spectrum disorders; inclusive education

**Актуальність дослідження.** Останні два десятиліття увагу світової спільноти нейропсихологів і спеціальних педагогів привертає стрімке зростання кількості дітей з аутизмом. Найбільш ймовірною причиною визнається модернізація психолого-педагогічних досліджень розладів аутистичного спектра та раннє виявлення діагностичних ознак (Когутяк, 2014; Kanne, Randolph & Farmer, 2008). Спостерігається така закономірність: з одного боку, вдосконалення методологічних підходів встановлення діагнозу «аутизм» підвищує число поширення, водночас тенденція збільшення популяції осіб з аутизмом посилює потребу диференційної та поглибленої діагностики з метою подальшого планування успішного корекційно-розвиткового втручання.

Літвінова О. В. і Мойсеєнко І. М. (Літвінова, 2013; Мойсеєнко, 2019) розкривають значення нейропсихологічної діагностики, яка поступово поширюється в Україні, однак перебуває у стані доопрацювання інструментарію. Сутність нейропсихологічної специфіки методів обстеження сприяє висвітленню прихованих порушень психофізичного розвитку через мозкові механізми когнітивних процесів, психічного впливу на регуляцію поведінки, що є вкрай необхідним у контексті допомоги дітям з розладами аутистичного спектра. Одна з їхніх діагностично важливих ознак пов'язана з проблемами сенсомоторної сфери внаслідок дезінтеграції аналізаторних систем і обробки інформації відповідними мозковими відділами, що змушує викривлено сприймати навколишні подразники й неадекватно реагувати у відповідь. «У сенсорно-перцептивних порушеннях, які є складовою розладів аутистичного спектра, виділяють таке явище як сенсорну домінантність», – стверджують Драченко В., Семенюк О. (Семенюк & Драченко, 2023: 40). Так пояснюється значне переважання чутливості певних аналізаторів, що зумовлює стереотипні форми поведінки як спосіб самозаспокоєння, також недорозвиток емоційно-вольової сфери осіб з аутизмом, що своєю чергою значно ускладнює соціалізацію та перебування в колективі, як-от, у закладі освіти.

Наразі відсутній цілком доступний спосіб перетворення рекомендацій з нейропсихологічного висновку у практичне планування освітнього процесу, що унеможливорює міцний зв'язок між процесами діагностики та академічного партнерства фахівців для успішного супроводу дитини, своєчасного розпізнавання й втручання, соціальної адаптації (Когутяк, 2014; Kanne, Randolph & Farmer, 2008).

**Аналіз попередніх досліджень та публікацій.** Значний внесок у дослідження теоретичних положень та практичних аспектів вікової та педагогічної психології зробили такі вітчизняні вчені: Заброцький М. М., Сергеєнкова О. П., Тарасун В. В., Токарева Н. М., Чуприков А. П., Шеремет М. К. Варто відзначити праці зі спеціальної психології й педагогіки, покладені в основу розбудови сучасної інклюзивної освіти для дітей з аутизмом, зокрема, за авторства Багрій Я. Т., Базима Н. В., Бочелюк В. Й., Дробіт Л. Р., Душка А. Л., Качмарик Х. В., Літвінова О. В., Логвінова І. П., Марценковський І. А., Недозим І. В., Островська К. О., Романчук О. І., Скрипник Т. В., Товкес Ю. В., Хворова Г. М., Шульженко Д. І. Особливо актуальною проблемою лишається питання психолого-педагогічної адаптації дітей з розладами аутистичного спектра в загальноосвітньому просторі, що розпочинається з чітко встановленого висновку про рівень розвитку майбутнього школяра.

**Тому метою статті** є теоретичний огляд та структуризація переліку методик психологічної діагностики дітей з розладами аутистичного спектра для виявлення особливостей їхнього розвитку для планування освітньої діяльності.

**Процедуру дослідження** зосереджено на теоретичному аналізі та репрезентації новітніх наукових публікацій на тему методологічної процедури психодіагностичного процесу виявлення готовності дітей з розладами аутистичного спектра до навчального процесу, а також для моніторингу успішності освітньої діяльності під час здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з аутизмом у вітчизняних закладах освіти.

**Результати дослідження** У момент початку шкільного навчання, приблизно в 6-7 річному віці, добре розвинута права півкуля дитячого мозку, яка умовно відповідає за образне мислення, рухову активність, темпо-ритмічні відношення

й сенсорні відчуття. Проте правила закладу освіти вимагають від учня тривалого утримання сидячого положення тіла, засвоєння графічних позначень літер і цифр, продукування мислення у письмовому вигляді через внутрішнє мовлення, що притаманне для дозрівання лівої півкулі близько 9 років. Найпоширенішими педагогічними критеріями готовності дитини до початку навчання вважаються сформовані навички читання, писання та рахування. Тобто педагогічний підхід передбачає встановлення розумових здібностей та навіть базових академічних умінь (виконання завдань з математики, рідної й іноземної мов, творчої діяльності), що не може свідчити про практичне застосування знань та адаптацію молодшого школяра до закладу освіти. Саме тому навчання молодших школярів часто недоступне їх природньому розвитку та викликає зниження самооцінки, відсутність мотивації, фрустрацію (Таран, 2010; Тарасун, 2008).

У цьому разі доречніше говорити про психологічний аспект виявлення підготовки дитини до шкільного навчання, а саме характеристику психологічних якостей задля гармонійного входження у нові умови провідної активності. Таран О. П. (Таран, 2010) пропонує такий список складових психологічної готовності до освітньої діяльності: особистісна, яка передбачає достатню мотивацію, спрямованість та самоконтроль у процесі навчання; соціальна, що враховує комунікативно-мовленнєву компетентність та соціальну активність; інтелектуальна, яку наповнюють когнітивні процеси, здатність до опанування програмою та сенсомоторні навички. Цікавим фактом є те, що кожен з вказаних складників має дисфункціональний стан в однієї категорії потенційних учнів – у дітей з розладами аутистичного спектра.

У сучасному міжнародному класифікаторі діагностичних критеріїв DSM-5 від Американської психіатричної асоціації (American Psychiatric Association, 2022) РАС мають ідентифікатор «F84.0» в розділі нейророзвиткових порушень (на рівні зі Синдромом дефіциту увагу та гіперактивності, інтелектуальними дисфункціями, комунікативними і руховими видами дизонтогенезу). В цьому довіднику розлади аутистичного спектра характеризуються такими ключовими симптоми, як дефіцит соціальної комунікації, тобто труднощі взаємної міжособистісної взаємодії, що проявляється через проблеми у вербальній та

невербальній комунікації, а також специфічні повторювані прояви поведінки, наприклад, обмежений репертуар рухів, діяльності та інтересів.

Дослідники міжнародного рівня звернули увагу, що визначним фактором виконання повсякденних справ і успішності соціальної поведінки людини є повноцінний розвиток сенсорної інтеграції організму. Вперше поняття описала американська реабілітологиня Ayres A. J. (Скрипник, Бірюкова, & Савченко, 2019). , а згодом теорія сенсорної інтеграції стала центром уваги науковців в галузі психології осіб з аутизмом (Kanne, Randolph, & Farmer, 2008; Roley, Mailloux, Parham, Schaaf, Lane, & Cermak, 2015).

Сильною стороною людей з аутичним розвитком є зорове сприймання, натомість імітаційний праксис значно порушений. Враховуючи, що соціальна активність у закладі освіти тісно пов'язана з навчанням за повторенням і наслідуванням, а успішність виконання завдань – з вестибулярними білатеральними функціями, соматосенсорним сприйманням, виконанням вербальних інструкцій, можна стверджувати, що сенсорна реактивність є основною проблемою освітнього процесу дітей з РАС (Roley, Mailloux, Parham, Schaaf, Lane, & Cermak, 2015).

З огляду на наукову доведеність теорії інтеграції аналізаторних систем, варто опиратися на діагностичні методи, які враховують унікальність сенсомоторного розвитку досліджуваних з РАС. Тому розглянемо затверджений перелік валідних методів психологічної діагностики (Наказ МОЗ України № 2118, 2023).

I. Швидкий неврологічний скринінговий тест, третє видання (QNST-3R – Quick Neurological Screening Test – 3 Reviewed) обґрунтовано групою науковців: Martin N., Mutti M., Spalding N., Sterling H. (Наказ МОЗ України № 2118, 2023; Miller, Maricle, Bedford, & Gettman, 2022). Метод кількісно вимірює стан рухової координації, моторного планування та контролю; оцінює ступінь сенсорної інтеграції в осіб віком від 5 років до 80 років. QNST-3R як стандартизовану оцінку можуть здійснювати реабілітологи, ерготерапевти, спеціальні педагоги, клінічні та практичні психологи, адже, доведено, неврологічні процеси прямо впливають на проблеми навчання через дефіцит моторного та сенсорного розвитку, когнітивну діяльність та щоденне функціонування.

Метод QNST-3R складається з серії 11 завдань та двох додаткових елементів, що можна виконати та оцінити приблизно за 30 хвилин, ретельно дослідивши низку процесів, серед яких загальна й дрібна моторика, зорове та слухове сприймання, тактильна й кінестетична обробка, рухове планування та контроль, усвідомлення просторових відношень, відчуття рівноваги, швидкості та ритму. Містить позиції традиційних неврологічних обстежень, що вважають предикаторами труднощів у навчанні (Miller, Maricle, Bedford, & Gettman, 2022). Закономірно, описана методологія та призначення вдало доповнить комплекс плану обстеження школярів з аутизмом у процесі освітньої діяльності.

II. Інструмент скринінгу аутизму для планування освіти (Autism Screening Instrument for Educational Planning – ASIEP-3) призначено для оцінювання навчального прогресу дітей з аутизмом віком 2-14 років. Цей метод є стандартизованою п'ятикомпонентною шкалою диференційної діагностики школярів з труднощами у навчанні (Наказ МОЗ України № 2118, 2023; Cordeiro, Braden, Coan, Welnick, Tanda, & Tartaglia, 2020).

Інструмент містить такі підтести:

- 1) перелік ознак аутизму;
- 2) оцінка освітніх потреб (сприймання й продукування мови, посидючість, здатність до повторення та імітації, уявлення про власне тіло);
- 3) оцінка голосової функції через імпресивне та експресивне мовлення (стереотипність, зрозумілість, змістовність, орієнтація на комунікативну мету);
- 4) прогноз швидкості навчання (здатність до научуваності, опанування новим вміннями у форматі прямого навчання з підкріпленням);
- 5) оцінка взаємодії (реакція на навколишніх людей, вивчення комунікативної інтенції та соціальної поведінки в різних умовах).

Попри те, що стандартна процедура оцінювання не доступна для дітей старше тринадцяти років або молодше двох років, варіацію методики ASIEP-3 можна застосовувати протягом усього життя людини, використовуючи адаптовані матеріали та інструкції (Cordeiro, Braden, Coan, Welnick, Tanda, & Tartaglia, 2020). Завдяки ASIEP-3 педагоги й психологи мають змогу констатувати

стан освітньої діяльності учнів з РАС, розробити відповідний план навчальних компонентів і відслідковувати успішність реалізації компенсаторного впливу.

III. Оцінка базових мовних і навчальних навичок, переглянута версія (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised – ABLLS-R) є засобом оцінювання базових мовленнєвих та навчальних навичок у дітей до 11 років з акцентом на фундаментальні лінгвістичні та функціональні здібності. Розробниками оригінального протоколу є Sundberg M. L. та Partington J. W. (Partington, Bailey, & Partington, 2016; Rababa, & Ayasrah, 2024), який охоплює 25 сфер розвитку і 544 навички за такими групами: навчання (15), академічні навички (4), самообслуговування (4), моторика (2). Більшість шкал ABLLS-R не вимагають вербальних відповідей, що підходить для діагностики дітей з інтелектуальною недостатністю, значними проблемами усного мовлення та аутизмом. Методика дає змогу уточнити рівень мовленнєвих, мовних і навчальних навичок, здатності до співпраці, прохання, ведення діалогу, також візуальної обробки інформації. Отримані результати виявляють пріоритети довгострокових і короткострокових освітніх цілей для написання індивідуальної програми розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

IV. Короткий сенсорний профіль (Short Sensory Profile – SSP) і Шкільний супровід Сенсорного профілю 2 (School-Companion Sensory Profile 2 – SCSP2) – найпоширеніші інструменти виявлення сенсорних характеристик у дітей з розладами аутистичного спектру віком від 2 до 11 років (Dunn, 2008). Батьки, педагоги або інші дорослі, обізнані в сенсорній сфері дитини, заповнюють аркуші протоколу сенсорного профілю, наповнений 38 питаннями з семи шкал: тактильна чутливість, чутливість до смаку/запаху та до зорових/слухових подразників, чутливість до руху, пошук відчуттів, фільтрація слухових подразників, підвищена втомлюваність. Дані можуть використовуватися педіатрами в клінічних умовах і психологами освітніх закладів (Tomchek, & Dunn, 2007; Williams, Failla, Gotham, Woynaroski, & Cascio, 2018).

Предметом спостереження є реакції сенсорних систем (слухова, зорова, дотикова, рухова, оральна) та положення тіла в просторі. Дослідником відзначаються особливості уваги, поведінки, соціально-емоційного розвитку,

компоненти шкільного простору (підтримка, обізнаність, толерантність, доступність). Зрештою, встановлюються властиві організму дитини сенсорні патерни, до прикладу, Пошук, Уникнення, Чутливість, Реєстрація (Miller, Maricle, Bedford, & Gettman, 2022; Movallali, Nesayan, & Asadi Gandomani, 2017). Так, SCSP дає змогу оцінити сенсорні навички та їх вплив на продуктивність учня з аутичним спектром в навчальному середовищі з подальшою розробкою адаптованої освітньої програми, плануванням сприятливого фізичного приміщення, вдалого для опанування новими знаннями і вміннями.

V. Психосовітній профіль, третє видання (Psychoeducational Profile-Third Edition – PEP-3) – це індивідуалізоване оцінювання дітей 2–7.5 років із розладами аутистичного спектра за методикою програми TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – лікування та навчання дітей з аутизмом і пов’язаними порушеннями комунікації), що ґрунтується на роботах американського доктора філософії з дитячої психології Schopler E. та його колег Lansing M. D., Marcus L. M., Reichler R. J. (Schopler, Lansing, Reichler, & Marcus, 2005). Команда обґрунтувала комплексну процедуру обстеження за двома напрямками:

1) шкала розвитку охоплює 7 сфер: наслідування, перцепція, дрібна моторика, загальна моторика, зорово-моторна координація, пізнавальні процеси, комунікація, активне мовлення)

2) шкала поведінки охоплює 4 сфери: встановлення контактів та емоційні реакції, гра і зацікавленість предметами, реакція на стимули, мова та мовлення.

Перевагами PEP-3 називають наповнення великою кількістю невербальних форм випробувань, що уніфікує всі категорії досліджуваних; гнучкість проведення за рахунок вільної послідовності виконання без обмеження в часі. Завдяки цій методиці аналіз даних можна провести на основі двох джерел – опитувальник для батьків і стандартизована шкала спостереження, завдання якої пропонуються психологом у ігровий спосіб для дитини. Важливо, що отримані показники спеціалісти не співвідносять з нормою, а саме аналізують за ступенем прояву для планування індивідуальної програми навчання (Лапін, & Мойсеєнко,

2019; Прокопчук, 2022; Chen, Chang, Tan, Lin, Huang, Chen, Jiang, Chang, & Shi, 2022; Fulton, & D'Entremont, 2013).

Оцінювання за методикою РЕР-3 здійснюється за трибальною шкалою, позаяк у переглянутій версії окрім встановлення висновків «сформовано» (2 бали) чи «не сформовано» (0 балів), впроваджено третій варіант – «формується» (1 бал). Отримані за субтестами результати дають можливість створити «Профіль віку розвитку», тобто якому біологічному віку відповідає стан сформованості психічних функцій індивідуально в певної дитини. Психосвітній профіль надає відомості про рівень наявних учбових навичок у дитини й готовність до їх опанування, можливості шкільної адаптації, допомагає відслідкувати динаміку запропонованого психолого-педагогічного втручання. Клінічні психологи, дитячі психологи, педіатри можуть застосовувати РЕР-3 з метою оцінити здібності дитини з особливими потребами, з'ясувати її сильні й слабкі сторони в контексті навчання, оцінити стан певних сфер розвитку (комунікація, моторика та дезадаптивні форми поведінки), визначити приналежність до певної діагностичної групи, підібрати ефективний компенсаторний маршрут фахової допомоги (Островська, Качмарик, & Дробіт, 2017; Villa, Micheli, Villa, Pastore, Crippa, & Molteni, 2010).

Дєдов О. (Дєдов, 2014) стверджує, що метою діагностичного обстеження дитини перед початком шкільного навчання, передусім, є встановлення рівня розвитку за різними сферами відповідно до вікових норм. Тестування можна вважати попереднім ознайомленням дошкільника з типовими завданнями, що допоможе уникнути нераціональної емоційної напруги та утрудненої поведінки надалі. Також у процесі психолого-педагогічного огляду важливо виявити індивідуальні особливості дитини, щоб враховувати сильні та слабкі сторони в плануванні освітнього маршруту. До того ж, первинна оцінка є способом моніторингу динаміки змін протягом навчального року, систематично порівнюючи результати.

Об'єднаний колектив психотерапевтів Національної академії наук, Інституту медицини та Адміністрації соціального забезпечення США (Committee on Psychological Testing, 2015) надали звіт про засоби психологічної оцінки осіб

з аутизмом. Документ містить такі методи: спостереження, інструменти скринінгу, контрольні списки (чек-листи), шкали оцінювання та різні когнітивні тести. Кожен з обраних способів діагностики має враховувати інтелектуальні здібності досліджуваного, рівень мовленнєвого-комунікативного розвитку, властивості уваги й пам'яті, швидкість та спосіб аналітико-синтетичних властивостей. Тому, до прикладу, у випадку відсутності як експресивного, так і імпресивного мовлення в респондента, дослідник здійснює усне інтерв'ю чи письмове анкетування з близькими людьми, обізнаними про поведінкові особливості особи з РАС.

Островська К. О. (Островська, 2017) наголошує, що підібраний діагностичний інструментарій доцільно поетапно впроваджувати в процесі констатувального етапу дослідження: вивчення медичної документації та персональної інформації про дитину з аутизмом і її родину зі слів батьків (або інших офіційних представників); проведення поглибленої діагностики (функціональний стан окремих психічних процесів і загальний розвиток дитини, ступінь прояву аутизму). Зібрані дані піддають аналізу задля розробки індивідуальної програми розвитку в контексті освітнього маршруту дитини з особливими потребами.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Ефективність комплексної допомоги дітям із аутистичними порушеннями починається з всебічного вивчення їхнього розвитку, що залежить від ретельного вибору відповідного методу психологічної діагностики. Проведення якісної психолого-педагогічної діагностики освітньої діяльності дітей з розладами аутистичного спектра стане підґрунтям для планування сприятливої індивідуалізованої освітньої програми задля оволодіння академічними вимогами, слідування правилам поведінки і максимально доступної соціалізації школяра в колективі.

Важливим питанням залишається закріплення у вітчизняній практиці педагогічної й спеціальної психології стандартів кваліфікації фахівців, яка дає можливість високоякісно здійснювати психологічну діагностику, сертифікації для проведення деяких ліцензійних методик і навіть окремих компонентів, добросовісно використовувати матеріали інструментарію. Тож перспективи

подальшого вивчення цього напрямку полягають в обґрунтуванні доцільності володіння професійними навичками з метою інтерпретації отриманих даних наукового рівня, дотримання морально-етичних принципів роботи, оперування досвідом для ефективної психологічної діагностики.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Когутяк, Н. М. (2014). Методологічні пошуки в діагностичних дослідженнях типових когнітивних дефіцитів при розладах спектру аутизму. *Психологія особистості*, (1), 120–133.
2. Kanne, S. M., Randolph, J. K., & Farmer, J. E. (2008). Diagnostic and assessment findings: A bridge to academic planning for children with autism spectrum disorders. *Neuropsychology Review*, 18(4), 367–384. <https://doi.org/10.1007/s11065-008-9072-z>
3. Літвінова, О. В. (2013). Особливості процесу діагностики дітей з аутизмом. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*, 22(2), 243–249.
4. Мойсеєнко, І. М. (2019). Аналіз методів діагностики сенсомоторного розвитку дітей з розладами аутичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, (15), 223–233.
5. Семенюк, О., & Драченко, В. (2023). Особливості психодіагностики дітей молодшого шкільного віку з РАС. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*, 2(58), 37–43. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.2.6>
6. Таран, О. П. (2010). Психологічна готовність дитини до школи. *Шкільний світ*. 128.
7. Тарасун, В. В. (2008). Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування. *Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*. 294.
8. American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders (5th ed., text rev.)*.
9. Скрипник, Т. В., Бірюкова, К. Д., & Савченко, М. Р. (2019). Використання психоосвітнього профілю для планування психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом у закладах освіти. *WayScience*, 295–299.
10. Roley, S. S., Mailloux, Z., Parham, L. D., Schaaf, R. C., Lane, C. J., & Cermak, S. (2015). Sensory integration and praxis patterns in children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 69, 6901220010. <https://doi.org/10.5014/ajot.2015.012476>

11. Перелік валідних методів психологічної діагностики, які можуть використовуватися для проведення психологічної діагностики та оцінки якості психологічної допомоги (2023). *Наказ МОЗ України № 2118 (від 13 грудня 2023р.)*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0128-24#Text>
12. Miller, D. C., Maricle, D. E., Bedford, C. L., & Gettman, J. A. (2022). Best practices in school neuropsychology. *Wiley*. 640.
13. Cordeiro, L., Braden, M., Coan, E., Welnick, N., Tanda, T., & Tartaglia, N. (2020). Evaluating social interactions using the Autism Screening Instrument for Education Planning—3rd edition (ASIEP-3). *Brain Sciences*, 10(4), 248. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040248>
14. Partington, J. W., Bailey, A., & Partington, S. W. (2016). A pilot study examining the test–retest and internal consistency reliability of the ABLLS-R. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(4), 405–410.
15. Rababa, M., & Ayasrah, S. (2024). The effectiveness of a training program based on the ABLLS-R in reducing stereotyped behaviors among children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(6), 1068–1081.
16. Dunn, W. (2008). Harnessing teacher’s wisdom for evidence-based practice: Standardization data from the Sensory Profile School Companion. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1(3–4), 206–214.
17. Tomchek, S. D., & Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 190–200.
18. Williams, Z. J., Failla, M. D., Gotham, K. O., Woynaroski, T. G., & Cascio, C. J. (2018). Psychometric evaluation of the Short Sensory Profile in youth with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(12), 4231–4249. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3678-7>
19. Movallali, G., Nesayan, A., & Asadi Gandomani, R. (2017). Psychometric properties of Dunn's Sensory Profile School Companion. *Journal of Rehabilitation*, 18, 194–201.
20. Schopler, E., Lansing, M. D., Reichler, R. J., & Marcus, L. M. (2005). Psychoeducational profile: TEACCH individualized assessment for children with autism spectrum disorders (3rd ed.). *Pro-Ed*.
21. Лапін, А. В., & Мойсеєнко, І. М. (2019). Аналіз діагностичного інструментарію для визначення стану психофізичного розвитку як необхідна складова забезпечення корекційно-розвивального маршруту дитини з розладом аутичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(15), 173–188.
22. Прокопчук, Н. (2022). Використання психодіагностичних методик CASD та РЕР-3 у процесі виявлення й обстеження дітей з аутизмом. *Нова педагогічна думка*, (3(111)), 58–62. <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-111-3-58-62>

23. Chen, G. Z., Chang, W. L., Tan, W. W., Lin, Y. Y., Huang, L. L., Chen, M., Jiang, J. S., Chang, T. Y., & Shi, Y. (2022). Research on PEP-3 psychological education evaluation system for disabled children and autistic children in minority areas. *European Review for Medical and Pharmacological Sciences*, 26(16), 5786–5792. [https://doi.org/10.26355/eurrev\\_202208\\_29516](https://doi.org/10.26355/eurrev_202208_29516)
24. Fulton, M. L., & D'Entremont, B. (2013). Utility of the Psychoeducational Profile–3 for assessing cognitive and language skills of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(10), 2460–2471.
25. Островська, К. О., Качмарик, Х. В., & Дробіт, Л. Р. (2017). *Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра*. Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.
26. Villa, S., Micheli, E., Villa, L., Pastore, V., Crippa, A., & Molteni, M. (2010). Further empirical data on the psychoeducational profile–revised (PEP-R). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 334–341.
27. Дєдов, О. (2014). Діагностика готовності дітей до школи. Хотин, 194.
28. Committee on Psychological Testing, Including Validity Testing, for Social Security Administration Disability Determinations. (2015). Psychological testing in the service of disability determination. *National Academies Press*. <https://doi.org/10.17226/21704>
29. Островська, К. О. (2017). Методи діагностично-корекційної роботи з дітьми з аутизмом. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*, (9), 156–167.

## REFERENCES

1. Kohutiak, N. M. (2014). Metodolohichni poshuky v diahnostychnykh doslidzhenniakh typovykh kohnityvnykh defitsytiv pry rozladakh spektru autyzmu. [Methodological research in diagnostic studies of typical cognitive deficits in autism spectrum disorders]. *Psykhologhiia osobystosti*, (1), 120–133. [in Ukrainian].
2. Kanne, S. M., Randolph, J. K., & Farmer, J. E. (2008). Diagnostic and assessment findings: A bridge to academic planning for children with autism spectrum disorders. *Neuropsychology Review*, 18(4), 367–384. <https://doi.org/10.1007/s11065-008-9072-z> [in English].
3. Litvinova, O. V. (2013). Osoblyvosti protsesu diahnostyky ditei z autyzmom. [Features of the process of diagnosing children with autism]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Serii: Sotsialno-pedahohichna*, 22(2), 243–249. [in Ukrainian].
4. Moiseienko, I. M. (2019). Analiz metodiv diahnostyky sensomotornoho rozvytku ditei z rozladamy autychnoho spektra. [Analysis of methods for diagnosing the sensorimotor development of children with autism spectrum disorders]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, (15), 223–233. [in Ukrainian].

5. Semeniuk, O., & Drachenko, V. (2023). Osoblyvosti psykhhodiahnostyky ditei molodshoho shkilnoho viku z RAS. [Features of psychodiagnostics of primary school children with ASD]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia*, 2(58), 37–43. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.2.6> [in Ukrainian].
6. Taran, O. P. (2010). Psykholohichna hotovnist dytyny do shkoly. [Psychological readiness of a child for school]. *Shkilnyi svit*. 128. [in Ukrainian].
7. Tarasun, V. V. (2008). Morfofunktsionalna hotovnist ditei z osoblyvostiamy u rozvytku do shkilnoho navchannia: diahnostyka i formuvannia. [Morphofunctional readiness of children with developmental disabilities for school education: diagnosis and formation]. *Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova*. 294. [in Ukrainian].
8. American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). [in English].
9. Skrypnyk, T. V., Biriukova, K. D., & Savchenko, M. R. (2019). Vykorystannia psykhoosvitnoho profilu dlia planuvannia psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z autyzmom u zakladakh osvity. [Using psychoeducational profile for planning psychological and pedagogical support for children with autism in educational institutions]. *WayScience*, 295–299. [in Ukrainian].
10. Roley, S. S., Mailloux, Z., Parham, L. D., Schaaf, R. C., Lane, C. J., & Cermak, S. (2015). Sensory integration and praxis patterns in children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 69, 6901220010. <https://doi.org/10.5014/ajot.2015.012476> [in English].
11. Perelik validnykh metodiv psykholohichnoi diahnostyky, yaki mozhut vykorystovuvatysia dlia provedennia psykholohichnoi diahnostyky ta otsinky yakosti psykholohichnoi dopomohy. (2023). [List of valid psychological diagnostic methods for psychological diagnosis and assessment of the quality of psychological assistance]. *Nakaz MOZ Ukrainy № 2118 vid 13 hrudnia 2023*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0128-24#Text> [in Ukrainian].
12. Miller, D. C., Maricle, D. E., Bedford, C. L., & Gettman, J. A. (2022). *Best practices in school neuropsychology*. Wiley. [in English].
13. Cordeiro, L., Braden, M., Coan, E., Welnick, N., Tanda, T., & Tartaglia, N. (2020). Evaluating social interactions using the Autism Screening Instrument for Education Planning—3rd edition (ASIEP-3). *Brain Sciences*, 10(4), 248. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040248> [in English].
14. Partington, J. W., Bailey, A., & Partington, S. W. (2016). A pilot study examining the test–retest and internal consistency reliability of the ABLLS-R. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(4), 405–410. [in English].

15. Rababa, M., & Ayasrah, S. (2024). The effectiveness of a training program based on the ABLLS-R in reducing stereotyped behaviors among children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(6), 1068–1081. [in English].
16. Dunn, W. (2008). Harnessing teacher's wisdom for evidence-based practice: Standardization data from the Sensory Profile School Companion. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1(3–4), 206–214. [in English].
17. Tomchek, S. D., & Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 190–200. [in English].
18. Williams, Z. J., Failla, M. D., Gotham, K. O., Woynaroski, T. G., & Cascio, C. J. (2018). Psychometric evaluation of the Short Sensory Profile in youth with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(12), 4231–4249. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3678-7> [in English].
19. Movallali, G., Nesayan, A., & Asadi Gandomani, R. (2017). Psychometric properties of Dunn's Sensory Profile School Companion. *Journal of Rehabilitation*, 18, 194–201. [in English].
20. Schopler, E., Lansing, M. D., Reichler, R. J., & Marcus, L. M. (2005). *Psychoeducational profile: TEACCH individualized assessment for children with autism spectrum disorders* (3rd ed.). Pro-Ed. [in English].
21. Lapin, A. V., & Moiseienko, I. M. (2019). Analiz diahnostychnoho instrumentariiu dlia vyznachennia stanu psykhofizychnoho rozvytku yak neobkhidna skladova zabezpechennia korektsiino-rozvyvalnoho marshrutu dytyny z rozladom autychnoho spektra. [Analysis of diagnostic instruments for determining the state of psychophysical development as a necessary component of ensuring a corrective and developmental path for children with autism spectrum disorders]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 1(15), 173–188. [in Ukrainian].
22. Prokopchuk, N. (2022). Vykorystannia psykhodiahnostychnykh metodyk CASD ta PEP-3 u protsesi vyivlennia y obstezhennia ditei z autyzmom. [Using CASD and PEP-3 as psychodiagnostic methods in the process of identifying and examining children with autism]. *Nova pedahohichna dumka*, (3(111)), 58–62. <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-111-3-58-62> [in Ukrainian].
23. Chen, G. Z., Chang, W. L., Tan, W. W., Lin, Y. Y., Huang, L. L., Chen, M., Jiang, J. S., Chang, T. Y., & Shi, Y. (2022). Research on PEP-3 psychological education evaluation system for disabled children and autistic children in minority areas. *European Review for Medical and Pharmacological Sciences*, 26(16), 5786–5792. [https://doi.org/10.26355/eurrev\\_202208\\_29516](https://doi.org/10.26355/eurrev_202208_29516) [in English].
24. Fulton, M. L., & D'Entremont, B. (2013). Utility of the Psychoeducational Profile–3 for assessing cognitive and language skills of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(10), 2460–2471. [in English].

25. Ostrovska, K. O., Kachmaryk, Kh. V., & Drobit, L. R. (2017). Osnovy diahnostryky ditei z rozladamy autystychnoho spektra. [Basics of diagnosing children with autism spectrum disorders]. *Vydavnychiy tsestr LNU imeni Ivana Franka*. 124. [in Ukrainian].
26. Villa, S., Micheli, E., Villa, L., Pastore, V., Crippa, A., & Molteni, M. (2010). Further empirical data on the psychoeducational profile–revised (PEP-R). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 334–341. [in English].
27. Diedov, O. (2014). Diahnostryka hotovnosti ditei do shkoly. [Diagnosing children's readiness for school]. Khotyn. 194. [in Ukrainian].
28. Committee on Psychological Testing, Including Validity Testing, for Social Security Administration Disability Determinations. (2015). *Psychological testing in the service of disability determination*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21704> [in English].
29. Ostrovska, K. O. (2017). Metody diahnostychno-korektsiinoi roboty z ditmy z autyzmom. [Methods of diagnostic and corrective work with children with autism]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky*, (9), 156–167. [in Ukrainian].

**Матеріал надійшов до редакції 15.01.2026**

**Прорецензовано 31.01.26**

**Схвалено до друку 5.02.2026**

**УДК 376-056.264-053.5:37.013(477+100)**

**Ольга Невмержицька,**

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

E-mail: [o.nevmerzhytska@kubg.edu.ua](mailto:o.nevmerzhytska@kubg.edu.ua)

ORCID ID 0009-0006-5275-3153

**Olga Nevmerzhitska,**

Lecturer, Department of Special and Inclusive Education

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

вулиця Бульварно-Кудрявська, 18/2,

м. Київ, 04053, Україна.

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,

## **АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ**

### **ANALYSIS OF STRATEGIES FOR OVERCOMING STUTTERING IN SCHOOL-AGE CHILDREN BASED ON INTERNATIONAL EXPERIENCE**

**Анотація.** У статті висвітлено проблему подолання заїкання у дітей шкільного віку як одного з найбільш складних, багатофакторних та соціально значущих порушень мовленнєвого розвитку. Здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел щодо необхідності розробки комплексних стратегій логопедичного впливу подолання заїкання, проаналізовано соціально-комунікативні, емоційно-психологічні та особистісні наслідки цього порушення для формування самовпевненості, міжособистісних навичок і навчальної успішності школярів. Обґрунтовано нагальну потребу комплексного підходу до організації логопедичної допомоги з урахуванням індивідуальних особливостей, віку та рівня сформованості мовлення дитини, ступеня заїкання, емоційно-вольової сфери, когнітивних здібностей та умов освітнього середовища.

Охарактеризовано ефективні логопедичні стратегії подолання заїкання, зокрема методи формування плавності мовлення, ідентифікації та модифікації заїкання, генералізації навичок плавного мовлення у різних соціальних контекстах, використання спеціалізованих дихально - голосових і ритміко-інтонаційних вправ, прийоми регуляції темпу, ритму та просодики мовлення. Проаналізовано можливості інтеграції елементів когнітивно-поведінкової терапії та психологічних методик для зниження мовленнєвої тривожності, формування впевненості у спілкуванні та розвитку позитивної самооцінки. Наголошено на важливості системної взаємодії логопеда, психолога, педагогів і батьків у процесі корекційної роботи, створення підтримувального та безпечного комунікативного середовища.

Визначено, що результативність логопедичного впливу істотно зростає за умов поєднання традиційних і сучасних інноваційних технологій, створення стабільного підтримувального комунікативного середовища, забезпечення безперервності логопедичного впливу та регулярного моніторингу прогресу. Окреслено перспективи подальших досліджень, спрямованих на вдосконалення індивідуалізованих програм логопедичної допомоги школярам із заїканням, адаптації методик до конкретного віку, типу порушення і психоемоційного стану дитини.

**Ключові слова:** заїкання; діти шкільного віку; стратегії логопедичного впливу; плавність мовлення; модифікація заїкання; ідентифікація заїкання; формування плавного мовлення; комплексний підхід; психолого-педагогічна підтримка; комунікативна компетентність; індивідуалізація навчання; логопедична терапія.

**Abstract.** The article highlights the problem of overcoming stuttering in school-age children as one of the most complex, multifactorial, and socially significant speech development disorders. A thorough theoretical analysis of domestic and foreign scientific sources on the need to develop comprehensive strategies for speech therapy to overcome stuttering has been carried out. analyzes the social-communicative, emotional-psychological, and personal consequences of this disorder for the formation of self-confidence, interpersonal skills, and academic success of schoolchildren. The urgent need for a comprehensive approach to the organization of speech therapy assistance, taking into account the individual characteristics, age, and level of speech development of the child, the degree of stuttering, the emotional-volitional sphere, cognitive abilities, and educational environment conditions, is substantiated.

Effective speech therapy strategies for overcoming stuttering are characterized, in particular, methods for developing speech fluency, identifying and modifying stuttering, generalizing fluent speech skills in various social contexts, using specialized breathing and voice exercises and rhythmic and intonation exercises, and techniques for regulating speech tempo, rhythm, and prosody. The possibilities of integrating elements of cognitive-behavioral therapy and psychological techniques to reduce speech anxiety, build confidence in communication, and develop positive self-esteem are analyzed. The importance of systematic interaction between speech therapists, psychologists, teachers, and parents in the process of corrective work and the creation of a supportive and safe communicative environment is emphasized.

It has been determined that the effectiveness of speech therapy significantly increases when traditional and modern innovative technologies are combined, a stable supportive communicative environment is created, the continuity of speech therapy is ensured, and progress is regularly monitored. Prospects for further research aimed at improving individualized speech therapy programs for schoolchildren with stuttering, adapting methods to the specific age, type of disorder, and psycho-emotional state of the child are outlined.

**Key words:** stuttering; school-age children; speech therapy strategies; speech fluency; stuttering modification; stuttering identification; fluent speech development; comprehensive approach; psychological and pedagogical support; communicative competence; individualized learning; speech therapy.

**Актуальність дослідження.** Заїкання належить до складних темпо-ритмічних порушень мовлення та є однією з актуальних проблем сучасної логопедії. У шкільному віці воно набуває особливої значущості, оскільки мовлення виступає провідним засобом навчальної діяльності та соціальної взаємодії дитини. В умовах реформування освітньої системи України, розвитку інклюзивного навчання та зростання психоемоційних навантажень на школярів проблема корекції заїкання потребує науково обґрунтованих підходів і міждисциплінарної взаємодії фахівців. Також можемо зазначити, що особливої актуальності проблеми заїкання набула ще після початку воєнних дій в Україні. Можна констатувати, що внаслідок бойових зіткнень, внутрішнього переселення, істотно збільшилась кількість осіб, які мають заїкання.

Незважаючи на наявність розроблених логопедичних методик, у практиці закладів загальної середньої освіти України часто спостерігається фрагментарність логопедичної допомоги, коли робота з дитиною обмежується індивідуальними заняттями логопеда без належної інтеграції в освітній процес. Такий підхід не завжди забезпечує перенесення сформованих мовленнєвих навичок у реальні ситуації шкільного спілкування, що знижує ефективність корекції та сприяє закріпленню мовленнєвої тривожності.

Запровадження інклюзивної освіти та реалізація концепції Нової української школи актуалізують потребу у створенні підтримувального мовленнєвого середовища, в якому дитина із заїканням може повноцінно брати участь у навчанні та комунікації. Це зумовлює необхідність переходу від вузько логопедичного впливу до комплексного підходу, що поєднує мовленнєву корекцію, психологічну підтримку та педагогічні стратегії.

У цьому контексті актуальним є наукове обґрунтування й упровадження комплексних моделей подолання заїкання, адаптованих до умов українського освітнього простору, які забезпечують узгоджену взаємодію логопеда, вчителя, психолога та родини дитини. Такий підхід дає можливість не лише зменшити прояви мовленнєвого порушення, а й сприяти формуванню комунікативної компетентності, позитивної самооцінки та успішної соціальної інтеграції школярів.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Міжнародні дослідження підтверджують значущість розробки стратегій логопедичної допомоги школярам. Це обумовлено тим, що саме у цьому віці діти починають критично ставитись до розладів мовлення, зокрема, запинок, повторів. Школярі, які мають заїкання, можуть уникати прямих відповідей під час уроку, читання вголос, їм важко перепитати, попросити допомоги у вчителя. Можуть сторонитися спілкування з однолітками, обмежувати коло знайомств, цуратися спілкування з дорослими. Про це у своїх дослідженнях наголошують такі науковці, як Guitar, Logan, Kenneth J, Ivoškuvienė R., Makauskienė V. Дослідники стверджують, що справжній результат та ефективність терапії передбачає здатність школяра, який має заїкання, використовувати своє мовлення в щоденних спілкуваннях, незалежно від ситуацій вдома, школі, під час розваг.

Вивчаючи вітчизняний та міжнародний досвід ми можемо зазначити, що всі джерела висвітлюють тему комплексної допомоги школяру, що має заїкання.

Аналіз сучасних наукових джерел свідчить про значну увагу вітчизняних дослідників до проблеми заїкання, особливо у дітей шкільного віку (О. В. Літовченко, 2021, В. Кондратенко, В. Ломоносов, 2021, Н. Бабиц, А. Гарасимчук, 2023, Л. Гуцал, 2010., Д. Хрипун, А. Цибулько, 2023). У вітчизняній логопедії ми можемо теж спостерігати активні розробки стратегій подолання заїкання. Зокрема, ґрунтовні дослідження Ю. Рібцун. Дослідниця пропонує логопсихосинергетичний підхід у корекційно-розвивальній роботі з дітьми із заїканням, який передбачає врахування варіативності, поліморфності, мобільності, у синергії біопсихосоціальної моделі розвитку дитячого організму. Також науковиця описує логопедичні технології подолання заїкання у школярів з урахуванням міждисциплінарної команди підтримки [5].

Про необхідність комплексного підходу до подолання заїкання пише J. S Yarus, який пропонує кілька стратегій, розроблених для того, щоб допомогти логопедам реагувати на індивідуальні потреби школярів, зосереджуючись на мінімізації негативного впливу заїкання на освітні зусилля дітей та на їхнє життя в цілому [8].

В роботах G. Johnson, M. Onslow, S. Horton вивчають психосоціальні особливості школярів із заїканням та доводять ефективність стратегії роботи з поведінковими проявами, особливо у випадку соціальної тривожності. Це підтверджує думку про необхідність командної роботи фахівців при розробці стратегій подолання заїкання у школярів [12].

Одним із ефективних напрямів роботи із заїканням є навчання плавності мовлення. Про це пишуть багато науковців. Зокрема, Guitar, Santosh Maruthy and Pallavi Kelkar описують цілі, пов'язані з мовленням у школярів, що заїкаються, які досягаються шляхом формування навичок поліпшення плавності мовлення в різних обставинах, роботою над просодією, через управління заїканням та покращення комунікативних навичок [6, 11].

David Ward в своєму дослідженні пише про те, що шкільний вік приносить нові виклики дитині, що має заїкання. Дитина у школі може стикнутися з фактором знущань, які, своєю чергою, призводять до більшої тривожності, посилення заїкання. Також фактори дозрівання центральної нервової системи можуть означати, що ті прийоми, що працювали в дошкільному віці, можуть бути менш ефективними у молодшій школі. Крім того, вказує автор, що розлад може бути більш стійкішим, з більшими вторинними поведінковими проявами. Це, своєю чергою, збільшує потребу в більш складних стратегіях, які повинні враховувати почуття дитини до її мовленнєвих труднощів, а це може вказувати на те, що прогноз щодо протікання заїкання стає менш сприятливим [14].

На основі аналізу наукових досліджень вітчизняних та міжнародних науковців було визначено, що ключовими аспектами стратегій подолання заїкання дітей шкільного віку є формування підтримувального мовленнєвого середовища, розвиток комунікативної впевненості, інтеграція логопедичної роботи у навчальний процес, індивідуалізація освітніх вимог, співпраця з батьками та міждисциплінарними фахівцями, а також розвиток навичок саморегуляції мовлення.

**Мета статті** – теоретично дослідити та проаналізувати ефективність логопедичних стратегій для дітей молодшого шкільного віку, охарактеризувати основні напрями та оцінити результативність.

**Процедура дослідження.** Дослідження здійснено шляхом аналізу та систематизації міжнародних наукових джерел, присвячених комплексній логопедичній допомозі дітям молодшого шкільного віку. Було охарактеризовано основні напрями надання допомоги, порівняно існуючі стратегії та узагальнено дані щодо їх результативності. На основі проведеного аналізу сформульовано висновки щодо ефективності комплексного підходу.

**Результати дослідження.** У результаті проведеного дослідження було проаналізовано ефективність застосування різних стратегій логопедичного впливу при заїканні у дітей молодшого шкільного віку та визначено їхній вплив на формування плавності мовлення. У процесі дослідження застосовано методи аналізу та синтезу наукової літератури. Під час вивчення різних логопедичних стратегій ми з'ясували, що вони базуються на комплексному, систематичному підході та, на нашу думку, напряду залежать від віку особи, яка заїкається. Також з'ясували, що заїкання у школярів 6–14 років – це стабільний розлад плавності мовлення. Тому в нашому дослідженні ми аналізували ефективність логопедичних стратегій для дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме в цьому віці ознаки заїкання можуть посилюватися, а вторинні прояви заїкання – такі як уникнення мовлення, вторинні поведінкові порушення та інші – проявляються більш яскраво.

Перед тим, як ми будемо аналізувати стратегії логопедичного впливу, ми трохи торкнемося питання діагностики заїкання у школярів. Це важливий етап подолання мовленнєвого порушення, який має свої особливості саме у учнів молодших класів, оскільки подальші дії безпосередньо залежать від результатів аналізу діагностичних даних. Окрім стандартної процедури діагностики заїкання у школярів, ми будемо приділяти увагу аналізу негативних емоцій, когнітивних реакцій на заїкання та поведінкових особливостей. Лише після ретельного вивчення всіх аспектів проблеми ми плануватимемо напрями роботи з учнем.

Досліджуючи міжнародний досвід (Guitar 2019; Onslow et al 2018; David Ward 2018), ми можемо окреслити, що всі стратегії подолання заїкання у молодших школярів базуються на двох підходах:

– інтегрований підхід – розглядає когнітивні проблеми дитини, пов’язані із заїканням та модифікацію моментів заїкання;

– підхід до формування плавності мовлення, коли важливою ланкою буде саме робота над основними компонентами мовлення – диханням, фонацією та артикуляцією.

Модифікацію заїкання було запропоновано Van Riper у своїй програмі подолання заїкання в середині минулого століття. Автор пропонує чотири етапи подолання заїкання: ідентифікація, десенсибілізація, модифікація та генералізація. Ідентифікацію спрямовано на усвідомлення заїкання. На етапі десенсибілізації особа стає більш відкритою до заїкання, зменшується тривожність та страх, а на етапі модифікації увагу зосереджено на способах навчання людини, яка має заїкання, говорити з меншою напругою [13].

І саме система модифікації заїкання, на думку Van Riper, допомагає сконцентруватися на програмах, що спрямовані на роботу з когнітивним та емоційним компонентами заїкання. Система модифікації заїкання допомагає людині не боятися мовлення, відчувати свої тіло, органи артикуляції, контролювати моменти заїкання. Водночас логопедичну роботу буде спрямовано не тільки на мовлення, а і на образ мислення. Методи модифікації, скоріше, будуть спрямовані на зовнішні прояви заїкання. Вони становлять підґрунтя для перенесення нових навичок керування мовленням, а саме генералізації, на спонтанне мовлення, що є однією з головних задач у плануванні стратегії подолання заїкання [13].

Другим підходом до подолання заїкання у школярів є система навчання школяра, який має заїкання, навичкам плавності мовлення (Riley, 2013; Guitar, 2018; Yarus, s 2010). Основну концепцію цього підходу побудовано на принципах терапії мовленнєвої поведінки та спрямовано на керування темпом мовлення, дихання, зняття напруження з м’язів артикуляційного апарату.

Досліджуючи стратегії подолання заїкання у школярів ми зупинимось на аналізі логопедичного впливу, запропонованого Guitar [6]. Науковець в своїй роботі наголошує на тому, що логопедична стратегія будується з урахуванням вікових категорій та охоплює різні сторони порушення – мовлення, поведінку,

психоемоційний стан. Також наголошується на важливості залучення до роботи з учнями, які мають заїкання, людей із близького оточення та суспільства. У роботі зі школярами це охоплює батьків, вчителів та інших дітей у навчальному середовищі. Це особливо важливо саме для дітей молодшого шкільного віку, оскільки вони найчастіше піддаються знущанням та глузуванням.

Під час формування логопедичної стратегії зі школярами, які мають заїкання, Guitar вказує на такі етапи:

- ідентифікація заїкання;
- модифікація заїкання, навчання навичкам плавного мовлення;
- перенос навичок плавного мовлення у природне мовлення;
- робота з батьками школяра.

Автор описує стратегію подолання заїкання у дітей шкільного віку через призму методу Van Riper, використовуючи етапи, які пропонував дослідник [13]. На першому етапі ідентифікації заїкання у школярів важливим є допомога фахівця в дослідженні дитиною своєї проблеми. Дитина вчиться розпізнавати моменти заїкання, вчиться розуміти, що з нею відбувається. Логопед повинен допомогти дослідити, зрозуміти та встановити мету терапії. У роботі зі школярами важливо використовувати макети та ілюстрації, які допомагають дитині краще зрозуміти роботу органів і систем, що відповідають за мовлення. Також важливим для дитини є пояснення щодо розуміння симптомів заїкання. Фахівець пояснює, навіщо потрібно дуже чітко дослідити запинки, кількість, якість. Також зрозуміти, в яких випадках з'являються запинки та яка їх частота. Тут пропонується записати фрагменти мовлення дитини, обговорити порушення плавності мовлення. Це рекомендовано для того, щоб зрозуміти характер запинок та механізми їх виникнення. Наприклад, якщо запинка пов'язана з вимовою голосних звуків, ми можемо відслідкувати, на яких саме голосних вона виникає, і допомогти дитині відчувати початок запинок та місце напруження. Якщо ж запинка пов'язана з вимовою губних звуків, школяру пропонується проаналізувати відчуття напруги в області губ і так краще зрозуміти проблему. На цьому етапі важливим є дослідити не тільки запинки, а й те, як надовго дитина робить паузи, який використовує темп, наскільки ритмічне мовлення. Такий

аналіз мовлення разом зі школярем допомагає знизити напругу та тривожність під час мовлення. Також під час цього етапу рекомендовано робити малюнки, діаграми для кращого розуміння дитиною послідовності логопедичної роботи. Також ми акцентуємо увагу дитини на немовленнєву симптоматику, яка є наслідком заїкання. Так дитина починає краще розуміти свій стан, це готує її до наступного етапу – модифікації заїкання та навчання плавності мовлення.

Другий етап є дуже важливим, оскільки дає можливість дитині опанувати навички, які потрібні для полегшення спілкування. В організації цього етапу фахівці використовують знання дітей про індивідуальні особливості розладу, які було проаналізовано на першому етапі. Логопедична стратегія будується з урахуванням стану дитини та реалізується послідовно, від простого до складного. Водночас обов'язково потрібно пояснити школяру, чому застосовуються набутий досвід і навички. Основні напрями оволодіння дитиною плавним мовленням рекомендують вправи на зняття напруження, роботу з темпом мовлення та диханням, використання м'якої звуковимови, а також роботу над плавним поєднанням слів. Також дослідниці наголошують на тому, що важливим є опанування навичками керування заїканням – навчання дітей тому, як зменшити напруження артикуляційного апарату. Одним з ефективних прийомів керування заїканням, на думку авторок, є відміна запинки. Якщо не виходить сказати слово без запинки, то дитина говорить з запинкою до кінця речення, робить паузу для зняття напруження з артикуляційного апарату, а потім знов вимовляє речення більш плавно. Важливим є практикувати навички плавного мовлення для кращого розуміння контролю над мовленням, що допомагає зняти тривожність та страх у спілкуванні.

Перехід між завданнями безпосередньо залежатиме від індивідуальних особливостей дитини, рівня підготовки та мотивації. Заключним етапом Guitar пропонує перенесення та збереження навичок плавного мовлення в спонтанне мовлення [6]. Процес перенесення навичок із логопедичних занять у реальні життєві ситуації вважається одним із найскладніших етапів, оскільки важливими для цього є не лише навички дитини, якими вона навчилася користуватися, а й немовленнєві патерни, поведінкові реакції, психологічний стан і вплив оточення

на дитину. Дуже часто на цьому етапі спостерігається так званий «кабінетний ефект», коли дитина досить добре розмовляє на занятті у логопеда, але, опинившись у родині чи школі, не може почати контролювати запинки. Саме тому важливим елементом логопедичної стратегії є робота з усунення логофобій, налаштування емоційного стану, подолання негативних поведінкових реакцій та залучення батьків до процесу.

Аналізуючи міжнародні джерела, можна стверджувати, що терапія заїкання у школярів може бути прямою та непрямю. Непряме втручання спрямовано на роботу з батьками, тоді як пряме – безпосередньо на роботу з дитиною [9].

Дослідниці Ivoškuvienė R., Makauskienė V у своєму дослідженні порушення плавності мовлення описують комплексну програму подолання заїкання у школярів *Comprehensive Stuttering Program for School – Age Children*, яка запропонована Альбертським університетом Канади (Langevin Kully 2010) [7].

Основні цілі програми: формування навичок плавного мовлення, робота з когнітивними та емоційними реакціями, навчання навичкам самоконтролю та активне консультування батьків.

Комплексна програма складається з трьох розділів – навчання навичкам плавного мовлення, робота з когнітивними та емоційними реакціями, та участь родини в процесі терапії.

Основний етап – це навчання навичок плавного мовлення. Він охоплює:

- пояснення формування мовлення;
- навчання техніки плавного мовлення;
- робота із зняттям напруження;
- зниження темпу мовлення;
- робота з диханням;
- робота над м'якою та злитною вимовою звуків.

Також в цій програмі ми можемо спостерігати роботу над генералізацією навичок плавного мовлення та перенесення їх у спонтанне мовлення.

В цій програмі велику увагу приділено саме роботі з родиною дитини. Загалом, у роботі з школярами, які мають заїкання, особливу участь беруть батьки. Вони повинні бути включені в роботу та безпосередньо впливати на

поведінку дитини, допомагати їй в опануванні своїми відчуттями, підтримувати та мотивувати.

На важливість роботи саме з родинами вказує в своєму дослідженні і Guitar. Автор вказує п'ять цілей у роботі з батьками школярів, які мають заїкання:

- пояснення програми терапії та ролі батьків в ній;
- обговорення можливих причин заїкання;
- допомога у зменшенні кількості запинок в мовленні дитини;
- виявлення та збереження ситуацій, які покращують мовлення;
- усунення та попередження випадків глузування та знущань з дитини.

Багато родин сприймають заїкання дитини як порушення, з яким може впоратися тільки логопед, а батьки знаходяться осторонь залишаючи дитину наодинці з проблемою. Але підтримка батьків потрібна, і на цьому наголошують багато науковців [5, 6, 14]. У своєму дослідженні Guitar дуже докладно описує саме важливість роботи родини – пояснення терапії, причин виникнення заїкання, шляхів подолання, труднощів, з якими стикається дитина у процесі роботи над порушенням, особлива роль близького оточення, створення безпечного середовища [6].

Особливістю стратегії подолання заїкання у школярів є робота зі шкільним вчителем. Важливо включати вчителя до програми, адже дитина проводить більшість часу у школі, спілкуючись із однолітками та дорослими. Тому необхідно пояснити вчителю проблему дитини, його роль у підтримці, сприяти діалогу між вчителем і учнем щодо труднощів спілкування, допомагати залучати учня та вчителя до активної участі на уроках, а також попереджати й усувати випадки глузування та знущання над дитиною. Це має бути пріоритетним напрямом серед працівників школи, оскільки саме у віці 6–14 років дитина із заїканням може стикатися з особливими труднощами спілкування з однолітками.

В своєму дослідженні Guitar рекомендує застосувати зі школярами, які мають заїкання, програму Лідкомба [6]. Цю програму розробили австралійські вчені (Onslow, Andrews, & Lincoln, 1989) для дітей дошкільного віку. Але вона має свої переваги та може бути використана для дітей молодшого шкільного віку.

Основні елементи програми Лідкомба містять:

– логопедичний вплив має два етапи: встановлення стабільного рівня вільного володіння мовленням в клініці та за межами, підтримування цього рівня зі зменшення відвідувань в клініку;

– логопедичний вплив підтримують батьки, які співпрацюють з логопедом в клініці та за її межами, вони навчаються та проводять структуровані терапевтичні бесіди з дитиною;

– оцінювання та аналіз запинок дитини за шкалами.

Використовуючи цю програму дитина більш працює з батьками, її заохочують відстежувати та обговорювати свій прогрес, вести щоденні спостереження за допомогою графіків, щоденників. Також дітям шкільного віку пропонують винагороди за участь у програмі.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Узагальнення результатів проведеного дослідження дало змогу сформулювати основні висновки щодо ефективності стратегій логопедичного впливу у дітей віком 6-14 років. Ми з'ясували, що підхід до подолання заїкання у дошкільників має бути комплексним та починатися з дослідження та аналізу заїкання. Це дослідження охоплює як мовленнєві, так і когнітивні, емоційні сторони, поведінкові реакції.

Після оцінки стану дитини фахівець пропонує програму подолання заїкання відповідно до ступеня важкості заїкання, віку дитини, індивідуальних особливостей розвитку. Дослідивши основні програми подолання заїкання у молодших школярів ми можемо зазначити, що у всіх програмах пропонується комплексний підхід, який торкається всіх сфер життя дитини – стабілізації емоційного стану, зменшення напруги не тільки в органах артикуляції, а і в тілі. Навчання плавності мовлення, включаючи роботу над темпом, ритмом, м'яким початком мовлення, роботою з пропріоцепцією, а також генералізація навичок плавного мовлення у вільне спілкування.

В нашому дослідженні ми аналізували деякі програми, але в них використовуються багато спільного тому ми можемо стверджувати, що отримані результати не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми, що зумовлює необхідність її подальшого вивчення та розширення наукових уявлень про стратегії логопедичного впливу. Водночас в Україні зберігається потреба у

ширшому впровадженні доказових програм, систематизації методик модифікації заїкання, стандартизації протоколів логопедичного втручання та посиленні міждисциплінарної взаємодії. Адаптація міжнародного досвіду з урахуванням національного освітнього контексту, культурних особливостей і ресурсних можливостей є перспективним напрямом удосконалення системи допомоги школярам із заїканням.

Отже, інтеграція міжнародних напрацювань у практику української логопедії сприятиме підвищенню ефективності логопедичної роботи та забезпеченню якісної підтримки учнів молодшої школи у сучасному освітньому середовищі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич, Н. М. (2024). Мовленнєві дисфункції у військових з наслідками ЧМТ: огляд літератури. *Перспективи та інновації науки*, 42(8), 46–58. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-46-58](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-46-58)
2. Кондратенко, В., & Ломоносов, В. (2006). *Заїкання: феноменологія та основні напрямки реабілітації* (Посібник для вищих навчальних закладів). Київ: КНТ.
3. Кондратенко, В., & Ломоносов, В. (2021). *Комплексний підхід до подолання заїкання у підлітків*. Київ: КНТ.
4. Літовченко, О. В. (2021). *Заїкання у дітей: профілактика і корекція* [Навчальний посібник]. Одеса: Лерадрук.
5. Рібцун, Ю. В. (2023). *Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі* [Навчально-методичний посібник]. Київ: ФОП Цибульська В. О. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/>
6. Guitar, B. (2019). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Wolters Kluwer / Lippincott Williams & Wilkins.
7. Ivoškuvienė, R., & Makauskienė, V. (2019). *Narushenija plavnoj rechi: Teorija i praktika*. VŠĮ Logopedinės pagalbos centras.
8. Yaruss, J. S. (2010). Evaluating and treating school-aged children who stutter. *Seminars in Speech and Language*, 31(4), 262–271. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1265759>
9. Laiho, A., Elovaara, H., Kaisamatti, K., Luhtalampi, K., Talaskivi, L., Pohja, S., Routamo, J., Jaatela, K., & Vuorio, E. (2022). Stuttering interventions for children, adolescents, and adults: A systematic review as a part of clinical guidelines. *Journal of Communication Disorders*, 99, 106242. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106242>

10. Logan, K. J. (2015). *Fluency disorders: Stuttering, cluttering, and related fluency problems* (2nd ed.). Plural Publishing.
11. Maruthy, S., & Kelkar, P. (Eds.). (2023). *Understanding and managing fluency disorders: From theory to practice*. 140 p.
12. Onslow, M. (2018). *Stuttering and its treatment: Eleven lectures*.
13. Van Riper, C. G. (1973). *The treatment of stuttering*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
14. Ward, D. (2018). *Stuttering and cluttering: Frameworks for understanding and treatment* (2nd ed.). Routledge / Taylor & Francis Group.
15. Yairi, E., & Seery, C. H. (2015). *Stuttering: Foundations and clinical applications*. Pearson.

## REFERENCES

1. Babych, N. M. (2024). *Movlennievi dysfunktsii u viiskovykh z naslidkamy ChMT: ohliad literatury*. [Speech dysfunctions in military personnel with traumatic brain injury A literature review]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. 42(8), 46–58.  
URL [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-46-58](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-46-58)[in Ukrainian].
2. Kondratenko, V., & Lomonosov, V. (2006). *Zaikannia: fenomenolohiia ta osnovni napriamky reabilitatsii* [ Stuttering: Phenomenology and main directions of rehabilitation ]. *Posibnyk dlia vyshchykh navchalnykh zakladiv*. Kyiv: KNT. [in Ukrainian].
3. Kondratenko, V., & Lomonosov, V. (2021). *Kompleksnyi pidkhid do podolannia zaikannia u pidlitkiv*. [A comprehensive approach to overcoming stuttering in adolescents] Kyiv: KNT. [in Ukrainian].
4. Litovchenko, O. V. (2021). *Zaikannia u ditei: profilaktyka i korektsiia* [Stuttering in children: Prevention and correction] [Navchalnyi posibnyk]. Odesa: Leradruk. [in Ukrainian].
5. Ribtsun, Yu. V. (2023). *Zaikannia: pidtrymka dytyny z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v osvitnomu seredovyshti* [Stuttering: Supporting children with special speech needs in an educational environment]. Kyiv: FOP Tsybulska V. O.  
URL <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/>[in Ukrainian].
6. Guitar, B. (2019). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Wolters Kluwer / Lippincott Williams & Wilkins. [in English].
7. Ivoškuvienė, R., & Makauskienė, V. (2019). *Narusheniya plavnoj rechi: Teorija i praktika*. VšĮ Logopedinės pagalbos centras. [in English].
8. Yaruss, J. S. (2010). Evaluating and treating school-aged children who stutter. *Seminars in Speech and Language*, 31(4), 262–271. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1265759>. [in English].
9. Laiho, A., Elovaara, H., Kaisamatti, K., Luhtalampi, K., Talaskivi, L., Pohja, S., Routamo, J., Jaatela, K., & Vuorio, E. (2022). *Stuttering interventions for children, adolescents, and adults: A*

systematic review as a part of clinical guidelines. *Journal of Communication Disorders*, 99, 106242. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106242>. [in English].

10. Logan, K. J. (2015). *Fluency disorders: Stuttering, cluttering, and related fluency problems* (2nd ed.). Plural Publishing. [in English].

11. Maruthy, S., & Kelkar, P. (Eds.). (2023). *Understanding and managing fluency disorders: From theory to practice*. 140 p. [in English].

12. Onslow, M. (2018). *Stuttering and its treatment: Eleven lectures*. [in English].

13. Van Riper, C. G. (1973). *The treatment of stuttering*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. [in English].

14. Ward, D. (2018). *Stuttering and cluttering: Frameworks for understanding and treatment* (2nd ed.). Routledge / Taylor & Francis Group. [in English].

15. Yairi, E., & Seery, C. H. (2015). *Stuttering: Foundations and clinical applications*. Pearson. [in English].

**Матеріал надійшов до редакції 10.01.2026**

**Прорецензовано 28.01.26**

**Схвалено до друку 5.02.2026**

**УДК 378.4ІСПП:001.89:376-056.2/.3“2021/2025”**

**Леся Прохоренко,**

доктор психологічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України

e-mail: lesya-prohor@ukr.net

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

Researcher ID:

O-8044-2016

**Lesia Prokhorenko,**

Doctor of Psychology Sciences,

professor, Corresponding Member in

the National Academy of

Educational Sciences of Ukraine

**Наталія Ярмола,**

кандидат педагогічних наук,

старший дослідник

[nat.yar1978@gmail.com](mailto:nat.yar1978@gmail.com)

ORCID iD: 0000-0001-9374-5543

Researcher ID: V-4898-2017

**Natali Yarmola,**

PhD in Pedagogy,

Senior Researcher

[nat.yar1978@gmail.com](mailto:nat.yar1978@gmail.com)

ORCID iD: 0000-0001-9374-5543

Researcher ID: V-4898-2017

**Олег Орлов,**

кандидат психологічних наук

e-mail: [orlovoleh@gmail.com](mailto:orlovoleh@gmail.com)

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

**Oleh Orlov,**

PhD in Psychology

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

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

**НАУКОВА ТА НАУКОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНСТИТУТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ  
ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ  
(2021–2025 РР.): ПІДСУМКИ ТА ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ**

**SCIENTIFIC AND RESEARCH-ORGANIZATIONAL ACTIVITIES OF THE MYKOLA  
YARMACHENKO INSTITUTE OF SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE**

## NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE (2021–2025): OUTCOMES AND DEVELOPMENT PRIORITIES

**Анотація.** У статті представлено основні результати наукової та науково-організаційної діяльності Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України впродовж 2021–2025 років. Методологічну основу роботи становили системний, міждисциплінарний та особистісно орієнтований підходи, а також комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, зокрема теоретичний аналіз і узагальнення, моделювання, психолого-педагогічна діагностика, експертне оцінювання та апробація результатів у практиці освітніх і реабілітаційних закладів.

Дослідження Інституту зосереджено на реалізації фундаментальних і прикладних наукових розробок у галузі спеціальної педагогіки, інклюзивної освіти, спеціальної та кризової психології в умовах сучасних соціальних викликів на засадах програмно-цільового підходу, міждисциплінарної координації та інтеграції фундаментальних і прикладних досліджень із запитамі освітньої практики. Управлінський вимір діяльності Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України у цей період характеризувався посиленням стратегічного планування, оптимізацією науково-організаційних процесів та орієнтацією на результативність і практичну значущість наукових досліджень. Значну увагу приділено кадровій політиці, розвитку наукового потенціалу, підтримці молодих учених і системному підвищенню кваліфікації педагогічних і психологічних кадрів. Управлінські рішення також було спрямовано на розширення міжнародної наукової співпраці, участь у міжнародних проєктах і грантових програмах, а також на адаптацію діяльності Інституту до умов соціальної нестабільності та воєнних викликів, що забезпечило безперервність наукових досліджень і їхню відповідність актуальним потребам суспільства.

Висвітлено результати досліджень, спрямованих на розроблення й оновлення науково обґрунтованих підходів до навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; створення класифікацій освітніх труднощів і рівнів підтримки дітей з ООП, що стали підґрунтям для методичних рекомендацій для інклюзивно-ресурсних центрів; розроблення сучасних корекційно-розвивальних програм і навчально-методичних матеріалів для фахівців та батьків. Окрему увагу приділено науковому забезпеченню впровадження інклюзивної освіти з урахуванням психотравматичного досвіду дітей, спричиненого війною.

Зроблено висновок про вагомий внесок Інституту в розвиток науково-методичного забезпечення спеціальної та інклюзивної освіти. Окреслено перспективи подальшого

розвитку, зокрема модернізацію наукових підходів, розширення міжнародної співпраці та вдосконалення системи підготовки і підвищення кваліфікації фахівців.

**Ключові слова:** спеціальна освіта, інклюзія, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, наукові дослідження, міжнародні проєкти, волонтерство.

**Abstract.** The article presents the main results of the scientific and scientific-organizational activities of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine for 2021-2025. The methodological basis of the work was a systemic, interdisciplinary and personally oriented approach, as well as a complex of general scientific and special methods, in particular theoretical analysis and generalization, modeling, psychological and pedagogical diagnostics, expert evaluation and testing of results in the practice of educational and rehabilitation institutions.

The Institute's research is focused on the implementation of fundamental and applied scientific developments in the field of special pedagogy, inclusive education, special and crisis psychology in the context of modern social challenges based on a program-targeted approach, interdisciplinary coordination and integration of fundamental and applied research with the needs of educational practice. The managerial dimension of the activities of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine during this period was characterized by strengthening strategic planning, optimization of scientific and organizational processes and orientation on the effectiveness and practical significance of scientific research. Considerable attention was paid to personnel policy, development of scientific potential, support of young scientists and systematic improvement of the qualifications of pedagogical and psychological personnel. Management decisions were also aimed at expanding international scientific cooperation, participation in international projects and grant programs, as well as at adapting the Institute's activities to the conditions of social instability and military challenges, which ensured the continuity of scientific research and its compliance with the current needs of society.

The results of research aimed at developing and updating scientifically based approaches to teaching and psychological and pedagogical support for children with special educational needs are highlighted; creation of classifications of educational difficulties and levels of support for children with special educational needs, which became the basis for methodological recommendations for inclusive resource centers; development of modern correctional and developmental programs and educational and methodological materials for specialists and parents. Special attention is paid to the scientific support for the implementation of inclusive education, considering the psychotraumatic experience of children caused by the war.

A conclusion is made about the significant contribution of the Institute to the development of scientific and methodological support for special and inclusive education. Prospects for further development are outlined the modernization of scientific approaches, the expansion of international cooperation and the improvement of the system of training and advanced training of specialists.

**Key words:** special education, inclusion, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, scientific research, international projects, volunteering.

**Актуальність дослідження.** В Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (далі Інститут) наукова і науково-організаційна діяльність протягом 2021–2025 рр. спрямовувалась на реалізацію пріоритетних завдань державної освітньої політики в контексті сучасних підходів до освіти дітей з особливими освітніми потребами. У своїй діяльності Інститут керується Конституцією України, законами України «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про наукову і науково-технічну експертизу», «Про освіту», «Про вищу освіту», іншими законами України, актами Президента України, Кабінету Міністрів України, іншими нормативно-правовими актами, Статутом Національної академії педагогічних наук України (далі – НАПН України), Статутом Інституту, рішеннями загальних зборів та постановами Президії НАПН України.

**Мета дослідження** полягає у комплексному аналізі різнопланової діяльності Інституту, оцінці теоретичного та методичного забезпечення функціонування й розвитку системи освіти осіб з особливими освітніми потребами в Україні, а також у визначенні ключових напрямів її подальшого розвитку.

**Методи дослідження.** Документальний аналіз: вивчення внутрішніх звітів, статистичних даних, матеріалів науково-методичної діяльності Інституту; синтетичні та прогнозувальні методи – формування рекомендацій щодо подальшого розвитку Інституту та удосконалення його науково-організаційної діяльності.

**Результати дослідження.** У звітному періоді наукову, експериментальну та освітню діяльність Інституту було спрямовано на реалізацію основних положень Закону України «Про освіту» (стаття 19–20) (№2145-VIII від 05.09.2017 р.); «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р), Постанови Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України з питань діяльності спеціальних закладів загальної середньої освіти» від 30 серпня 2022 р. № 979, «Про схвалення Національної стратегії 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 7 червня 2024 р. № 527-р) та ін., Програм спільної діяльності МОН України та НАПН України на 2021–2023 рр. (2020 р.), 2024–2026 рр. (2024 р.), Програм спільної діяльності НАН і НАПН України на 2020–2022 рр. (2020 р.), 2023–2025 рр. (2023 р.), наказів Міністерства освіти і науки України щодо визначення норм та особливостей освіти дітей з особливими потребами на сучасному етапі.

Наукова діяльність Інституту здійснювалася у 7 наукових відділах: інклюзивного навчання; освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку; компаративістики та міжнародних наукових зв'язків; психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами; української жестової мови; освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; логопедії.

У 2021–2025 рр. в ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України проводилися фундаментальні і прикладні наукові дослідження за напрямками: «Освіта дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивне навчання». Виконувалося 8 фундаментальних і 8 прикладних наукових досліджень міждисциплінарного характеру, спрямованих на розв'язання актуальних теоретичних, методологічних і практичних проблем дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти осіб з особливими потребами, а також проблем спеціальної педагогіки і спеціальної психології як галузей науки.

У зв'язку з введенням воєнного стану, обмеженням та загрозами, спричиненими військовою агресією російської федерації проти України, було актуалізовано завдання і зміст кінцевих результатів наукових досліджень, а у липні 2022 р. внесено відповідні зміни до Перспективного тематичного плану наукових досліджень Інституту на 2023–2025 рр.

*Истотні наукові і практичні надбання Інституту за 2021–2025 рр.:*

– *концептуальні засади освіти осіб з ООП*: комплексна аналітична модель для порівняльного аналізу систем освіти осіб з ООП України та країн ЄС; категорії (типології) освітніх труднощів та рівні підтримки дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної та середньої освіти; концептуальна основа моделювання інклюзивного освітнього середовища; узагальнено досвід жестомовної практики глухих здобувачів освіти в умовах повномасштабної війни в Україні; запроваджено системний регулярний моніторинг потреб жестомовної практики у реалізації операційного плану Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року;

– *концепції*: вітчизняна концепція нейрологопедії; концептуальна модель використання МКФ-ДП для створення безбар'єрного освітнього середовища у контексті інклюзивного навчання; концепція реалізації мовної політики УЖМ в Україні;

– *методичний інструментарій*: психолінгвосинергетичний інструментарій, націлений на подолання мовленнєвих порушень у дітей різних вікових груп на основі МКФ-ДП; форми роботи і методи психокорекційного впливу на дітей з інтелектуальними і комплексними порушеннями розвитку, які мають травмівний досвід; психотерапевтичні стратегії, засновані на принципах травма-фокусованого підходу, спрямовані на відновлення відчуття безпеки, стабілізацію емоцій і формування адаптивних соціальних навичок; педагогічні умови формування готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі в умовах війни;

– *навчально-методичні матеріали*: навчальні посібники з використанням сучасних технологій організації логодидактичного матеріалу (двовимірного матричного коду (QR-коду: Quick Response Code) та імерсивності) для дітей з

мовленнєвими порушеннями; навчальні матеріали для сурдопедагогів з організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, зокрема на основі досвіду спеціальних закладів освіти; інтерактивні навчальні матеріали з розвитку слухового сприймання та мовлення для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та важкого ступеня; методичні рекомендації щодо роботи з дітьми з порушеннями слуху, зору, інтелекту в умовах дистанційного навчання;

– *програми*: програми з корекційно-розвиткової роботи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, інтелекту, когнітивними порушеннями; програми розвитку дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху, зору, інтелекту; програмно-методичне забезпечення математичної, мовознавчої, літературної, технологічної, природничої, фізкультурної освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та професійно-трудової підготовки за різними профілями; типові освітні програм для 1-4 класів спеціальних ЗЗСО для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку;

– *підручники*: підручник для ЗВО «Аналіз системи освіти осіб з ООП: порівняльний підхід»; підручник для ЗВО «Інклюзивне навчання»; 32 підручники для 1–9 класів для дітей з порушеннями інтелекту, слуху; адаптовано підручники шрифтом Брайля для дітей з порушеннями зору для початкової ланки школи;

– *словники*: сучасний термінологічний словник «Спеціальна педагогіка і психологія»; мовний словник «Жестівник».

Усю розроблену, за звітній період, програмово-навчальну продукцію затверджено МОН України та впроваджено в освітніх закладах для дітей з особливими потребами різних категорій.

### ***Рис. 1. Об'єкти упровадження***

## Об'єкти упровадження

Заклад	К-ть закладів	К-ть дітей з ООП
Спеціальні ЗЗСО:	~279	~34,3 тис.
Спеціальні школи	203	
НРЦ	79	
Спеціальні групи в дошкільних закладах	3 027	~34,5 тис.
Спеціальні класи ЗЗСО	728	~6 179
Інклюзивні класи ЗЗСО	33 397	~47,6
Інклюзивні групи закладів дошкільної освіти	7 658	~15,2 тис.
ІРЦ	674	~47,6 звернень
ЗВО	15	
ГО	11	

fppt.com

Результати завершених у 2021–2025 рр. наукових досліджень представлено у 1,2 тис. наукових праць, серед яких 8 монографій, 36 підручників, 53 навчально-методичних посібники, 24 навчальні програми, 14 методичних рекомендацій, 2 словники, 1 препринт, 1 –аналітичні матеріали для МОН, понад 600 статей, із них у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз Scopus та Web of Science – 131, та 455 тез. Усю розроблену, за цей період виконання тем, навчальну продукцію затверджено МОН України та впроваджено в освітніх закладах для дітей з особливими потребами різних категорій.

Упровадження результатів наукових досліджень підтверджують 228 довідок, актів, подяк та інших документів; статистика Електронної бібліотеки НАПН України за 2021–2025 рр. становить 2,2 тис. ресурсів/ 2,4 млн завантажень.

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України індексується у вітчизняних та міжнародних базах даних: National H-index – 12; Scopus – 9; Web of Science – 4; Google Scholar – 46. Всі вчені представлені в базі даних «Бібліометрика української науки» та «Google Scholar», 14 науковців – у базі Scopus.

Упродовж 2021–2025 рр. науковці Інституту брали участь у розробленні нормативно-правових актів, зокрема «Національної стратегії розвитку

інклюзивного навчання та плану її реалізації до 2029 року», «Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки», «Стратегії трансформації спеціальної освіти в Україні», «Положенні про спеціальну школу», «Положенні про навчально-реабілітаційний центр» та ін.

У співпраці з МОН України Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України у 2021 році розроблено методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів, закладів загальної середньої та дошкільної освіти щодо визначення категорій (типологій) освітніх труднощів та рівнів підтримки дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти. У 2025 році розроблено аналітичні матеріали, які увійшли до методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України щодо запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах освіти України. : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742529/>. Підготовлено інформаційно-аналітичний бюлетень для МОН України «МКФ-ДП для створення безбар'єрного освітнього середовища». : <https://lib.iitta.gov.ua/734273/1/>.

*Протидія російському агресору.* Працівники інституту з початку повномасштабного вторгнення РФ на територію України проявили активну громадянську позицію та всіляко протидіють агресорові як волонтери, у навчально-методичному аспекті та інформаційно. Зокрема, забезпечують супровід постраждалих під час збройних протистоянь; працюють з групами вимушених переселенців, які переміщуються із зони бойових дій (надається психологічна допомога, здійснюється забезпечення харчуванням, одягом, ліками); проводять комплекс психологічних і соціальних заходів, спрямованих на профілактику й реабілітаційну роботу з особами, які брали участь у воєнних діях; здійснюють консультативно-психологічну, психокорекційну, психотерапевтичну роботу з дітьми з особливими потребами і їхніми родинами; проводять профілактичну роботу з травматизації та емоційного вигорання дітей та дорослих, які отримали травмівний досвід в умовах війни; розробляють навчально-методичне забезпечення щодо навчання, розвитку і підтримки дітей з ООП; надають посильну допомогу в соціальних службах, у центрах надання

соціальних послуг населенню територіальних громад різних областей нашої країни, в лікарнях та воєнних госпіталях (Київ, Боярка, Золотоноша, Івано-Франківськ, Вишгород, Бердичів, Дніпро тощо).

Фахівці відділу освіти дітей з порушенням зору розробили контент для телеграм-каналу «Підтримай дитину» та рекомендації для педагогів і батьків щодо навчання і виховання таких дітей в умовах воєнного стану. Вчені відділу логопедії надають онлайн-консультації логопедичного та психологічного спрямування батькам дітей з особливими освітніми потребами та фахівцям; розробили навчально-методичний і програмно-методичний контент для логопедів, спеціальних психологів і працівників ІРЦ, а також технології надання логопедичної допомоги дітям з ринолалією, ігрові засоби та прийоми; проводять онлайн-вебінари щодо психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП в умовах воєнного стану для фахівців і батьків та ін.

Проведено низку науково-практичних заходів з практичними працівниками закладів освіти різних рівнів та науковцями щодо підтримки дітей з ООП, їхніх родин та фахівців, які працюють з такими дітьми.

Протягом періоду ведення воєнних дій в Україні викладено та поширено в соціальній мережі «Фейсбук» матеріали різного спрямування, зокрема: щодо допомоги вимушеним переселенцям, дітям, які перебувають на небезпечних територіях і тим, які виїхали; пошуку фахівців для дітей з інвалідністю, які залишили свої домівки; забезпечення дітей з порушеннями слуху елементами живлення для слухових апаратів та кохлеарних імплантів, налаштуванням мовних процесорів; ініціативи ЄвромайданСОС, матеріали Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України та багато іншої важливої інформації.

Важливо, що матеріали Інституту на допомогу організації навчання та адаптації під час війни дітей з особливими освітніми потребами розміщено на сайті Міністерства освіти і науки України, зокрема, поради та рекомендації: для дітей з порушеннями зору: <https://ispukr.org.ua/?p=8699#.Yky6I-pVxPa>; для дітей з порушеннями слуху: <https://ispukr.org.ua/?p=8702#.Yky6OepVxPa>; для дітей з

порушеннями

інтелектуального

розвитку:

<https://ispukr.org.ua/?p=8705#.Yky6TepBxPZ>.

На підтримку дітей, які перебувають в умовах укриття, де немає зв'язку, розроблено інтерактивну гру-навчання, спрямовану на формування математичної компетентності дітей з ООП «Математичний квест «Дорогою до школи» та «Канал з аудіоказками для дітей».

Вчені Інституту у співпраці з доктором наук в галузі нейропсихології Терезою Сіансіоло (Ірасбург, Вермонт, США) надають психологічні техніки в умовах війни та корисні поради психологам, як зберігати власний спокій та допомогти впоратися з напругою своїм дітям (відеотрансляція заходу «Психотерапія в умовах військового стану» <https://ispukr.org.ua/?p=8693> (ІСПП ім. М. Ярмаченка, 2022 р.).

Інститут реалізує 5 проєктів різних рівнів: міжнародний інноваційний проєкт за грантової підтримки Швейцарського національного наукового фонду «Resilience through Immersive Sensory Enviroments» («Резилієнтність через імерсивне сенсорне середовище») (2023–2028 рр.); всеукраїнські інноваційні проєкти: «Організаційно-методичні умови компенсаторно-абілітаційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та важкого ступеня в закладах освіти» (наказ МОН України № 438 від 18 травня 2021 р.), «Організаційно-методичні умови діяльності інклюзивно-ресурсних центрів у періоди війни та повоєнного відродження» (наказ МОН України № 7 від 5 січня 2024 р., № 1358 від 23 вересня 2024 р.), «Психолого-педагогічне забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах інноваційних моделей надання їм освітніх послуг» (наказ МОН України № 1678 від 28 листопада 2024 р.); регіональний інноваційний проєкт «Запровадження 11 класу для учнів з інтелектуальними порушеннями: адаптація, соціалізація, професійна підготовка» (Наказ Львівської обласної ради № 29 від 30 травня 2025 р.). Подано проєкт до Національного фонду досліджень України (№ заявки 2025.05/0037).

Інститут виступив організатором понад 600 науково-практичних масових заходів (конгресів, форумів, конференцій, наукових семінарів, вебінарів, круглих столів), з яких 203 – міжнародні.

В 2021–2022 підписано меморандум про співпрацю з доктором наук у галузі нейропсихології, керівником клінічної програми «AgapeMinistries», фахівчиною з поведінки, авторкою книги «AutismX3» (у співавторстві з Томасом Маккіном), методичних розробок щодо програм роботи з особами з РАС, синдромом Дауна, розладами поведінки та порушеннями інтелекту, статей з інклюзії, сенсорної інтеграції, системи PECS, прикладного аналізу поведінки (АВА) та інших терапевтичних стратегій для роботи з людьми з розладами аутистичного спектру – Терезою Сіансіоло, <https://ispukr.org.ua/?p=7665>. Започатковано спільний навчальний проєкт з АВА терапії, який розрахований на фахівців, що працюють з дітьми з РАС, та на підтримку батьків таких дітей. Навчальний курс вміщує теорію та і практику і реалізовувався на базі Психологічного консультативно-тренінгового центру ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

З 2023 року триває співпраця з некомерційною організацією Heal Trauma International (США) та Children and War Foundation (Норвегія/Великобританія), зокрема, здійснюється робота щодо адаптації для використання в психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами програми «Навчання дітей навичок зцілення».

Наукові співробітники Інституту, у співпраці з Міністерством освіти і науки України, громадською організацією «Здорове суспільство» та соціальним підприємством «ДивоГра» за ініціативи компанії «Хуавей Україна» в рамках корпоративної програми TECH4ALL, активно долучалися до розроблення мобільного застосунку «Цифрова інклюзія/ Digital Inclusion». Програму апробовано у закладах дошкільної, загальної середньої, позашкільної та вищої освіти, медичних закладах, бібліотеках, громадських організаціях у різних областях України.

Протягом 2021–2022 рр. Разом із провідною українською компанією з виробництва обладнання VEMA KIDS тривала робота з розроблення освітніх курсів в рамках партнерського проєкту «Академія інклюзивної освіти». Було розроблено програми підвищення кваліфікації для фахівців, які працюють в

зкладах освіти з інклюзивним навчанням логопедів-корекційних педагогів, нейропсихологів, дитячих психологів.

Одним зі стратегічних завдань відділів Інституту залишається забезпечення та *налагодження наукових зв'язків* зі спорідненими вітчизняними науковими установами та інших держав. Продовжується співпраця з польськими колегами. Триває співпраця з інклюзивним закладом «Vaikystės darvas» (Литва), у межах якої у 2023 році його директорка взяла участь у IX Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни» (25.10.2023). У рамках проєкту «Перспектива 21/3» Інститут здійснює науковий супровід експерименту НАПН України, який підтримують щонайменше 9 організацій, серед них 7 зарубіжних (Велика Британія, 6 інституцій із Нідерландів), а також низка вітчизняних підприємств. Укладено угоду про співпрацю з центром для глухих та слабочуючих дітей і молоді ім. Івана Павла II (Люблін, Польща). У 2021 році проведено порівняльне дослідження бакалаврських програм підготовки перекладачів жестових мов у США та Канаді та ін.

Варто наголосити й на активізації співпраці установи з науковими інститутами НАПН України, НАМН України, МОН України, департаментами освіти, закладами дошкільної, загальної середньої, професійної, вищої і післядипломної освіти. На увагу заслуговують проведення на базі Інституту виробничої практики студентів та стажування фахівців Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Харківського державного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди, Інституту психології і соціальної педагогіки КМПУ імені Б.Д.Грінченка, Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова «Інститут корекційної педагогіки та психології», ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Одеського національного університету імені І.І.Мечникова та ін.

У межах меморандуму з Національною академією медичних наук України, Національним медичним університетом імені О.О.Богомольця, Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи НАПН

України, Науково-практичним медичним реабілітаційно-діагностичним центром МОЗ України, Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України та Громадською організацією «Асоціація з медичної та психологічної реабілітації» проведено науково-практичну конференцію з міжнародною участю «Клінічна психологія: феноменологія, межі, тенденції та перспективи», <https://www.facebook.com/bogomoletsmedicaluniversity>.

Впродовж 2021–2025 рр. наукові підрозділи Інституту активно співпрацювали з низкою громадських організацій осіб з інвалідністю, батьків дітей з особливими освітніми потребами, як то: «УТОГ», «Сонячна Сова», «Бачити серцем», «Даун Синдром», «Маленький принц», «Інноваційні освітні ініціативи», «Асоціація дієвих психологів», «Асоціація нейропсихологів України», «Квант Радію», «Асоціація спеціальних педагогів», «Міжнародний інститут інклюзії» та ін. Співпраця з громадськими організаціями відбувалася у напрямі організації та проведенні спільних науково-практичних досліджень та масових заходів.

Здійснюється випуск періодичних видань Інституту: науково-методичного, інформаційного часопису «Особлива дитина: навчання та виховання» і науково-методичного збірника «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови», які віднесено до переліку фахових видань України категорії Б. Упродовж 2021–2025 рр. вийшло 20 номерів журналу і 10 номерів збірника.

В Інституті функціонують дві спеціалізовані вчені ради із захисту дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора наук за спеціальностями: 13.00.03 – корекційна педагогіка і 19.00.08 – спеціальна психологія. У докторантурі здійснюється підготовка 3 докторантів. У 2021–2025 рр. захищено 16 дисертацій.

Забезпечується підготовка здобувачів наукового ступеня доктора філософії відповідно до ліцензії на провадження освітньої діяльності на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти за спеціальностями 016 Спеціальна освіта (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка) та 053 Психологія (галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки). В Інституті провадиться підготовка 25

аспірантів. У 2021–2025 рр. успішно захищено дисертації 22 аспірантами, з них 4 – достроково.

Упродовж 2021–2025 рр. на базі Інституту продовжує функціонувати Психологічний консультативно-тренінговий центр – <http://ispukr.org.ua/?p=6083#.X6UiXEUzbX4>, у якому надаються безкоштовні освітні послуги, здійснюється науково-дослідна, консультаційна, психодіагностична, психокорекційна та психологічно-тренінгова діяльність, як офлайн, так і онлайн.

У 2022–2025 рр., з огляду на воєнний стан, упроваджено дистанційні курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників, на яких свій кваліфікаційний рівень з напрямку «Підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» підвищили понад 800 осіб, зокрема близько 200 осіб у 2025 році.

У діяльності Інституту використовуються інформаційно-комунікаційні технології, функціонує офіційний вебсайт (<https://ispukr.org.ua>), вебсайти видань установи, youtube канал [https://www.youtube.com/@isp\\_napn](https://www.youtube.com/@isp_napn), на якому проводяться трансляції науково-практичних заходів та публічні захисти дисертаційних досліджень, Telegram канал «МИ ПОРУЧ!» <https://t.me/+2OuLUfo2b7AxNzVi>. За даними Google Analytics за період 2021–2025 рр. вебсайт відвідало понад 421 тис. користувачів України та зарубіжжя.

Інститут має корпоративний профіль в системі «Бібліометрика української науки», а також бібліометричні профілі в Google Scholar мають наукові співробітники установи.

В Інституті функціонує Рада молодих вчених. Упродовж 2021–2025 рр. у форматі онлайн проводяться щорічні всеукраїнські конференції молодих вчених <https://ispukr.org.ua/?p=11697>; <https://ispukr.org.ua/?p=13110>.

Актуальним завданням діяльності установи у напрямі висвітлення результатів в інформаційному науково-освітньому просторі є інформування та акцентування уваги громадськості до проблем якісної освіти дітей з особливими потребами різних вікових груп, їх реабілітації та інтеграції в соціум; проблем

осіб з інвалідністю, таких як, доступність (освіти, простору, інформації), формування громадської думки про інвалідність на засадах толерантності та інклюзії. З метою поширення сучасних наукових підходів в освіті дітей з особливими потребами та висвітлення результатів науково-дослідної та освітньої діяльності в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України систематично здійснюється поширення інформаційних повідомлень в інтернет-мережі через сторінку Інституту в соціальній мережі Facebook, підписниками якої сьогодні є понад 40000 осіб.

Підготовлену продукцію Інституту широко представлено на сайті Міністерства освіти і науки України (<http://mon.gov.ua/>), сайті Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України <http://www.imzo.gov.ua/>, сайті Інституту спеціальної педагогіки <http://ispukr.org.ua/>, GoogleScholar, Електронній бібліотеці НАПН України (<http://lib.iitta.gov.ua/>).

Посилання на підготовлену наукову та навчальну продукцію також широко представлено на сайтах освітніх ресурсів (<http://osvita.ua/>; <http://education-inclusive.com/> та ін.), сайтах обласних департаментів освіти та науки, районних відділів освіти, загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням, спеціальних закладів освіти, навчально-реабілітаційних центрів. Навчальна та науково-виробнича продукція має грифи та схвалення Міністерства освіти та науки України.

З 2017 року при Інституті функціонує *Рада молодих вчених* (голова Ради – Бужинецька К.Б., доктор філософії, завідувачка відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП). Діяльність РМВ було зосереджено переважно на психолого-педагогічному дистанційному супроводі осіб з ООП та їхніх родин в умовах війни, впровадженні інформаційно-комп'ютерних технологій дистанційного навчання таких дітей у взаємодії з психологічними технологіями, формами і методами в сучасних реаліях.

**Висновки та перспективи.** Перспективи подальшого розвитку Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України вбачає у вирішенні таких завдань: інтегрування вітчизняних наукових здобутків

у галузі освіти осіб з особливими потребами в європейській і світовій освітній простір; активізація міжнародного співробітництва та участь у національних і міжнародних проєктах, грантах, конкурсах; започаткування нових актуальних міждисциплінарних досліджень; активізація участі молодих вчених у міжнародних програмах академічної мобільності; забезпечення входження періодичних наукових видань Інституту до таких міжнародних наукометричних баз даних Scopus або Web of Science; підвищення фахового рівня наукових співробітників, зокрема в аспірантурі і докторантурі, організація наукового стажування; розвиток наукових шкіл Інституту; підтримка роботи Ради молодих вчених тощо.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Відділ інклюзивного навчання : <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/divisions/die/>
2. Відділ компаративістики та міжнародних наукових зв'язків : <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/divisions/dcssir/>
3. Відділ логопедії : <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/divisions/dst/>
4. Відділ освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/divisions/decid/>
5. Відділ освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку : <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/divisions/decsdd/>
6. Відділ психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами : <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/divisions/dppscsn/>
7. Відділ української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732008/>
8. Наукове, методичне, інформаційне видання «Особлива дитина: навчання і виховання» : [https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional\\_child](https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child)
9. Науково-методичний збірник «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови» : <https://spp.org.ua/index.php/journal>
10. Сайт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України: <https://ispukr.org.ua/>

### REFERENCES

1. Viddil inkluzyvnoho navchannia [Department of Inclusive Education]: <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/divisions/die/> [in Ukrainian].

2. Viddil komparatyvistyky ta mizhnarodnykh naukovykh zviazkiv [Department of Comparative Studies and International Scientific Relations]: <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/divisions/dcssir/> [in Ukrainian].
3. Viddil lohopedii [Speech therapy department]: <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/divisions/dst/> [in Ukrainian].
4. Viddil osvity ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Department of Education for Children with Intellectual Disabilities]: <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/divisions/decid/> [in Ukrainian].
5. Viddil osvity ditei z porushenniamy sensornoho rozvytku [Department of Education for Children with Sensory Developmental Disorders]: <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/divisions/decsdd/> [in Ukrainian].
6. Viddil psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy potrebamy [Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs]: <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/divisions/dppscsn/> [in Ukrainian].
7. Viddil ukrainskoi zhestovoi movy Instytutu spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy [Department of Ukrainian Sign Language]: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732008/> [in Ukrainian].
8. Naukove, metodychne, informatsiine vydannia «Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia»[Scientific, methodological, informational publication «Special Child: Education and Upbringing»] : [https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional\\_child](https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child) [in Ukrainian].
9. Naukovo-metodychnyi zbirnyk «Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy»[Scientific and methodological collection «Education of persons with special needs: ways of development»] : <https://spp.org.ua/index.php/journal> [in Ukrainian].
10. Sait Instytutu spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy[Website of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine]: <https://ispukr.org.ua/> [in Ukrainian].

***Матеріал надійшов до редакції 20.01.2026***

***Прорецензовано 31.01.26***

***Схвалено до друку 5.02.2026***

# ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

**УДК 376.36:616.89**

**Світлана Конопляста,**

доктор педагогічних наук,

професор кафедри логопедії та логопсихології

[s.yu.konoplyasta@gmail.com](mailto:s.yu.konoplyasta@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9233-7505>

**Svitlana Konoplyasta,**

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of the Department of Speech

Therapy and Speech Psychology

УДУ імені М. Драгоманова

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Dragomanov Ukrainian State University

01601, Kyiv, Pirogova str. 9

**Аліна Синиця,**

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри прикладної психології та логопедії,

керівник компетентнісного центру інклюзивної освіти

[alina\\_starceva@ukr.net](mailto:alina_starceva@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0001-6526-0207>

**Alina Synytsia,**

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department

of Applied Psychology and Speech Therapy,

Head of the Competence Center for Inclusive Education

Бердянський державний

педагогічний університет

71100, Україна, Запорізька обл.,  
м. Бердянськ, вул. Шмідта, 4  
Тимчасово переміщений до:  
69011, Україна, м. Запоріжжя,  
вул. Університетська, 55А

Berdyansk State Pedagogical University  
71100, Ukraine, Zaporizhia region,  
Berdyansk, Shmidta st., 4  
Temporarily moved to:  
69011, Ukraine, Zaporizhia,  
Universytetska St., 55A

## **ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ ТА ЗНАЧЕННЯ РАННЬОЇ ЛОГОІНТЕРВЕНЦІЇ**

### **SPEECH THERAPY SUPPORT IN MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE: INTERDISCIPLINARY APPROACHES AND THE IMPORTANCE OF EARLY SPEECH INTERVENTION**

**Анотація.** У статті представлено наукове обґрунтування сучасних підходів до логопедичного супроводу дітей із важкими порушеннями мовлення. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей з важкими порушеннями мовлення, зокрема порушення мовлення у дітей з дитячим церебральним паралічем, для яких ці порушення мають системний характер і істотно впливають на когнітивний, емоційно-вольовий та соціальний розвиток. Логопедичний супровід розглядається як цілісний, неперервний і міжгалузевий процес, спрямований на формування мовленнєво-комунікативних умінь з урахуванням індивідуальних потреб дитини з важкими порушеннями мовлення. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел уточнено зміст поняття «логопедичний супровід», визначено його структурні компоненти та базові функціональні завдання. Обґрунтовано провідну роль ранньої логоінтервенції як умови підвищення ефективності корекційно-розвиткової роботи, що забезпечує використання сензитивних періодів мовленнєвого розвитку та профілактику вторинних відхилень. Увагу зосереджено на необхідності поєднання логопедичних, психологічних, медичних і педагогічних впливів у межах трансдисциплінарної взаємодії фахівців. У статті систематизовано принципи логопедичного супроводу, зокрема запропоновано модифіковані принципи задля

забезпечення логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем. Підкреслено значення активної участі батьків у реалізації індивідуальної програми розвитку дитини. Доведено, що впровадження системного логопедичного супроводу сприяє оптимізації мовленнєвого розвитку, підвищенню якості корекційної допомоги та успішній соціальній інтеграції дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Визначено, що логопедичний супровід сьогодні є базою для забезпечення гармонійного розвитку, корекції, відновлення мовлення не лише дітей із тяжкими порушеннями мовлення, а й дорослих.

**Ключові слова:** логопедичний супровід, тяжкі порушення мовлення, психолінгвістичний підхід, міжгалузева взаємодія, рання логоінтервенція, безбар'єрний освітній простір, освітня інтеграція, національна стійкість.

**Abstract.** The article presents the scientific justification of modern approaches to speech therapy support for children with severe speech disorders. The relevance of the study is due to the increase in the number of children with severe speech disorders, in particular speech disorders in children with cerebral palsy, for whom these disorders are systemic in nature and significantly affect cognitive, emotional-volitional and social development. Speech therapy support is considered as a holistic, continuous and interdisciplinary process aimed at the formation of speech and communicative skills, taking into account the individual needs of a child with severe speech disorders. Based on the analysis of domestic and foreign scientific sources, the content of the concept of "speech therapy support" is clarified, its structural components and basic functional tasks are determined. The leading role of early speech intervention as a condition for increasing the effectiveness of correctional and developmental work, which ensures the use of sensitive periods of speech development and the prevention of secondary deviations, is substantiated. Attention is focused on the need to combine speech therapy, psychological, medical and pedagogical influences within the framework of transdisciplinary interaction of specialists. The article systematizes the principles of speech therapy support, in particular, proposes modified principles for providing speech therapy support for young children with cerebral palsy. The importance of active participation of parents in the implementation of an individual child development program is emphasized. It is proven that the implementation of systemic speech therapy support contributes to the optimization of speech development, improving the quality of corrective care and successful social integration of children with severe speech disorders. It is determined that speech therapy support today is the basis for ensuring harmonious development, correction, and restoration of speech not only of children with severe speech disorders, but also of adults.

**Key words:** speech therapy support, severe speech disorders, psycholinguistic approach, interdisciplinary interaction, early speech intervention, barrier-free educational environment, educational integration, national resilience.

**Актуальність дослідження.** У сучасних умовах розвитку спеціальної освіти та охорони здоров'я логопедичний супровід набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростанням поширеності коморбідних і мовленнєвих порушень розвитку у дітей. Згідно з даними медичної статистики в Україні за 2022–2026 роки, істотно зросла кількість передчасно народжених дітей. Це впливає на виникнення коморбідних станів у дітей, зокрема виникнення тяжких порушень мовлення (далі - ТПМ), часто поєднаними з неврологічними, психоемоційними та когнітивними труднощами. Така тенденція актуалізує надзавдання сучасного суспільства – унеможливлення соціальної ізоляції цих дітей та створення умов для побудови безбар'єрного освітнього простору, що відповідає пріоритетам Національної стратегії розвитку освіти в Україні (Кабінет Міністрів України, 2021).

Діти з ТПМ потребують комплексної міжгалузевої взаємодії фахівців освітньої, медичної та соціальної сфер, що забезпечує цілісне розуміння особливостей їх розвитку та сприяє ефективній інтеграції в освітнє середовище. У цьому контексті логопедичний супровід дедалі частіше розглядається не лише як корекційна допомога, а як міжгалузевий процес, спрямований на підтримку мовленнєвого, когнітивного й соціального розвитку дитини.

Водночас у сучасному науковому дискурсі спостерігається фрагментарність підходів до визначення змісту, структури та моделей логопедичного супроводу, особливо в умовах інклюзивної освіти та раннього втручання. Це зумовлює потребу поглибленого наукового осмислення логопедичного супроводу як цілісного феномена, уточнення його теоретико-методологічних засад і практичних механізмів реалізації в сучасних соціокультурних умовах.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Логопедичний супровід як науково-педагогічне явище досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями протягом останніх десятиліть. Важливий внесок у розвиток концептуального підґрунтя логопедичного супроводу здійснили V. Kyslychenko & S. Konopliasta (2011); A. Synytsia (2024), які визначили його як міжгалузевий, системний та неперервний процес підтримки дитини та її сім'ї, що забезпечує

корекцію мовленнєвих порушень та сприяє успішній соціалізації. Автори підкреслюють, що логопедичний супровід виходить за межі одноразової допомоги, реалізуючи принципи сімейноцентрованого підходу та тривалої взаємодії міжгалузевої команди фахівців з дитиною та її родиною.

Особливу увагу в сучасних дослідженнях приділено розвитку дітей раннього віку із важкими порушеннями мовлення (ТПМ), зокрема церебральним паралічем (ЦП), коли нейропластичність мозку дає змогу ефективно формувати мовленнєві навички (S. Konoplyasta & A. Synytsya, 2023, A. Synytsya, 2024, 2025). Застосування психолінгвістичних та міжгалузевих методик, а також інформаційно-комунікаційних технологій (A. Korol, 2019) розширює можливості логопедичного супроводу та підвищує його ефективність сьогодні.

Дані досліджень E. Danilavichyute (2024) та V. Tyshchenko (2016) показують, що інтеграція нейропсихолінгвістичного підходу та логопедичної терапії дає змогу системно оцінювати та коригувати мовленнєві порушення, враховуючи індивідуальні особливості дитини. Такі підходи знаходять підтвердження у сучасних зарубіжних нейродослідженнях щодо мозкових механізмів мовлення (Wang et al., 2022; Kearney & Guenther, 2019; Jahanaray et al., 2022; Abou-Khalil & Webb, 2023; Bear et al., 2016; Burns, 2020). Крім того, розвиток цифрових і нейростимуляційних технологій у логопедичній практиці (L. Lopatynska, 2020; N. Prokhorenko et al., 2021) сприяє створенню адаптивного та безбар'єрного освітнього середовища, підвищуючи ефективність логопедичного супроводу та інтеграції дітей із ООП у навчальний процес.

Отже, систематичний огляд наукових публікацій свідчить про поступовий перехід логопедичного супроводу від фрагментарної корекційної допомоги до комплексного, міжгалузевого та технологічно забезпеченого процесу, який інтегрує медичні, логопедичні та психолінгвістичні підходи. Ця тенденція підкреслює важливість ранньої логоінтервенції, синергії між фахівцями та активної ролі сім'ї у формуванні мовленнєвих та соціальних компетентностей дітей з важкими порушеннями мовлення.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування та визначення змісту, структури й принципів логопедичного супроводу дітей із важкими порушеннями мовлення

як цілісного, неперервного та міждисциплінарного процесу, а також аналіз значення ранньої логоінтервенції в оптимізації їх мовленнєвого, когнітивного й соціального розвитку.

**Методи дослідження.** У статті застосовано комплекс теоретичних методів, зокрема аналіз, узагальнення, синтез і систематизацію наукових джерел з логопедії, спеціальної педагогіки, психолінгвістики та нейропсихології для теоретичного обґрунтування змісту, структури й принципів логопедичного супроводу дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Використано міжгалузевий підхід для оцінювання ролі ранньої логоінтервенції в оптимізації мовленнєвого, когнітивного та соціального розвитку дітей.

**Результати дослідження.** Сьогодні доведений факт, що глибина неврологічного порушення впливає на психофізичний розвиток дитини з тяжкими порушеннями, зокрема мовленнєвими. Постає необхідність щодо впровадження інноваційного підходу до міжгалузевої взаємодії фахівців та забезпечення єдиної діагностико-розвивальної технології логопедичного супроводу дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Такий підхід збігається з магістральними напрямками сучасної світової спеціальної освіти та логопедії, є найбільш наукоємним і водночас оптимальним та ефективним.

Логопедичний супровід у сучасних умовах розвитку спеціальної освіти та охорони здоров'я набуває особливого значення як комплексна та міжгалузева складова розвитку дитини з тяжкими порушеннями мовлення. У практичній діяльності логопедів дедалі частіше реалізуються підходи, які виходять за межі одноразової допомоги і спрямовані на тривалий, неперервний супровід дитини та її сім'ї, що забезпечує корекцію мовленнєвих порушень, стимулює когнітивний та соціальний розвиток і сприяє формуванню успішної соціалізації. Визначення поняття «логопедичний супровід» у сучасній науковій літературі здійснено V. Kyslychenko & S. Konopliasta (2011), які розглядають його як самостійний структурний компонент психолого-педагогічного супроводу дитини з порушеннями мовлення, що має власні методологічні засади, завдання та шляхи реалізації. Водночас поняття «супровід» істотно відрізняється від «допомоги»: якщо допомога має переважно локальний і прямий характер, спрямований на

усунення конкретної проблеми, то супровід є системним і випереджувальним процесом, що передбачає постійну взаємодію фахівця з дитиною та родиною і використання потенційних можливостей дитини для підтримки її розвитку (А. Synytsia, 2024).

Сучасна система освіти в Україні дає можливість включати кожную дитину та її родину в освітній процес. Для дітей з порушеннями розвитку цей процес визначається нормативно-правовою базою: «Законом про освіту», постановами Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (Верховна Рада України, 2019), законодавчими актами, які регулюють діяльність надання інклюзивних послуг дітям з психофізичними порушеннями (тут додаю посилання на нормативні документи), нормативно-правовими документами про надання інклюзивних послуг через діяльність інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Сьогодні через діяльність інклюзивно-ресурсних центрів вибудовано систему психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми проблемами від народження. Логопедичний супровід є невід'ємною складовою загального психолого-педагогічного супроводу. Вагомою змістовою складовою логопедичного супроводу є узгоджена робота міжгалузевої команди фахівців (медичні фахівці, психолог, соціальний працівник, логопед) та родини дитини з тяжкими порушеннями мовлення.

Особливу увагу сучасні дослідження приділяють ранньому віку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема церебральним паралічем. Цей період розвитку дітей відзначається високою нейропластичністю мозку (S. Konoplyasta & A. Synytsya, 2024, 2025). Період від народження до трьох років є критичним для формування архітектури мозку та психічних функцій дитини, а рання інтеграція логопедичних та медичних заходів сприяє максимальному використанню цього сензитивного періоду. Невчасне або фрагментарне втручання може призвести до уповільнення розвитку мовлення та комунікативних навичок, ускладнити адаптацію дитини в соціальному та освітньому середовищі, а також знизити ефективність міждисциплінарної взаємодії фахівців.

Логопедичний супровід дітей раннього віку з ЦП є міжгалузевим, синергійним та неперервним процесом, що забезпечує створення спеціально організованого логопедизованого простору для дитини та її родини (A. Synytsia, 2024). Основним фактором ефективності такого супроводу є діяльність трансдисциплінарної команди, до складу якої входять логопед, психолог, реабілітолог, медичний працівник та батьки дитини. Застосування сімейноцентрованого підходу дає змогу активізувати ресурси родини, підвищити її участь у корекції мовлення, формувати компетентність батьків у підтримці розвитку дитини та забезпечувати високий рівень узгодженості між педагогічними та медичними заходами. Важливо зазначити, що індивідуальна траєкторія логопедичного супроводу будується з урахуванням вікових особливостей, рівня порушень мовлення, когнітивних і соціально-емоційних компетенцій дитини.

Логопедичний супровід, починаючи з раннього віку, істотно скорочує міжгалузеву неузгодженість у підходах до розв'язання клініко-психологічних та мовленнєвих проблем у розвитку дітей з коморбідними порушеннями, зокрема сприяє покращенню медичних та педагогічних шляхів лікувально-відновлюваної та логокорекційної роботи.

Зміст логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП, які є найяскравішою групою дітей із коморбідністю, становлять теоретико-методологічні основи діагностичних та авторських корекційно-розвиткових логотехнологій, розроблений алгоритм функціонування міжгалузевої програми, яка охоплює інноваційні, модифіковані авторські технології логопсихологічної діагностики, логопрофілактики, розвитку дітей раннього віку з ЦП та зміст логопедичного супроводу родини.

Об'ємне бачення авторами (S. Konopliasta & A. Synytsia, 2023, 2024) структури та змісту логопедичного супроводу дає можливість запропонувати нову філософію логопедичного супроводу. Новий інноваційний комплексний підхід спрямовано на випередження та запобігання ускладнень психомовленнєвого розвитку дітей раннього віку з ЦП, оскільки цей період визначається становленням і формуванням психічних функцій та адаптивних

можливостей дитячого організму, варіативністю відмінностей у межах вікової норми, різноманітністю стратегій засвоєння функціональної системи мови і мовлення (далі – ФСММ) та соціально-емоційного досвіду, високим рівнем загальної та мовленнєвої сензитивності.

Вихідними параметрами, які визначають зміст логопедичного супроводу є: рівень сформованості домовленнєвого та раннього мовленнєвого періодів розвитку ФСММ; рівні сформованості базових складових психічного розвитку; вік дитини; етап лікування та логопедичного впливу; рівень педагогічної культури батьків, готовність їх бути включеними у логокорекційний процес; готовність фахівців співпрацювати між собою та з батьками дитини раннього віку з ЦП.

*Завданням логопедичного супроводу є:* максимально раннє виявлення дітей «групи логопедичного ризику»; стимулювання морфофункціональної готовності до опанування мовленням; стимулювання нейропсихологічного базису мовлення; ранній початок логорозвиткової/корекційної роботи з дітьми раннього віку з ЦП; розвиток мовлення та корекція порушень відповідно етапів розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності та ФСММ з позиції нейропсихолінгвістики; злагоджена, системна робота команди фахівців та батьків для успішного занурення дитини раннього віку з ЦП у новому логопедизованому просторі.

Основним змістовим наповненням логопедичного супроводу дітей раннього віку з тяжкими порушеннями мовлення, зокрема дитячим церебральним паралічем, ми вважаємо методику ранньої логоінтервенції «У ритмі Метелика». Основна мета методики полягає у стимулюванні фізіологічних, нейробіологічних та психолінгвістичних навичок дитини раннього віку, пропедевтиці можливих ускладнень у розвитку мовлення та створенні умов для синергійного міжгалузевого впливу на розвиток дитини. Методика містить напрями безпосередньої роботи логопеда з дитиною, розвиток дрібної моторики, праксису, рухової уваги, а також стимулювання домовленнєвого, мовленнєвого та комунікативного розвитку. Особливе значення у програмі має сімейно-орієнтований сегмент «LogoАбетка», який передбачає просвітницьку та

психологічну підтримку батьків, формування їх практичних навичок для сприяння розвитку дитини та створення сприятливого домашнього середовища для інтеграції дитини у соціум. Практичні результати впровадження методики свідчать про підвищення рівня комунікативної активності дітей, розвиток емоційно-соціальних компетенцій та ефективну міжгалузеву взаємодію фахівців із родиною (А. Synytsia, 2024).

Відповідно до мети, завдань та змісту логопедичного супроводу під час його реалізації необхідним є дотримання як загальних, так і спеціальних принципів, що застосовуються у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, а саме: раннього виявлення мовленнєвих порушень; системності; врахування структури мовленнєвого порушення; комплексності; диференційованого підходу; поетапності; врахування індивідуальних особливостей.

Важливого значення надаємо дотриманню *модифікованих принципів логопедичного супроводу* дітей раннього віку з ЦП:

– *Принцип онтогенетичного підходу; онтогенез* – процес розвитку індивідуального організму. У психології онтогенез - формування основних структур психіки індивіда протягом його дитинства. З позицій вітчизняної психології, основний зміст онтогенезу становить предметна діяльність і спілкування дитини, насамперед – спільна діяльність, спілкування з дорослим. В процесі інтеріоризації дитина «зрощує», «привласнює» соціальні, знаковосимволічні структури і засоби цієї діяльності та спілкування, на базі чого формується її свідомість та особистість (V. Sharar, 2007).

Відповідно, коли йдеться про дітей з коморбідними порушеннями, такими, як діти з ЦП, онтогенетичний підхід є важливим та необхідним компонентом побудови корекційної роботи та забезпечення логопедичного супроводу та спряє врахуванню основних закономірностей розвитку індивідуальної особистості з її потенційними можливостями та наявними специфічними труднощами.

– *Принцип врахування етіопатогенетичності та багатовекторності системних порушень при ДЦП* - дає змогу фахівцям глибоко розуміти не лише основні характеристики співвідношення причини виникнення порушення з його

розвитком, а й такі моменти, як механізми і прояви та структурованість порушень у розвитку дитини раннього віку з ЦП.

– *Принцип індивідуально-каузальногенетичного підходу* - цей підхід акцентує увагу фахівців на аналізі індивідуальних особливостей розвитку дитини, зокрема і генетичних та причинно-наслідкових зв'язків, що визначають розвиток її особистості та поведінки, враховуючи специфіку порушення розвитку. Під час застосування даного підходу увага приділяється унікальним особливостям та характеристикам окремої особистості з коморбідним порушенням (таким, як її темперамент, характер, здібності та життєвий досвід тощо); врахування взаємозалежності причини та факторів, що впливають на розвиток особистості, включаючи біологічні, психологічні, соціальні та культурні чинники; врахування особливостей розвитку особистості через життєвий досвід і взаємодію з оточенням. Індивідуально-каузальногенетичний підхід при здійсненні логопедичного супроводу дає можливість розуміти та враховувати, як конкретне соціальне середовище, в якому розвивається дитина раннього віку з ЦП, впливає на розвиток.

– *Принцип раннього початку логорозвиткової/корекційної роботи від моменту постановки клінічного діагнозу* - полягає в тому, що робота з корекції мовленнєвих порушень у дітей з комплексними порушеннями повинна починатися якомога раніше після встановлення діагнозу. Це дає змогу ефективніше використовувати унікальну властивість та потенціал мозку «нейропластичність», що особливо важливо у ранньому віці.

Початок корекційно-розвиткової роботи після визначення «групи ризику», постановки клінічного діагнозу, дозволяє максимально повно використовувати можливості сензитивного періоду розвитку психофізичних, мовленнєвих і когнітивних можливостей дітей з комплексними порушеннями.

– *Принцип опори на провідну діяльність*; передбачає використання тієї діяльності, що є найбільш значущою для конкретного вікового періоду розвитку дитини, для сприяння її навчальному та особистісному розвитку.

Відомий психолог D. Elkonin (1904–1984) використовував поняття «провідна діяльність», розроблене фундатором психологом O. Leontiev (1903–

1979), як критерій виокремлення психологічних вікових груп. У кожному віці є система різних видів діяльності, але провідна посідає особливе місце в ній. Провідна діяльність проходить тривалий шлях становлення, розвитку (під керівництвом дорослих), а не виникає в готовій формі. Провідна діяльність – це не та діяльність, яка займає у дитини найбільше часу. Це головна діяльність за значенням для психічного розвитку. D. Elkonin асоціює різні періоди розвитку дитини із провідними видами діяльності (рис. 1).



Рис. 1. Вікова періодизація провідної діяльності від народження до 7-ми років.

– *Принцип застосування кінестетичної стимуляції у комплексному розвитку дитини раннього віку з ЦП* – застосування даного принципу сприяє поліпшенню моторних навичок, координації, м'язового тону та загальної рухової активності дитини раннього віку з ЦП. Кінестетична стимуляція передбачає різноманітні вправи та техніки, спрямовані на стимулювання рухів, відчуття тіла в просторі та розвитку сенсорної інтеграції, що сприяють активізації мовленнєвих зон кори головного мозку дитини з комбінованими порушеннями та стимулюють мовленнєвий розвиток.

– *Синергійної міжгалузевості або трансдисциплінарності впливу на дитину раннього віку з ЦП* – полягає у поєднанні зусиль фахівців різних галузей для забезпечення комплексної підтримки, реабілітації, корекції розвитку дитини з коморбідними порушеннями. Це підхід, який враховує всі аспекти розвитку дитини з комбінованими порушеннями і використовує знання та методи з різних

галузей, дисциплін для побудови найсприятливішої та ефективної траєкторії розвитку для кожної такої дитини.

– *Принцип логопедичної тераностики* – полягає у поєднанні діагностики та терапії мовленнєвих порушень для забезпечення цілісного підходу до розвитку мовлення у дітей раннього віку з ЦП. Тераностика передбачає одночасне проведення діагностичних заходів і терапевтичних втручань, що дозволяє більш ефективно коригувати мовленнєві розлади та вчасно скоригувати індивідуальну траєкторію особистісного розвитку.

– *Принцип сугестивності важливий при організації взаємодії як з більш старшими дітьми, так і з батьками дітей раннього віку з ЦП.* Сугестивність означає здатність людини сприймати та піддаватися впливу зовнішніх впливів, що можуть змінювати її установки, переконання та поведінку. Даний принцип забезпечує налаштування учасників процесу логопедичного супроводу на ефективну програму розвитку та корегування наявних труднощів у розвитку дітей з коморбідними порушеннями.

– *Активності та діяльності учасників логопедичного супроводу, включаючи дитину раннього віку з ЦП, батьків, команду фахівців.* Цей принцип полягає у створенні умов, що сприятимуть мотивації та активності усіх учасників логопедичного супроводу, тих, хто його отримує, та тих, хто його забезпечує.

Відповідно до зазначеного, врахування та дотримання принципів логопедичного супроводу сприятимуть виконанню його основних функцій, а саме: організаційної, плануючої, діагностичної, консультативної, інформаційно-просвітницької, навчально-розвиткової.

Подані принципи стосуються не лише логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП, а й можуть використовуватися для забезпечення логопедичного супроводу осіб з тяжкими порушеннями мовлення. Адже в умовах сьогодення України постійно з'являються нові виклики, які стосуються корекції, відновлення мовлення в осіб різного віку. Чітко структуровані зазначені принципи становлять цілісну картину внутрішньої організації логопедичного супроводу.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, результати теоретико-емпіричного дослідження демонструють, що логопедичний супровід осіб ТПМ, зокрема дітей раннього віку з ЦП, є ефективною моделлю корекційної та превентивної роботи, яка об'єднує медичні, педагогічні, психолінгвістичні та технологічні підходи. Реалізація логопедичного супроводу на рівні державної підтримки та в закладах різного підпорядкування (МОН, МОЗ тощо) забезпечують формування індивідуальної траєкторії розвитку осіб, зокрема дітей, підвищує якість життя родини та створює передумови для повноцінної інтеграції дітей з тяжкими порушеннями мовлення у суспільство. Перспективами подальших досліджень є оптимізація алгоритмів індивідуального логопедичного супроводу, розробка методик логоінтервенції, інтеграція нейропсихологічних та цифрових технологій у практику та оцінка довгострокових впливів логопедичного супроводу на мовленнєвий, когнітивний і соціальний розвиток осіб, зокрема дітей різних категорій з тяжкими порушеннями мовлення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кабінет Міністрів України. (2021, 14 квітня). *Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: Розпорядження № 366-р.* База даних «Законодавство України». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/366-2021-%D1%80>
2. Конопляста, С., & Кисличенко, В. (2011). Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 17, 105–107. Режим доступу: <https://irbis-nbuv.gov.ua>
3. Кисличенко, В. (2011). Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення (*Автореферат дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*). Київ. Режим доступу: <https://enpuir.edu.ua/entities/publication/408ba4b0-f233-4bba-9e47-3b3e10811c32>
4. Конопляста, С., & Синиця, А. (2019). Сучасний стан логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП та їх батьків як запорука успішної соціалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 37. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць*, 63–72.

5. Synytsia, A. (2024). Логопедичний супровід дитини раннього віку з церебральним паралічем (*Дисертація на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03*). Київ, Україна.
6. Synytsia, A. (2025). *Логопедичний супровід дитини раннього віку з церебральним паралічем: монографія* (С. Ю. Конопляста, ред.). Київ: Книга-плюс.
7. Король, А. (2019). Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, (13), 92–100. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-13.92-100>
8. Данілавичюте, Е. (2024). Сучасне нейро-психо-лінгво-синергетичне підґрунтя організації логопедичного супроводу осіб з особливими мовленнєвими потребами (вітчизняна концепція нейрологопедії). *Особлива дитина: навчання і виховання*, 116(4), 8-29. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.193>
9. Тищенко, В. (2016). Логопедична тераностика: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): Збірник наукових праць*, 7(1), 393–402.
10. Wang, Y., Ji, Q., Zhou, C., & Wang, Y. (2022). Brain mechanisms linking language processing and open motor skill training. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, Article 911894. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.911894>
11. Kearney, E., & Guenther, F. (2019). Articulating: The neural mechanisms of speech production. *Language, Cognition and Neuroscience*, 34(9), 1214–1229. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1589541>
12. Jahanaray, M., Jahanaray, A., & Zohoorian, Z. (2022). Brain regions involved in speech production, mechanism and development. *Neuroscience Research Notes*, 5(4), 178. <https://doi.org/10.31117/neuroscirn.v5i4.178>
13. Abou-Khalil, R., & Webb, W.G. (2023). *Neurology for the speech-language pathologist*. Butterworth-Heinemann.
14. Bear, M., Connors, B., & Paradiso, M. (2016). *Neuroscience: exploring the brain* (4th ed., international ed). Wolters Kluwer.
15. Burns, M. (2020). *Cognitive and communication interventions: Neuroscience applications for speech-language pathologists* (Vol. 1). Plural Publishing.
16. Лопатинська Н. (2020). Нейростимуляційні технології у логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, (3(24)), 3-11. [https://doi.org/10.31435/rsglobal\\_ijitss/31032020/7011](https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/31032020/7011)
17. Прохоренко, Л., Ярмола, Н., Набоченко, О., Данілавичюте, Е., Ільяна, В., Костенко, Т., Чеботарьова, О., Литовченко, С., Бабяк, О., Недозим, І., Омельченко, І., Блеч, Г., Трикоз, С., Гладченко, І., Трофименко, Л., Рібцун, Ю., Мартинюк, З., Довгопола, К., Жук, В., Грибань, Г., &

Курінна, В. (уклад.). (2021). *Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <https://bit.ly/3mzL8sZ10>

18. Шапар, В. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор. Режим доступу: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/427530.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf)

## REFERENCES

1. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2021). *Pro shkvalennia Natsionalnoi stratehii iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku: Rozporyadzhennia № 366-r* [On the approval of the National Strategy for creating a barrier-free space in Ukraine until 2030: Order № 366-r]. Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy». Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/366-2021-%D1%80> [in Ukrainian].

2. Konoplyasta, S., & Kyslychenko, V. (2011). Lohopedychnyi suprovid simi, v yakii vykhovuietsia dytyna z porushenniamy movlennia. [Speech therapy support of the family raising a child with speech disorders]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, 17, 105–107. Retrieved from: <https://irbis-nbuv.gov.ua> [in Ukrainian].

3. Kyslychenko, V. (2011). Lohopedychnyi suprovid simi, v yakii vykhovuietsia dytyna z porushenniamy movlennia. [Speech therapy support of the family raising a child with speech disorders]. (*Author's abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences, Natsionalna Pedagogical University named after M. P. Drahomanov*). Kyiv. Retrieved from: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/408ba4b0-f233-4bba-9e47-3b3e10811c32> [in Ukrainian].

4. Konoplyasta, S., & Synytsia, A. (2019). Suchasnyi stan lohopedychnoho suprodu ditei rannoho viku z TsP ta yikh batkiv yak zaporuka uspishnoi sotsializatsii. [Current state of speech therapy support for early age children with cerebral palsy and their parents as a guarantee of successful socialization]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Vypusk 37. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia: zb. naukovykh prats*, 63–72. [in Ukrainian].

5. Synytsia, A. (2024). Lohopedychnyi suprovid dytyny rannoho viku z tserebralnym paralichem. [Speech therapy support of an early age child with cerebral palsy]. (*PhD dissertation in Pedagogy, specialty 13.00.03*). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].

6. Synytsia, A. (2025). *Lohopedychnyi suprovid dytyny rannoho viku z tserebralnym paralichem: monohrafiia*. [Speech therapy support of an early age child with cerebral palsy: monograph] (S. Konopliasta, Ed.). Kyiv: Knyha-plius. [in Ukrainian].

7. Korol, A. (2019). Lohopedychnyi suprovid simei zasobamy informatiino-komunikatsiinykh tekhnolohii. [Speech therapy support of families by means of information and communication technologies]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, (13), 92–100. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-13.92-100> [in Ukrainian].
8. Danilavichyute, E. (2024). Suchasne neuro-psykho-lingvo-synerhetychne pidgruntia orhanizatsii lohopedychnoho suprovodu osib z osoblyvymy movlennievymy potrebamy (vitchyzniana kontseptsiiia neurolohopedii). [Modern neuro-psycho-lingvo-synergetic basis for organizing speech therapy support for persons with special speech needs (domestic concept of neuro-speech therapy)]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 116(4), 8–29. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.193> [in Ukrainian].
9. Tyshchenko, V. (2016). Lohopedychna teranostyka: kontsept novoho napriamu diahnostyky ta korektsii movlennievyykh porushen. [Speech therapy theranostics: a concept of a new direction for diagnosing and correcting speech disorders]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): Zbirnyk naukovykh prats*, 7(1), 393–402. [in Ukrainian].
10. Wang, Y., Ji, Q., Zhou, C., & Wang, Y. (2022). Brain mechanisms linking language processing and open motor skill training. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, Article 911894. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.911894> [in English].
11. Kearney, E., & Guenther, F. (2019). Articulating: The neural mechanisms of speech production. *Language, Cognition and Neuroscience*, 34(9), 1214–1229. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1589541> [in English].
12. Jahanaray, M., Jahanaray, A., & Zohoorian, Z. (2022). Brain regions involved in speech production, mechanism and development. *Neuroscience Research Notes*, 5(4), 178. <https://doi.org/10.31117/neuroscirn.v5i4.178> [in English].
13. Abou-Khalil, R., & Webb, W. G. (2023). *Neurology for the speech-language pathologist*. Butterworth-Heinemann. [in English].
14. Bear, M., Connors, B., & Paradiso, M. (2016). *Neuroscience: exploring the brain* (4th ed., international ed.). Wolters Kluwer. [in English].
15. Burns, M. (2020). *Cognitive and communication interventions: Neuroscience applications for speech-language pathologists* (Vol. 1). Plural Publishing. [in English].
16. Lopatinska, N. (2020). Neurostymuliatsiini tekhnolohii u lohopedychnii praktytsi z ditmy doshkilnoho viku z tiazhkymy porushenniamy movlennia. [Neurostimulation technologies in speech therapy practice with preschool children with severe speech disorders]. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 3(24), 3–11. [https://doi.org/10.31435/rsglobal\\_ijitss/31032020/7011](https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/31032020/7011) [in Ukrainian].
17. Prokhorenko, L., Yarmola, N., Nabochenco, O., Danilavichyute, E., Ilyana, V., Kostenko, T., Chebotaryova, O., Lytovchenko, S., Babyak, O., Nedozym, I., Omelchenko, I., Blech, H., Trykoz,

S., Hladchenko, I., Trofymenko, L., Ribtsun, Yu., Martyniuk, Z., Dovhopola, K., Zhuk, V., Hryban, H., & Kurinna, V. (Eds.). (2021). *Metodychni rekomendatsii dlia inkluzyvno-resursnykh tsestriv shchodo vyznachennia katehorii (typolohii) osvithnikh trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi*. [Methodical recommendations for inclusive resource centers regarding the determination of categories (typology) of educational difficulties in persons with special educational needs and levels of support in the educational process]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPS Ukrainy. Retrieved from: <https://bit.ly/3mzL8sZ> [in Ukrainian].

18. Shapar, V. (2007). *Suchasnyi tlumachnyi psykholohichnyi slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]* (640 s.). Kharkiv: Prapor. Retrieved from: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/427530.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf) [in Ukrainian].

**Матеріал надійшов до редакції 17.01.2026**

**Прорецензовано 30.01.26**

**Схвалено до друку 5.02.2026**

**УДК 376.3:159.942.5-053.4**

**Тетяна Кривенко,**

практичний психолог

Кролевецького закладу дошкільної освіти

(центр розвитку дитини) № 9 «Ромашка»

Кролевецької міської ради Сумської області

[tanyakrivenko1985@gmail.com](mailto:tanyakrivenko1985@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0002-4494-599X>

**Tetiana Kryvenko,**

practical psychologist

of the Krolevets preschool education

institution (child development center)

№ 9 «Romashka» of the Krolevets city

council of the Sumy region

Кролевецький заклад дошкільної освіти

(центр розвитку дитини) № 9 «Ромашка»

Кролевецької міської ради Сумської області  
м. Кролевець, Сумська обл., Україна  
вул. Івана Дударя 11-а, м. Кролевець, 41300  
Сумська обл., Україна

Krolevets preschool education  
institution (child development center)  
№ 9 «Romashka» of the Krolevets city  
council of the Sumy region  
Krolevets, Sumy region, Ukraine  
11-a Ivana Dudarya st. Krolevets, 41300, Ukraine

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

### **PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

**Анотація.** У статті висвітлено значення емоційного розвитку для успішного міжособистісного спілкування, становлення гармонійної особистості дитини. Вивчено сучасні наукові підходи стосовно проблеми розвитку здатності до емпатії. Наведено характерні особливості формування емоційної сфери у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, та обґрунтовано методи, які сприяють підвищенню рівня емпатії, допомагають у набутті навичок самоконтролю та покращують здатність до вербалізації власних почуттів.

Мета статті – розкрити характерні особливості емоційної сфери дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (далі ЗНМ) та обґрунтувати методи розвитку емпатії дітей даної категорії.

У ході проведення дослідження було використано ряд загальнонаукових та спеціальних методів, серед яких: теоретичний аналіз та узагальнення наукових джерел, який дозволив виокремити сучасні погляди на становлення та розвиток емоційної сфери дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, визначити загальні та специфічні особливості і закономірності даного процесу. Порівняльний аналіз дав можливість сформулювати висновки про спільні та відмінні тенденції становлення досліджуваного процесу у дітей із загальним недорозвитком мовлення та їх нормотипових однолітків. У відборі форм корекційно-розвиткової роботи було застосовано методи систематизації та класифікації.

Встановлено, що діти дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення мають труднощі у вербалізації власних емоцій та розумінні переживань оточуючих. Вони часто не володіють достатнім словниковим запасом з даної теми та ніяковіють під час спілкування. Виявлення емпатії та здатність до самоконтролю дошкільників вказаної категорії нижче, ніж у однолітків з нормотиповим розвитком мовлення, способи вираження емоційного переживання менш різноманітні.

У статті наведено методи, які дають змогу підвищити рівень емпатії та навичок самоконтролю, обґрунтовано ефективність їх використання у роботі з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. У виборі методів корекційно-розвиткової роботи було враховано вікові, мовленнєві, поведінкові особливості дошкільників та рівень сформованості навичок спілкування. Сформульовано висновки та визначено перспективи подальшого дослідження.

**Ключові слова:** емоційний розвиток дошкільників; загальний недорозвиток мовлення; розвиток емпатії; корекційно-розвиткова робота.

**Abstract.** This article highlights the importance of the emotional development for the successful interpersonal communication and the formation of a balanced personality in children. Modern scientific approaches to the problem of developing empathy have been studied. The distinctive features of the formation of preschoolers' emotional sphere who have general speech underdevelopment have been presented. The methods that contribute to increasing the level of empathy, help in acquiring self-control skills and improve the ability to verbalize one's feelings have been explained.

The aim of the article is to reveal the distinctive features of the emotional sphere of preschoolers who have general speech underdevelopment and to substantiate methods for developing empathy in this category of children.

During the research, a number of general scientific and special methods have been used, including theoretical analysis and generalization of scientific sources, which have made it possible to identify contemporary views on the formation and development of the emotional sphere of preschoolers who have general speech underdevelopment and to determine the general and specific features and patterns of this process. Comparative analysis has made it possible to draw conclusions about common and different patterns in the development of the studied process in children who have general speech underdevelopment and their normotypical peers. Methods of systematization and classification have been used in the selection of forms of corrective and developmental work.

It has been proven that preschoolers who have general speech underdevelopment have difficulties verbalizing their emotions and understanding the feelings of others. They often lack sufficient vocabulary on this topic and experience discomfort during communication. The empathy

and self-control abilities of preschoolers in this category are lower than those of their peers who have normal speech development and their ways of expressing emotional states are less diverse.

The article presents methods that allow increasing the level of empathy and self-control skills and substantiates their effectiveness in working with preschool children who have general speech underdevelopment. Preschoolers' age, speech and behavioral peculiarities and their level of communication skills have been taken into account when selecting methods for corrective and developmental work. Conclusions have been formulated and prospects for further research have been identified.

**Key words:** preschoolers' emotional development; general speech underdevelopment; fostering empathy; corrective and developmental work.

**Актуальність дослідження.** Численні публікації у наукових джерелах останніх років підкреслюють той факт, що кількість дошкільників, які мають труднощі у розвитку мовлення, невинно зростає. За статистичними даними станом на 01.01.2025: кількість інклюзивних груп закладів дошкільної освіти – 7658, з них вихованців з особливими освітніми потребами – 15297. Серед мовленнєвих порушень особливе місце займає загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ). Як пояснює Ю. Рібцун, 2024, загальний недорозвиток мовлення – складне мовленнєве порушення, що проявляється в недостатній чи повній несформованості всіх складників мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного) на імпресивному та/або експресивному рівні, а також тих функцій і операцій, які забезпечують засвоєння мови (зокрема мисленнєвих функцій і операцій, функцій сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей), унаслідок дії шкідливих екзогенних і/або ендогенних чинників на різних етапах розвитку (пренатальному, натальному, постнатальному).

Також аналіз наукових джерел показав, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення з'являються проблеми в опануванні базових знань, формуванні комунікативних навичок, усвідомленні власних емоцій і почуттів оточуючих та здатності до саморегуляції. Недостатній розвиток мовленнєвих засобів і пізнавальної активності у дітей із ЗНМ обмежує коло спілкування,

призводить до прагнення усамітнитися, відсторонитись від однолітків, позбавляє ініціативи у спілкуванні, тому часто спостерігається сором'язливість, прагнення уникати контактів. Також у дітей з важкими мовленнєвими розладами помічаються відхилення у емоційно-мотиваційній та вольовій сферах. Таким дошкільникам часто притаманні нестійкість інтересів, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у спілкування з оточуючими, імпульсивність тощо.

У ході встановлення ефективної міжособистісної взаємодії важливу роль відіграє емпатія – збагнення емоційного стану, проникнення-вчування в переживання іншої людини, так пояснює цей процес «Сучасний тлумачний психологічний словник» (Шапар, 2007). У дітей із ЗНМ можна виділити ряд труднощів, які ускладнюють процес його формування, а саме: обмеженість соціального досвіду; збіднена емоційна лексика; складнощі усвідомлення власних емоцій та розуміння переживань навколишніх. Ідентифікація власних емоцій полягає у виразній фіксації свого емоційного стану та в можливості висловити його вербально або за допомогою альтернативних засобів.

Тому пошук ефективних рішень щодо методів розвитку емоційної сфери дошкільників із ЗНМ є науково та практично актуальним, оскільки передбачає вироблення механізмів та стратегій успішної міжособистісної взаємодії, адаптації до життя у суспільстві та самопізнання особистості.

**Аналіз попередніх досліджень та публікацій.** Проблема емоційного розвитку досліджувалася багатьма психологами та педагогами. Зокрема, Л. Виготський, 1991, в «Педагогічній психології» зазначав, що можна не тільки талановито мислити, а й талановито відчувати. Також Л. Зінківський, 1990, зазначав, що емоції – це, передусім, сама природність поведінки дитини, безпосередність, грація і свобода. Як зазначає О. Запорожець, 1985, лише узгоджене функціонування емоційної та інтелектуальної сфери в тісній єдності може забезпечити успішність будь-яких форм діяльності особистості. Такої самої думки притримувались вітчизняні вчені (І. Мартиненко, 2017; М. Шеремет, 2010; В. Тарасун, 2005, 2010 та ін.). Ю. Рібцун, 2024, запропонувала «фонетико-емоційну абетку» для корекції емоційно-вольової й ціннісно-сислової сфери.

Цей підхід, за її словами, полегшує вербалізацію емоцій, покращує емоційну саморегуляцію й дає змогу дітям краще розуміти й виражати свої почуття. В. Жицька, 2012, досліджувала, як дефекти мовлення впливають на психоемоційний стан дитини, її взаємодію з однолітками, почуття відчуженості або фрустрації. В. Погребняк, 2018, визначила рівні емоційного розвитку дошкільників з мовними порушеннями в інклюзивному середовищі та порівняла їх із показниками нормотипових дітей. Вона виявила, що діти з мовними порушеннями мають відмінні або затримані рівні емоційного розвитку. А. Корженко, 2023, аналізує, як воєнний стан впливає на емоційну сферу дошкільників із мовним дефектом. Зокрема, автор вказує на інтровертованість, труднощі у вербалізації емоцій, зменшення вираження таких емоцій, як здивування, печаль і сором. М. Лемещук, 2016, проаналізувала, як дефект мовлення впливає на емоційні реакції дитини, її самооцінку, здатність до співчуття та співпереживання. Вона звернула увагу на те, що діти з ЗНМ часто відчувають непевненість у собі, мають підвищену вимогливість до себе й нерідко переживають емоційні труднощі, пов'язані з усвідомленням дефекту мовлення.

Отже, науковці одностайно відмічають, що здатність усвідомлювати та вербалізувати емоції позитивно впливає на соціалізацію дитини, сприяє розширенню кола спілкування та допомагає гармонізувати свій емоційний стан в цілому.

**Мета статті** – розкрити характерні особливості емоційної сфери дошкільників із ЗНМ та обґрунтувати методи розвитку емпатії дітей даної категорії.

**Методи дослідження.** Під час підготовки та проведення дослідження було використано метод теоретичного аналізу та узагальнення наукових джерел, який дав змогу виокремити сучасні погляди на становлення та розвиток емоційної сфери дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Для формулювання висновків про спільні та відмінні тенденції становлення досліджуваного процесу у дітей із загальним недорозвитком мовлення та їх нормотипових однолітків

використовувався метод порівняльного аналізу. При відборі форм корекційно-розвиткової роботи було застосовано методи систематизації та класифікації.

**Результати дослідження.** Емпатія – це широке поняття, яке стосується когнітивних та емоційних реакцій людини на переживання іншого. Дана здатність збільшує ймовірність допомагати іншим і виявляти співчуття (Жицька, 2012). Емпатія, на думку багатьох дослідників, – це складова моралі. Першим етапом у формуванні здатності до співпереживання – є усвідомлення власних емоцій. Адже для того, щоб зрозуміти оточуючих, поставити себе на їх місце, потрібно відчувати власні емоції, вміти їх назвати, зрозуміти, за яких умов вони виникають і як під їх впливом змінюється поведінки дорослого чи дитини. Також дошкільник має усвідомити, що виявляти емоції – це нормально, більше того, емоціями можливо і потрібно керувати. Згодом дитина може обрати найбільш прийнятні способи управління своїми почуттями, адже ми всі унікальні, тому не існує універсального методу, який підходить всім.

У дітей із порушеннями мовлення процес формування здатності до емпатії має свої специфічні особливості, пов'язані з труднощами комунікації, недостатнім мовленнєвим самовираженням і зниженим рівнем соціальної активності. Як відомо, дефіцит мовленнєвих засобів значно обмежує можливість вираження почуттів, опису власних емоційних станів та усвідомлення переживань інших людей. Тобто мовлення виступає інструментом передачі емоційних відтінків, тому діти із ЗНМ часто демонструють суперечливі або недостатньо виражені емоційні реакції (Трофименко, 2014). Також вони мають збіднену міміку, обмежений репертуар проявів переживання почуття і труднощі у розпізнаванні настрою співрозмовника. Дошкільники даної категорії рідше реагують на невербальні сигнали інших людей, що створює бар'єри у спілкуванні та знижує рівень емоційної взаємодії в колективі. Труднощі у вираженні емоцій часто призводять до внутрішньої напруги. З часом це може проявлятися у вигляді підвищеної збудливості, плаксивості або, навпаки, замкненості та байдужості. У багатьох випадках формується низька самооцінка, оскільки дитина відчуває власну неспроможність донести думку або бути зрозумілою. Це може

породжувати тривожність і страх перед новими соціальними ситуаціями (Марченко & Дудка, 2015).

Обмеження у спілкуванні знижують можливість дитини брати участь у колективній діяльності, де формуються основи самоконтролю, цілеспрямованості та наполегливості. Через нестачу мовленнєвих засобів регуляції поведінки дитина діє імпульсивно, без достатнього усвідомлення своїх намірів. Однак, незважаючи на наявні труднощі, розвиток емоційно-вольової сфери має значний компенсаторний потенціал (Таран & Лісайчук, 2019). Через ігрову діяльність, творчість, музику та рухову активність дитина поступово вчиться розпізнавати, виражати й регулювати свої емоції. Важливим є також розвиток емпатії та соціальної чутливості через залучення дитини до групових ігор, у яких моделюються ситуації взаємодії та співпраці.

Отже, особливості розвитку емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями мовлення полягають у зниженій виразності емоцій, труднощах саморегуляції, нестійкості емоційних станів і слабкому розвитку довільних процесів. Проте своєчасна корекційно-розвивальна робота, спрямована на емоційне навчання, розвиток комунікативних умінь і формування позитивної самооцінки, здатна значно покращити якість емоційного життя дитини, сприяючи гармонійному розвитку її особистості.

Плануючи корекційно-розвиткові заняття, ми підібрали методи для розвитку емоційної сфери дошкільників, які допомагають дітям виявляти свої почуття і переживання як вербально, так і невербально, що особливо важливо, коли дитина має труднощі з процесом мовлення.

Вправи-привітання і прощання, які дають можливість згуртувати дітей, позитивно налаштувати на співпрацю протягом заняття. Дані вправи мають бути ритуалами, тобто повторюваними, сталими, тоді вони транслюватимуть дітям передбачуваність і безпеку.

Робота з іграшкою особливо важлива у дошкільному віці, де провідним видом діяльності є гра. Вправи на знайомство з гостем (іграшкою, яка використовується на занятті) сприяють підвищенню інтересу до теми заняття, активізують дітей. Через взаємодію з іграшкою дитина вчиться взаємодіяти і з

однolitками, тренується у виявленні тих чи інших правил поведінки (наприклад, потрібно вітатись і прощатись, дякувати чи просити дозволу). Іграшка допомагає долати сором'язливість, замкненість, їй також можна відвести роль негативного персонажа для тактовного опрацювання неприємної події. У роботі з дітьми із ЗНМ використання іграшки полегшує вербалізацію, крім того, дитина завжди може показати те, що вона поки не здатна висловити.

Потреба в русі у дітей дошкільного віку є досить високою. Рухливі ігри, які впливають на емоційний стан дітей, рівень їх активності, стимулюють до продуктивної діяльності, дозволяють зняти емоційну напругу. Рух активізує пізнавальну сферу, позитивно впливає на саморегуляцію, тобто стабілізує емоційні процеси. Також він є основою для опанування будь-яких навичок, зразків поведінки. Позитивний ефект посилюється за умови використання музики під час виконання рухливих вправ (Кошель & Новик, 2020). Музика як чуттєве мистецтво має неймовірний потенціал щодо гармонізації емоційно-почуттєвої сфери, здатна заряджати позитивом та щасливими переживаннями. У роботі з дошкільниками із ЗНМ використання музики допомагає розвинути відчуття ритму, темпу та зняти емоційну напругу.

Прослуховування та аналіз казки сприяє передачі досвіду, створює ситуацію успіху. Навіть сучасні дошкільники люблять казки. Доступний для розуміння простий сюжет і герой, який так схожий на дитину, має ті самі труднощі, викликає у дитини емоційний відгук, відчуття, що його приймають і розуміють. Щасливий фінал казки може надати дитині впевненість, що проблема має розв'язання. Також важливо, що робота з казкою збагачує активний і пасивний словник дітей із ЗНМ, сприяє засвоєнню правильних граматичних конструкцій, узгодженню частин мови тощо. Можливість програвати певні сцени з прочитаної казки також сприяє засвоєнню позитивних зразків виявлення емоцій чи вчинків.

Робота з фотографіями впливає на закріплення здатності впізнавати емоційний стан оточуючих. Як свідчить досвід, фотографії дорослих чи дітей у різних емоційних станах спонукають дошкільників згадувати свої власні почуття і переживання та ситуації, в яких вони проявлялись ефективніше, ніж прості

питання. Адже дошкільникам ще важко оперувати абстрактними поняттями, які не можна взяти в руки, дослідити на дотик чи смак. Крім того, фото добре підходять як зразок для наслідування міміки, характерної для того чи іншого емоційного стану. Імітація виразу обличчя несе додатковий розвиваючий ефект у роботі з дітьми із ЗНМ, бо укріплення мімічних м'язів позитивно впливає на звуковимову. Також у спілкуванні з дітьми із ЗНМ фотографія з тим чи іншим виразом обличчя може стати відповіддю на питання про настрій, з яким дитина прийшла на заняття, отже, світлина відіграє роль опорної картки.

Вправи з обговорення сюжетних або предметних картинок сприяють вербалізації досвіду переживання певного почуття. Емоційний стан не виникає сам по собі. Його викликають події або вчинки інших людей. Після цього уже те чи інше переживання впливає на подальшу поведінку самої дитини. Здатність зрозуміти, які емоції вона відчуває, що саме їх викликало, а також вміння пояснити це словами чи іншими допоміжними засобами, є дуже важливим для процесу саморегуляції та розвитку емпатії. Працюючи над обговоренням сюжетних картинок, діти вчаться визначати подію, яка змінила настрій героя. Також за допомогою слів чи опорних карток вони висловлюють свою думку. Подібні сюжети спонукають емоційний відгук у самої дитини. Часто дошкільники намагаються розповісти про свій емоційний стан та події, що його викликали. Для дітей із ЗНМ будь-яке прагнення до вербальної активності – це завжди успіх, адже часто для них характерна пасивність у спілкуванні, замкненість, сором'язливість, страх бути висміяними через вади мовлення.

Робота в парах сприяє закріпленню вміння висловлювати свої емоційні переживання, слухати інших, а головне – задавати запитання про емоційний стан співрозмовника та причину, яка його викликала. Для полегшення завдання дітям з вадами мовлення варто використовувати стандартну фразу (словесну чи з опорою на картинки). Відповідь також передбачає можливість використання підказки – перед дитиною може бути набір карток, із зображеннями подій, які могли б засмутити її, наприклад, зламана чи загублена іграшка, зіпсоване морозиво, забруднене вбрання тощо. Даній вправі варто приділяти більше часу, адже діти із ЗНМ повільно запам'ятовують почуті фрази, також їм важко будувати

висловлювання самостійно, а забувають їх досить швидко. Тому подібні ситуації розігруються і з ляльками, також під час ранкового кола або в певній ситуації просто у групі. Важливо, щоб дитина зрозуміла, що насамперед вона здійснює емоційну підтримку, а не вимовляє дві завчені фрази.

Отже, узагальнена структура заняття матиме такий вигляд:

1. Ритуал привітання.
2. Вправа-знайомство з гостем.
3. Основний зміст заняття.
4. Рухлива гра для зняття емоційної напруги.
5. Підведення підсумків (рефлексія).
6. Ритуал прощання.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, можна прогнозувати позитивний вплив запропонованих видів дитячої діяльності на формування навичок самоспостереження, самоконтролю, та емпатії. Діти вправляються у плануванні своєї діяльності відповідно до емоційного стану оточуючих, виробляють здатність гнучко підходити до ситуації та намагаються знайти шляхи її вирішення. Визначені напрями залучення дітей до виконання практичних дій, ігрових завдань сприяють формуванню початкових уявлень про емоційні стани, їх виявлення на обличчях, причини виникнення, способи контролю та взаємовплив почуттів на поведінку оточуючих.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності запропонованих методів роботи для формування навичок самоконтролю та розвитку емпатії у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення та поширення отриманого досвіду у консультативній та просвітницькій роботі з батьками та педагогами.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Cuff, B., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. (2016). *Empathy: A review of the concept*. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/17540739145584>

2. Дуткевич, Т. В. (2012). *Дитяча психологія: Навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури.
3. Жицька, В. В. (2012). Психоемоційні проблеми дітей з порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (22), 45–52.
4. Компанець, Н. М. (2023). *Розвиток та формування емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку: Науково-методичний посібник*. Київ: Актуальна освіта.
5. Корженко, А. О. (2023). Емоційний стан дошкільників з мовленнєвими порушеннями в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми спеціальної та інклюзивної освіти*, (3), 92–99.
6. Кошель, В. М., & Новик, М. В. (2020). *Використання музикотерапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти: Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», методистів, вихователів закладів дошкільної освіти, музичних керівників та батьків дітей дошкільного віку*. ФОП Баликіна О. В. <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/7453/1/Використання%20музикотерапії%20Ов%20умовах%20освітнього%20процесу%20закладів%20дошкільної%20освіти.pdf>
7. Лемещук, М. М. (2016). Емоційно-особистісний розвиток дітей з мовленнєвими порушеннями. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*, (8), 112–118.
8. Марченко, І. С., & Дудка, О. О. (2015). Особливості комунікативного розвитку дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (29), 60–66. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1ee08260-4aa2-44c0-ba7c-36e52279b0f4/content>
9. Погребняк, В. В. (2018). Емоційний розвиток дошкільників з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*, (11), 178–186.
10. Міністерство освіти і науки України. (2025, листопад 15). Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
11. Таран, О. П., & Лісайчук, А. С. (2019). Особливості емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, (14), 313–323.
12. Трофименко, Л. І. (2019). Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, (11), 313–323.

13. Рібцун, Ю. (2019). Загальний недорозвиток мовлення дошкільників: пропедевтика та корекція. *Логопедія. У фокусі: мовлення без перепон*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740003/1/DV\\_2024-03\\_Рібцун.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740003/1/DV_2024-03_Рібцун.pdf)

## REFERENCES

1. Cuff, B., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. (2016). *Empathy: A review of the concept*. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/175407391455584> [in English].
2. Dutkevych, T. V. (2012). *Dytiacha psykholohiia: Navchalnyi posibnyk* [Child Psychology: A Textbook]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
3. Zhytska, V. V. (2012). Psykhoemotsiini problemy ditei z porushenniamy movlennia [Psychoemotional problems of children with speech disorders]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, (22), 45–52 [in Ukrainian].
4. Kompanets, N. M. (2023). *Rozvytok ta formuvannia emotsiino-volovoi sfery u ditei doshkilnoho viku: Naukovo-metodychnyi posibnyk* [Development and formation of the emotional and volitional sphere in preschool children: Scientific and methodological manual]. Kyiv: Aktualna osvita. [in Ukrainian].
5. Korzhenko, A. O. (2023). Emotsiinyi stan doshkilnykiv z movlennievymy porushenniamy v umovakh voiennoho stanu [Emotional state of preschool children with speech disorders under martial law]. *Aktualni problemy spetsialnoi ta inkluzyvnoi osvity*, (3), 92–99. [in Ukrainian].
6. Koshel, V. M., & Novyk, M. V. (2020). *Vykorystannia muzykoterapii v umovakh osvitnoho protsesu zakladiv doshkilnoi osvity: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnosti «Doshkilna osvita», metodystiv, vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity, muzychnykh kerivnykiv ta batkiv ditei doshkilnoho viku* [The use of music therapy in the educational process of preschool education institutions: Educational and methodological manual for students majoring in Preschool Education, methodologists, preschool teachers, music directors, and parents of preschool children]. FOP Balykina O. V. <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/7453/1/Vykorystannia%20muzykotera pii%20v%20umovakh%20osvitnoho%20protsesu%20zakladiv%20doshkilnoi%20osvity.pdf> [in Ukrainian].
7. Lemeshchuk, M. M. (2016). Emotsiino-osobystisnyi rozvytok ditei z movlennievymy porushenniamy [Emotional and personality development of children with speech disorders]. *Naukovi zapysky. Serii: Psykholoho-pedahohichni nauky*, (8), 112–118. [in Ukrainian].

8. Marchenko, I. S., & Dudka, O. O. (2015). Osoblyvosti komunikatyvnoho rozvytku ditei serednoho doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia [Peculiarities of communicative development of middle preschool children with general speech underdevelopment]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, (29), 60–66. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1ee08260-4aa2-44c0-ba7c-36e52279b0f4/content> [in Ukrainian]
9. Pohrebniak, V. V. (2018). Emotsiinyi rozvytok doshkilnykiv z movlennievymy porushenniamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia [Emotional development of preschool children with speech disorders in inclusive education settings]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*, (11), 178–186. [in Ukrainian].
10. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025, November 15). *Statystychni dani* [Statistical data]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
11. Taran, O. P., & Lisaichuk, A. S. (2019). Osoblyvosti emotsiinoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvytkom movlennia [Peculiarities of emotional competence of senior preschool children with general speech underdevelopment]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, (14), 313–323. [in Ukrainian].
12. Trofymenko, L. I. (2019). Osoblyvosti rozvytku osobystosti doshkilnykiv z movlennievymy porushenniamy [Peculiarities of personality development of preschool children with speech disorders]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, (11), 313–323. [in Ukrainian].
13. Ribtsun, Yu. (2019). *Zahalnyi nedorozvytok movlennia doshkilnykiv: Propedevtyka ta korektsiia* [General speech underdevelopment in preschool children: Prevention and correction]. In *Lohopediia. U fokusi: movlennia bez perepon*. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740003/1/DV\\_2024-03\\_Ribtsun.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740003/1/DV_2024-03_Ribtsun.pdf) [in Ukrainian].

**Матеріал надійшов до редакції 23.01.2026**

**Прорецензовано 30.01.26**

**Схвалено до друку 5.02.2026**

**УДК [376.1:159.9-056.36]:616.89-008.441.1-053.2:355.48**

**Ірина Орленко,**

доктор філософії PhD, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти та реабілітації  
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  
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

**Світлана Трапезникова,**

фізичний терапевт ДНП «Український науково-дослідницький інститут реабілітації та курортології МОЗ України»,  
фахівець інклюзивно-ресурсного центру (вчитель-реабілітолог) КУ «Одеський інклюзивно-ресурсний центр №1

**Svitlana Trapeznykova,**

Physical Therapist,  
«Ukrainian Research Institute of Rehabilitation and Resort Therapy of the Ministry of Health of Ukraine»;  
specialist at the inclusive resource center

(rehabilitation teacher) at the Odessa

Inclusive Resource Center No. 1

**Віра Степанова,**

лікар-педіатр, лікар фізичної та реабілітаційної медицини

ДНП «Український науково-дослідний інститут

реабілітації та курортології МОЗ України»

**Vira Stepanova,**

Pediatrician, physical and rehabilitation medicine doctor

State Non-profit Enterprise

«Ukrainian Research Institute of Rehabilitation

and Resort Therapy of the Ministry of Health of Ukraine»

ДНП «Український НДІ Р та К МОЗ України»

пров. Дзевецького, 6, м. Одеса, 65014, Україна

«Ukrainian Research Institute

of Rehabilitation and Resort Therapy

of the Ministry of Health of Ukraine»

Dzhevetskogo Ave., 6, Odesa, 65014, Ukraine

## **ДІАГНОСТИКА ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ООП З ВИКОРИСТАННЯМ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ ПІД ЧАС ВОЄННИХ ДІЙ В УКРАЇНІ**

## **DIAGNOSIS AND REHABILITATION OF CHILDREN WITH OOP USING NEUROPSYCHOLOGICAL EXERCISES DURING MILITARY OPERATIONS IN UKRAINE**

**Анотація.** У статті проаналізовано ефективність використання нейропсихологічних, сенсорних та психомоторних вправ у процесі реабілітації дітей з особливими освітніми потребами (ООП), які проживають у прифронтових регіонах України під час воєнного стану. Мета статті – дослідити вплив інтерактивних реабілітаційних методів на когнітивний, емоційний, моторний та мовленнєвий розвиток дітей з ООП, з урахуванням підвищеного рівня стресу та емоційної нестабільності, спричинених війною. Процедура дослідження охоплювала шестимісячну програму занять з 87 дітьми віком 11–15 років, у яких виявлено соціоадаптаційні

і мовленнєві труднощі в ІРЦ, зокрема тяжкі порушення мовлення та розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ). Для об'єктивної оцінки ефективності реабілітації було використано валідизовані міжнародні інструменти: Leiter-3, Conners-3, Pediatric Balance Scale (PBS), Box and Block Test (BBT), Nine-Hole Peg Test (9НРТ), а також сенсомоторні опитувальники. Програма реабілітації охоплювала індивідуалізовані заняття з фізичним терапевтом і психологом, впровадження інтерактивних ігор Briolight, логопедичних вправ та вправ на активізацію міжпівкульної взаємодії для стимулювання нейропластичності. Результати свідчать про істотне покращення невербальної пам'яті, швидкості обробки інформації, зниження тривожності, імпульсивності та агресивної поведінки. Зафіксовано значне зростання концентрації уваги, мовленнєвої активності, зорово-моторної координації та емоційної стійкості. Висновки підтверджують доцільність інтеграції нейропсихологічних та сенсорних підходів у програми підтримки дітей з ООП, які зазнали наслідків війни. Такі методи сприяють ефективній реабілітації, покращенню адаптації та зниженню бар'єрів до повноцінного навчального процесу.

***Ключові слова:** діти з ООП, нейрокорекція, сенсорна інтеграція, тяжкі порушення мовлення, РДУГ, реабілітація, ПТСР.*

**Abstract.** The article analyzes the effectiveness of applying neuropsychological, sensory, and psychomotor exercises in the rehabilitation of children with special educational needs (SEN) living in frontline areas of Ukraine during martial law. The aim of the article is to explore the impact of interactive rehabilitation methods on the cognitive, emotional, motor, and speech development of children with SEN, considering the high levels of stress and emotional dysregulation caused by wartime trauma. The research procedure involved a six-month program for 87 children aged 11–15, identified as having developmental characteristics such as speech difficulties and signs consistent with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). To evaluate rehabilitation outcomes, the study used validated international assessment tools: Leiter-3, Conners-3, Pediatric Balance Scale (PBS), Box and Block Test (BBT), Nine-Hole Peg Test (9HPT), and sensory history questionnaires. The rehabilitation program included individualized sessions with a physical therapist and psychologist, the use of interactive Briolight games, speech therapy tasks, and exercises aimed at stimulating interhemispheric interaction to enhance neuroplasticity. The results demonstrate significant improvements in nonverbal memory, information processing speed, and reductions in anxiety, impulsivity, and aggressive behavior. Increases in attention span, verbal activity, visuomotor coordination, and emotional resilience were also observed. The conclusions support the integration of neuropsychological and sensory-based approaches into support programs for children affected by war. These methods contribute to effective rehabilitation, facilitate adaptation, and reduce barriers to inclusive learning.

*Key words: children with SEN, neurocorrection, sensory integration, speech difficulties, ADHD, rehabilitation, PTSD.*

**Актуальність дослідження.** В умовах воєнного конфлікту діти з особливими освітніми потребами зазнають подвійного навантаження: з одного боку, вони стикаються зі стресовими факторами, що впливають на психоемоційний стан, з іншого – через свої особливості вони мають обмежені ресурси адаптації та відновлення. Дослідження нейропсихологічних методів реабілітації таких дітей є надзвичайно актуальним з кількох ключових причин. По-перше, за даними ЮНІСЕФ та ВООЗ, кількість дітей з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР), тривожними розладами, когнітивними та мовленнєвими дисфункціями значно зросла через воєнні дії. По-друге, діти з СДВГ та порушеннями мовленнєвого розвитку є особливо вразливими до стресу, що ускладнює їхню соціальну інтеграцію та навчання.

Традиційні методи корекції мовлення, психомоторного розвитку та емоційного стану не завжди враховують специфіку роботи мозку в умовах травматичного досвіду. Використання нейропсихологічних підходів дає змогу проводити реабілітацію на рівні нейронних механізмів, що сприяє більш ефективному відновленню когнітивних функцій та адаптації дітей.

Дослідження нейропсихологічної реабілітації дітей в умовах воєнного конфлікту є мало вивченим напрямом у світовій практиці. Більшість існуючих програм реабілітації розроблено для мирного часу й не враховують специфічних стресових чинників війни. Результати цього дослідження можуть бути корисними для адаптації реабілітаційних програм у країнах, що переживають військові конфлікти або гуманітарні кризи.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблематика психоемоційної та нейропсихологічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у контексті військових конфліктів наразі є предметом зростаючого міждисциплінарного наукового інтересу. Особливу увагу дослідники приділяють поєднанню нейропсихологічних методів із сенсорними та психомоторними

втручаннями, а також вивченню впливу стресових факторів на розвиток когнітивних і поведінкових порушень у дітей.

Зарубіжні дослідження демонструють ефективність сенсорної інтеграції та фізичних вправ як методу впливу на нейропластичність мозку. Kleim і Jones (2008) визначають, що досвідозалежна нейропластичність є ключовою основою реабілітаційного прогресу, особливо в роботі з наслідками травматичного досвіду. Ramos et al. (2020) у метааналізі показали, що вербальна робоча пам'ять у дітей з СДУГ має значно нижчий рівень продуктивності, що потребує цілеспрямованих втручань. Особливої уваги заслуговує нещодавнє дослідження Bölte et al. (2024), в якому переглянуто класифікацію функціонування при СДУГ відповідно до стандартів ВООЗ, акцентуючи на необхідності індивідуалізованого підходу до підтримки таких дітей.

У дослідженнях Dunn (1999), а також Kranowitz (2012), підкреслюється роль сенсорного профілю дитини у формуванні адаптивної поведінки. Це корелює з висновками А. Ayres (2004), яка доводить, що сенсорна дезінтеграція тісно пов'язана з труднощами навчання та поведінковими розладами.

В українському науковому просторі увагу привертають роботи, що досліджують патопсихологічні особливості самосвідомості дітей з особливими освітніми потребами. Так, вчені Г. Соколова, О. Чебикін, А. Массанов, І. Орленко (2025) досліджували особливості самосвідомості дітей з ООП з різними нозологіями. Авторами встановлено, що діти з особливими освітніми потребами часто мають нестійку самооцінку, знижений рівень рефлексії та труднощі в самоприйнятті. У своєму дослідженні вчені розкривають типові патопсихологічні прояви, що відрізняються залежно від типу порушення та наголошують на важливості цілеспрямованої корекційної роботи над образом «Я» як ключового чинника психоемоційного розвитку дитини з ООП.

Серед актуальних українських досліджень варто відзначити роботу Ю. Рібцун (2023), яка аналізує психологічну готовність дітей до дій у ситуаціях терористичної загрози, особливо в урбанізованому середовищі. Авторка зазначає, що система освіти в Україні недостатньо розвиває стресостійкість і навички саморегуляції у дітей. Вона пропонує впровадження симуляцій і тренінгів адаптації, що можуть

підвищити готовність до криз. Ці ідеї перегукуються з підходами нейропсихологічної реабілітації дітей з ООП, які особливо чутливі до стресу.

У дослідженні Д. Прохоренка (2024) аналізується переживання психотравми дітьми з ООП в умовах війни. Автор розглядає реакції дітей з різними порушеннями розвитку на травматичні події, підкреслюючи, що у дітей з ООП вони мають більш виражений і тривалий характер через знижену саморегуляцію та підвищену тривожність. Особливу увагу автором приділено необхідності мультидисциплінарного супроводу таких дітей, який має передбачати участь психолога, логопеда, дефектолога, сім'ї та педагогів.

Отже, аналіз наукової літератури свідчить про міждисциплінарну підтримку інтеграції нейропсихологічних та сенсорних втручань у практику реабілітації дітей з ООП, особливо в умовах високого стресового навантаження, спричиненого війною.

**Мета** цього дослідження полягала в проведенні 6-місячного випробування для оцінки використання нейропсихологічних вправ для реабілітації дітей з ООП. Важливо було визначити ефективність нейропсихологічних, сенсорних та психомоторних вправ у покращенні когнітивних, емоційних, рухових та мовленнєвих навичок у дітей з ООП.

**Методи дослідження.** У дослідженні використано такі інструменти оцінювання (Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 20.11.2024 року № 1946 «Про затвердження переліку рекомендованих інструментів оцінювання функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я особи»):

- педіатрична шкала рівноваги Pediatric Balance Scale PBS від 2 до 15 років;
- тест «9 кілочків» (Nine-Hole Peg Test, 9НРТ) – від 2 років;
- тест «Коробка і кубики» (Box and Block Test, ВВТ) – від 6 років;
- опитувальник сенсомоторної історії дитини Керол Сток Крановиц.

Для оцінки рівня когнітивного, емоційного розвитку дітей з ООП ми використовували такі міжнародні методики, як Leiter-3 – невербальна оцінка когнітивного розвитку, що підходить для немовленнєвих дітей і дорослих та Conners-3 – оцінка поведінкових розладів, уваги, гіперактивності, тест «Тривожність» Р. Темл, М. Доркі та У. Амен для визначення рівня тривожності.

В дослідженні взяли участь 87 дітей, віком 11 – 15 років, які проживають в Одесі під час військового стану. За даними неврологічних досліджень, 57 дітей мали синдром дефіциту уваги та гіперактивність (СДУГ) та 30 дітей мали вторинні порушення мовлення. Дослідження було проведено на базі ДНП «Український науково-дослідницький інститут реабілітації та курортології МОЗ України».

Учасники дослідження відвідували 30-хвилинні заняття з фізичним терапевтом та психологом щотижнево. Заняття було побудовано у формі гри з використанням інтерактивних технологій, логопедичних завдань та цифрових технологій, зокрема Briolight. У результатах роботи враховано відвідуваність, дотримання щотижневих ігрових цілей та інтенсивність вправ, зафіксованих за допомогою пульсу.

**Результати дослідження.** У реабілітації дітей з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю (РДУГ), а також мовленнєвими порушеннями, важливу роль відіграє оцінка рівня тривожності та її впливу на емоційний стан і поведінку дитини. Визначення індивідуального рівня тривожності дає змогу коригувати стратегії терапії, спрямовані на розвиток саморегуляції та підвищення стресостійкості.

Факторний аналіз дослідження впливу нейропсихологічних вправ на покращення когнітивних, емоційних, рухових та мовленнєвих навичок у дітей з ООП, які переживають травмуючі події, дає змогу виокремити ключові чинники, що впливають на якість реабілітації дітей.

У реабілітації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) оцінка рівня тривожності має критичне значення, оскільки вона може як сприяти, так і гальмувати процес розвитку та навчання. Тривожність може мати як адаптивне, так і дезадаптивне значення. З одного боку, вона виконує захисну функцію, допомагаючи дитині уникати потенційно небезпечних ситуацій. З іншого боку, надмірна тривожність обмежує ініціативність, знижує впевненість у власних силах та перешкоджає успішному навчальному процесу. Тривожні діти часто прагнуть уникати невдач, що стає на заваді їхнім спробам досягнути успіху. За допомогою тесту «Тривожність» Р. Темл, М. Доркі та У. Амен ми зробили ранжування відповідей дітей та внесли їх у відповідні протоколи.

Таблиця 1.

Малюнок	Висловлювання дитини	Вибір	
		Веселе обличчя	Сумне обличчя
1 Гра з молодшими дітьми	Вона вже не хоче грати; набридло грати	+	
2 Дитина і мати з немовлям		+	
Об'єкт агресії	Хочу вдарити його, втекти від нього		+
4. Одягання	Заставляють вдягатися, потрібно вдягнутися	+	
5. Гра з старшими дітьми			+
6. Укладання спати наодинці	Мені потрібно іграшку в ліжко взяти, беру іграшку в постіль з собою		+
7. Умивання		+	
8. Вирок	Ображається, боїться		+
9. Ігнорування	Сумно виглядає, не подобається		+
10. Агресивність			+
11. Збирання іграшок			+
12. Ізоляція			+
13. Дитина з батьками		+	
14. Їжа наодинці		+	

У групі визначено переважно негативні відповіді (8 з 14). Ми розрахували індекс тривоги  $IT = (\text{кількість емоційно-негативних виборів}/14) 100\%$ ,  $IT$  у групі досліджуваних дітей дорівнює 57%, що визначає високий рівень тривожності, страху.

Під час або після травматичної події людина відчуває страх. Дихання та серцебиття пришвидшуються, кровообіг до органів збільшується, м'язи напружуються – в такий спосіб організм готується до небезпеки. Із припиненням дії стресового чинника ці відчуття зникають, однак за певних обставин відчуття страху триває протягом тривалого періоду після стресової події. Цей стан називають посттравматичним стресовим розладом (ПТСР), в умовах воєнного стану він набуває надзвичайного поширення серед цивільного населення України.

Загалом унаслідок неадекватної реакції на стресову подію в мозку розвиваються генералізація страху (наприклад, гучний звук при закриванні дверей або вибухи під час салюту можуть спричинити панічну атаку через негативні

спогади й асоціації з вибухами) та втрата контексту щодо сприйняття стресового чинника (проїзд військової техніки на параді викликає такі самі негативні відчуття, як і під час воєнних дій).

Одна з головних мозкових структур, яка відповідає за виникнення страху, – мигдалина. Надмірна активність мигдалини мозку та суміжних структур, які відповідають за стрес, зумовлює подальшу активацію симпатичної нервової й ендокринної гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової систем. Тривала дія симпатичної нервової системи та гормонів стресу призводить до низки змін в основних системах організму. Насамперед впливу зазнає серцево-судинна система, наслідком чого є підвищення частоти серцевих скорочень, артеріального тиску, хвилинного об'єму крові й ударного об'єму серця. Тому зрозуміло, що коли виникає якась кризова ситуація передусім на неї реагує тіло: м'язи напружуються, ми втягуємо голову в плечі, дихання стає частішим, рухи різкі або навпаки ми завмерли. Наш мозок вмикає режим «збереження».

Залежно від типу нервової системи людина стає рухливою, агресивною чи загальмованою. І це нормальна реакція нашого організму на зовнішні подразнюючі фактори. Через деякий час процеси нормалізуються, але не проходять безслідно. І тут на допомогу приходять фізичні вправи. Доведено, що щоденні фізичні вправи сприяють роботі гіпокампа та відновлюють нейрони, тому рекомендуються як складова у роботі з тривожними, депресивними розладами і фізичними симптомами ПТСР. Перспективними методами лікування розладу є застосування фізичних вправ, створення сенсорно збагаченого середовища, що сприяє змінам у центральній нервовій системі, покращуючи моторні та когнітивні функції. Також ефективним способом змінити ситуацію є навмисне включення інтелектуальної частини мозку.

Як ослаблені м'язи, півкулі головного мозку «включаються в роботу» тренуванням за допомогою спеціальних вправ на розвиток пам'яті та уваги? Нейропластичність визначається як здатність мозку змінювати свою структуру та функції у відповідь на зовнішні впливи, включаючи фізичні вправи та сенсорну стимуляцію. Відомо, що фізична активність сприяє покращенню когнітивних функцій, а також відновленню після неврологічних захворювань та травм (Kleim &

Jones, 2008). Важливою складовою ефективною реабілітації є методи сенсорної інтеграції, які стимулюють міжпівкульні зв'язки та покращують сприйняття власного тіла. Такі методи сприяють зниженню рівня тривожності, формуванню впевненості у власних діях та покращенню адаптації дитини до соціального середовища. Застосування інтерактивних вправ у поєднанні з сенсорною інтеграцією дає можливість розробити комплексний підхід до реабілітації, що враховує як психологічні, так і нейропсихологічні особливості розвитку дитини.

Ramos AA, Hamdan AC, Machado L. A. (2020), досліджуючи вербальну робочу пам'ять у дітей і підлітків із СДУГ, дійшли висновку, що вербальна пам'ять дітей з РДУГ має низьку продуктивність. А це впливає на загальний рівень когнітивних здібностей дитини, тому що йдеться про ключову складову інтелекту. І хоча питання щодо функціонування при СДВГ відповідно до стандартів Всесвітньої організації охорони здоров'я було переглянуто вченими Bölte S, Alehagen L, Black MH, Hasslinger J, Wessman E, Remnélius KL, Marschik PB, D'arcy E, Seidel A, Girdler S, Zander E. (2024), актуальним залишається дослідження ефективних методів реабілітації дітей із СДУГ.

Так, на нашу думку, для дітей із СДУГ будуть корисними втручання для поліпшення сенсорної модуляції та саморегуляції сенсорного сприйняття. Фізичні вправи для зниження рівня збудження дитини за допомогою пропріоцептивної, вестибулярної, тактильної сенсорних систем сприяють концентрації уваги і поліпшення сприйняття навчального матеріалу.

Для кожної дитини створювалась індивідуальна програма фізичної та психологічної реабілітації. Крім загально-розвиваючих вправ, у програму було включено спеціальні вправи лікувальної фізичної культури, активності для поліпшення сенсорної модуляції, а також вправи, спрямовані на гармонізацію роботи півкуль головного мозку, стабілізацію психоемоційного стану.

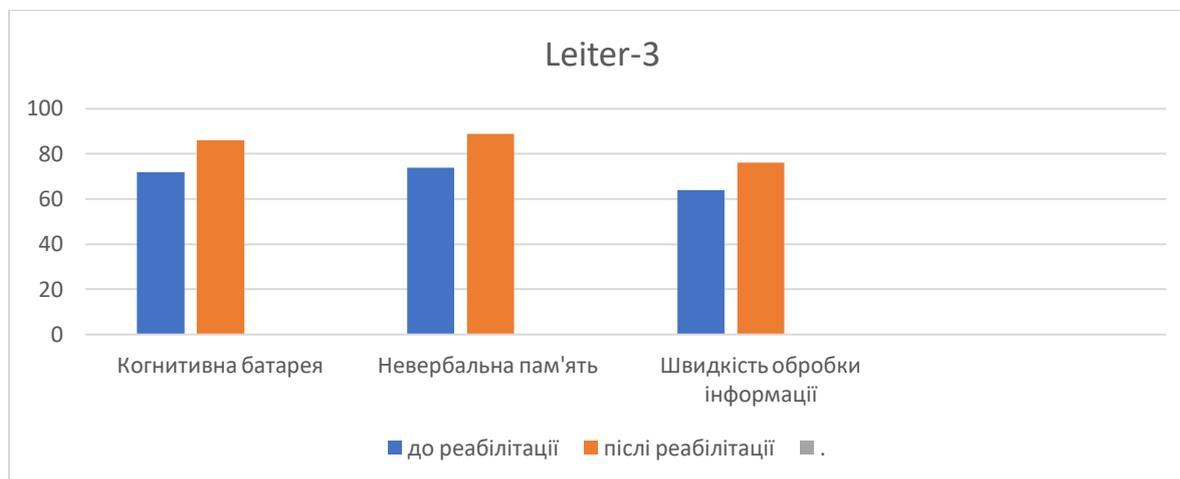
Отже, створюючи індивідуальну програму психологічної реабілітації досліджуваних ми включили використання спеціалізованих інтерактивних нейропсихологічних завдань та вправ. Одним із ефективних інструментів є інтерактивні ігри Briolight, спрямовані на покращення когнітивних функцій, мовлення та сенсомоторної інтеграції. Було використано гру «Світлофор» на

розвиток уваги та реакції, що сприяє формуванню навичок саморегуляції, гри «Слухові лабіринти» – аудіальні вправи на розвиток фонематичного слуху та концентрації, «Ліниві вісімки» – вправи для активізації міжпівкульної взаємодії, що сприяють покращенню просторового мислення та мовлення, ігри на розвиток просторового сприйняття (сприяють покращенню орієнтації в просторі, координації рухів і зорово-моторної інтеграції), когнітивні ігри: вправи на увагу та пам'ять (запам'ятовування рядів цифр, відтворення послідовностей, ігри на асоціації) – завдання, що потребують концентрації, допомагають зменшити імпульсивність і підвищують здатність дитини утримувати увагу на завданні протягом довшого часу, а також інтерактивні ігри, що стимулюють мовлення через повторення слів, опис малюнків, сприяють активізації мовленнєвої діяльності.

Результати дослідження ефективності використання нейропсихологічних, сенсорних та психомоторних вправ у реабілітації дітей з РДУГ та мовленнєвими труднощами на гістограмі малюнка показують значні покращення когнітивних, емоційних та мовленнєвих навичок дітей. У таблиці наведено середньостатистичні дані за вибіркою.

*Таблиця 2.*

Психодіагностична методика Leiter-3/ шкали	Загальний бал вхідної діагностики	Загальний бал вихідної діагностики
Когнітивна батарея	72	86
Невербальна пам'ять	74	89
Швидкість обробки інформації	64	76



За результатами методики Leiter-3 бачимо, що когнітивний профіль змінився. Регулярне використання нейропсихологічних вправ, що тренують невербальну та робочу пам'ять, швидкість обробки інформації та перцептивне мислення разом із сенсорними та руховими вправами дають змогу досягти кращих результатів.

Індивідуальна програма фізичної реабілітації дитини містила в собі лікувальну фізкультуру, сенсорні вправи, зокрема масаж за протоколом Вілбергер, нейрокорекційні вправи «Алфавіт» і «Веселка», спрямовані на розвиток на моторних, когнітивних та емоційних показників у дітей із РДУГ

Суглобові стискання за протоколом Вілбергер – використовувалися для покращення пропріоцептивного сприйняття.

Вправа «Алфавіт» – спрямована на координацію рухів, розвиток міжпівкульної взаємодії та покращення моторного контролю.

Вправа «Веселка» – комплексна сенсорна стимуляція для регуляції емоційного стану та покращення концентрації уваги.

Після проходження програми було отримано такі результати:

Таблиця 3

Назва тесту	Загальний бал вхідна діагностика	Загальний бал вихідна діагностика
Педіатрична шкала рівноваги PBS. (вправа «Алфавіт») Pediatric Balance Scale	37	49
Тест «9 кілочків» (9НРТ)	22	48
Тест «Коробка і кубики» (ВВТ)	7	13

Результати дослідження підтверджують, що фізичні вправи, сенсорні вправи в поєднанні з вправами на гармонізацію роботи півкуль головного мозку є ефективними для покращення моторних, когнітивних та емоційних функцій у дітей підліткового віку з порушеннями опорно-рухового апарату та розладом дефіциту уваги та гіперактивністю.

За результатами методики Conners-3, проведеної після проведення реабілітаційної програми, ми бачимо зниження балів за шкалами симптомів. Дані наведено у порівняльній таблиці загальних даних.

*Таблиця 4.*

Шкали симптомів	Т-бали вхідної діагностики	Шкали симптомів	Т-бали вихідної діагностики
СДУГ Неуважного типу	78	РДУГ Неуважного типу	69
СДУГ Гіперактивно-імпульсивного типу	66	РДУГ Гіперактивно-імпульсивного типу	63
СДУГ Комбінованого типу	-	РДУГ Комбінованого типу	-
Розлад поведінки	58	Розлад поведінки	49
Опозиційний розлад непокори	41	Опозиційний розлад непокори	40
Тривожність	Підтверджено. Є суттєві ознаки для подальшої роботи з дитиною	Тривожність	Підтверджено, з незначною ймовірністю
Депресія	Підтверджено, з незначною ймовірністю	Депресія	Не підтверджено

Значно знизився за показниками рівень тривожності, прояви депресивних станів не відмічалися, знижено бали за шкалами симптомів РДУГ неуважного типу та симптомами розладу поведінки.

Діти, які перебувають у зонах, наближених до бойових дій, зазнають значного стресу, що впливає на їхню психоемоційну рівновагу, когнітивні функції та поведінкові реакції. Особливо це стосується дітей із РДУГ, оскільки стрес може

посилювати їхні симптоми: імпульсивність, гіперактивність, труднощі з концентрацією. Розвиток спеціальних реабілітаційних програм з використанням нейропсихологічних вправ може допомогти таким дітям краще адаптуватися до умов, зменшити рівень тривожності та підвищити їхні навчальні можливості.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Результати дослідження підтверджують доцільність інтеграції реабілітаційних програм для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), які постраждали від воєнних дій, у діяльність реабілітаційних центрів. Використання інтерактивних логопедичних завдань, цифрових технологій, зокрема Briolight, а також нейропсихологічних вправ, сприяє підвищенню ефективності корекційних занять, зменшенню когнітивного навантаження та підвищенню мотивації до навчання. Нейропсихологічні вправи відіграють ключову роль у реабілітаційному процесі, оскільки сприяють відновленню когнітивних функцій, емоційної регуляції та розвитку адаптивних механізмів у дітей. Зважаючи на потенційний вплив таких методів на нейропластичність мозку, перспективним напрямом подальших досліджень є оцінка їх довготривалого ефекту та розробка індивідуалізованих програм на основі нейропсихологічного аналізу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Довідник безбар'єрності. Дитина з особливими освітніми потребами.  
URL: <https://bf.in.ua/rizni-sotsialni-hrupy-2/dytyna-z-osoblyvymy-osvitnimypotrebamy-oor/>
2. Прохоренко, Д. (2024). Дослідження психотравматичних наслідків у дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 1(24), 208–220. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.249>
3. Рібцун, Ю (2023). Пропедевтика терористичних загроз: психолого-педагогічні аспекти. *Протидія терористичним актам у міському середовищі : зб. матер. Наукового форуму*. Навчально-науковий інститут права та політології УДУ імені Михайла Драгоманова (м. Київ, 21 червня 2023 р.). Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 356–358.
4. Г. Соколова, О. Чебикін, А. Массанов, & І. Орленко. (2025). Патопсихологічні особливості самосвідомості дітей з особливими освітніми потребами. *Наука і освіта*. 2025. №1. 41–50.

5. Ayres, A. J. (2004). *Sensory integration and praxis tests manual: Updated edition*. Los Angeles, CA: *Western Psychological Services*.
6. Bölte, S., Alehagen, L., Black, M.H., Hasslinger, J., Wessman, E., Remnélius, K.L., Marschik, P.B., D'arcy, E., Seidel, A., Girdler, S., & Zander, E. (2024). Assessment of functioning in ADHD according to World Health Organization standards: First revision of the International Classification of Functioning, Disability and Health Core Sets. *Dev Med Child Neurol*. 2024 Sep;66(9):1201-1214. doi: 10.1111/dmcn.15865.
7. Díaz-Orueta, U., Garcia-López, C., Crespo-Eguílaz, N., Sánchez-Carpintero, R., Climent, G., & Narbona, J. (2014). AULA virtual reality test as an attention measure: convergent validity with Conners' Continuous Performance Test. *Child Neuropsychol*. 2014;20(3):328-42. doi: 10.1080/09297049.2013.792332.
8. Dunn, W. (1999). *The Sensory Profile: User's manual*. San Antonio, Texas: Psychological Corporation.
9. Jepsen, J.R., Fagerlund, B., & Mortensen, E.L. (2009) Do attention deficits influence IQ assessment in children and adolescents with ADHD? *J Atten Disord*. 2009 May; 12(6):551-62. doi: 10.1177/1087054708322996.
10. Kranowitz Carol (2012). *The unbalanced child How to recognize and cope with sensory processing disorders*. 396.
11. Kleim, J. A., & Jones, T. A. (2008). Principles of experience-dependent neural plasticity: implications for rehabilitation after brain damage. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(1), S225-S239.
12. Mathiowetz, V., Volland, G., Kashman, N., & Weber, K. (1985). Adult norms for the Nine-Hole Peg Test of finger dexterity. *Occupational Therapy Journal of Research*, 5(1), 24–38.
13. Ramos, A.A, Hamdan, A.C., & Machado, L. (2020). A meta-analysis on verbal working memory in children and adolescents with ADHD. *Clin Neuropsychol*. 2020 Jul; 34(5):873-898. doi: 10.1080/13854046.2019.1604998.
14. Mathiowetz, V., Volland, G., et al. (1985). Adult norms for the Box and Block Test of manual dexterity. *Am J Occup Ther* 39(3160243): 386-391.

## REFERENCES

1. Dovidnyk bezbariernosti. Dytyna z osoblyvymy osvritnimy potrebamy. [Handbook of Barrier-Freeness. Child with Special Educational Needs.]  
URL: <https://bf.in.ua/rizni-sotsialni-hrupy-2/dytyna-z-osoblyvymy-osvritnimypotrebamy-ooop/> [in Ukrainian].
2. Prokhorenko, D. (2024). Doslidzhennia psykhotravmatychnykh naslidkiv u ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy [Research on psychotraumatic consequences in children with

- special educational needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy.*, 1(24), 208–220. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.249> [in Ukrainian].
3. Ribtsun, Yu. (2023). Propedevtyka terorystychnykh zahroz: psykholoho-pedahohichni aspekty [Propaedeutics of terrorist threats: psychological and pedagogical aspects]. *Protydiia terorystychnym aktam u miskomu seredovyschi : zb. mater. Naukovoho forumu*. Navchalno-naukovyi instytut prava ta politolohii UDU imeni Mykhaila Drahomanova (m. Kyiv, 21 chervnia 2023 r.). Kyiv : Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova, 2023. S. 356–358. [in Ukrainian].
  4. H. Sokolova, O. Chebykin, A. Massanov, & I. Orlenko. (2025). Patopsykholohichni osoblyvosti samosvidomosti ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Pathopsychological features of self-awareness of children with special educational needs]. *Nauka i osvita*. 2025. №1. 41–50. [in Ukrainian].
  5. Ayres, A. J. (2004). *Sensory integration and praxis tests manual: Updated edition*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services. [in English].
  6. Bölte, S., Alehagen, L., Black, M.H., Hasslinger, J., Wessman, E., Remnélius, K.L., Marschik, P.B., D’arcy, E., Seidel, A., Girdler, S., & Zander, E. (2024). Assessment of functioning in ADHD according to World Health Organization standards: First revision of the International Classification of Functioning, Disability and Health Core Sets. *Dev Med Child Neurol*. 2024 Sep;66(9):1201-1214. doi: 10.1111/dmcn.15865. [in English].
  7. Díaz-Orueta, U., Garcia-López, C., Crespo-Eguílaz, N., Sánchez-Carpintero, R., Climent, G., & Narbona, J. (2014). AULA virtual reality test as an attention measure: convergent validity with Conners' Continuous Performance Test. *Child Neuropsychol*. 2014;20(3):328-42. doi: 10.1080/09297049.2013.792332 [in English].
  8. Dunn, W. (1999). *The Sensory Profile: User’s manual*. San Antonio, Texas: Psychological Corporation. [in English].
  9. Jepsen, J.R., Fagerlund, B., & Mortensen, E.L. (2009) Do attention deficits influence IQ assessment in children and adolescents with ADHD? *J Atten Disord*. 2009 May; 12(6):551-62. doi: 10.1177/1087054708322996. [in English].
  10. Kranowitz Carol. (2012). *The unbalanced child How to recognize and cope with sensory processing disorders*. 396. [in English].
  11. Kleim, J. A., & Jones, T. A. (2008). Principles of experience-dependent neural plasticity: implications for rehabilitation after brain damage. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(1), S225-S239. [in English].
  12. Mathiowetz, V., Volland, G., Kashman, N., & Weber, K. (1985). Adult norms for the Nine-Hole Peg Test of finger dexterity. *Occupational Therapy Journal of Research*, 5(1), 24–38. [in English].

13. Ramos, A.A, Hamdan, A.C., & Machado, L. (2020). A meta-analysis on verbal working memory in children and adolescents with ADHD. *Clin Neuropsychol.* 2020 Jul; 34(5):873-898. doi: 10.1080/13854046.2019.1604998. [in English].

14. Mathiowetz, V., Volland, G., et al. (1985). Adult norms for the Box and Block Test of manual dexterity. *Am J Occup Ther* 39(3160243): 386-391. [in English].

***Матеріал надійшов до редакції 19.01.2026***

***Прорецензовано 27.01.26***

***Схвалено до друку 5.02.2026***

## **ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ**

**УДК: 376-056.263].011.2:004.738.5:316.722**

**Валентина Жук,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник  
відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку

E-mail: [valechka\\_zhuk@ukr.net](mailto:valechka_zhuk@ukr.net)

ORCID ID [orcid.org/0000-0001-8183-5250](https://orcid.org/0000-0001-8183-5250)

[Researcher ID Q-1331-2016](https://orcid.org/Q-1331-2016)

**Valentina Zhuk,**

Candidate of Pedagogical Sciences (doctor of philosophy),  
Senior Researcher of the Department of Education of Children  
with Sensory Development Disorders

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 National Academy of Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

9 M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine

**Богдан Куліш,**

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

E-mail: [bogdankulish777@gmail.com](mailto:bogdankulish777@gmail.com)

ORCID ID [0009-0009-1030-7923](https://orcid.org/0009-0009-1030-7923)

Researcher [rid90837](https://orcid.org/0009-0009-1030-7923)

**Bohdan Kulish,**

postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education

and Psychology, the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine,

Street M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

**СТРУКТУРА І НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ  
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

**STRUCTURE AND DIRECTIONS FOR DEVELOPING  
INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN SENIOR SCHOOL  
STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS**

**Анотація.** У статті на основі аналізу нормативно-правових документів, наукової і навчально-методичної літератури, зокрема програмного забезпечення вивчення інформатики в старшій школі, визначено структуру інформаційно-комунікаційної компетентності учнів старших класів з порушеннями слуху, яка містить такі компоненти: інформаційний компонент – здатність ефективно працювати з інформаційними джерелами; формування медіаграмотності та сприймання достовірної інформації в інтернеті; комунікаційний компонент – уміння

взаємодіяти та співпрацювати за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, використовувати відповідні цифрові засоби для обміну інформацією, дотримуватися правил мережевого етикету; технологічний компонент – знання та володіння цифровими пристроями і їх окремими складниками; уміння працювати з текстовими та графічними редакторами, програмними засобами для створення презентацій, онлайн-сервісами, застосунками, файлами та інтернетом; діяльнісно-практичний компонент – здатність створювати та редагувати цифровий контент; усвідомлення важливості авторського права та дотримання його у процесі практичної діяльності; інклюзивний компонент, який передбачає мобілізацію цифрових стратегій та інструментів для задоволення різноманітних освітніх потреб і подолання перешкод для учнів з особливими освітніми потребами, зокрема старшокласників з порушеннями слуху.

У статті надано рекомендації щодо основних напрямів формування інформаційно-комунікаційної компетентності старшокласників з порушеннями слуху, зокрема: мотиваційного – мотиви, мета, пізнавальний інтерес учнів до інформаційно-комунікаційної діяльності; когнітивного (пізнавального) – усвідомлення ключових понять та навичок роботи з цифровими пристроями; комунікативного – використання ІКТ як засобу спілкування та співпраці; діяльнісного (практичного) – активне застосування цифрових технологій і комп'ютера в навчальній діяльності як засобів пізнання та ціннісно-рефлексивного – пізнання себе, самореалізація. Обґрунтовано, що формування інформаційно-комунікаційної компетентності залежить від цілеспрямованого і послідовного впровадження сучасних педагогічних підходів, урахування психолого-педагогічних особливостей старшокласників з порушеннями слуху та активного використання цифрових технологій в освітньому процесі.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційна компетентність, діти з особливими освітніми потребами; учні з порушеннями слуху, інформаційно-комунікаційні технології, структура інформаційно-комунікаційної компетентності, напрями формування, сучасні педагогічні підходи.

**Abstract.** Based on an analysis of regulatory and legal documents, scientific and educational literature, in particular software for studying computer science in high school, the article defines the structure of information and communication competence of high school students with hearing impairments, which includes the following components: information component – the ability to work effectively with information sources; the development of media literacy and the perception of reliable information on the Internet; the communication component – the ability to interact and collaborate using information and communication technologies, use appropriate digital tools for information exchange, and adhere to the rules of network etiquette; technological component – knowledge and mastery of digital devices and their individual components; ability to work with text and graphic

editors, software for creating presentations, online services, applications, files, and the Internet; activity and practical component – ability to create and edit digital content; awareness of the importance of copyright and compliance with it in practical activities; inclusive component, which involves the mobilization of digital strategies and tools to meet diverse educational needs and overcome barriers for students with special educational needs, in particular high school students with hearing impairments.

The article provides recommendations on the main directions for developing the information and communication competence of high school students with hearing impairments, in particular: motivational – motives, goals, and cognitive interest of students in information and communication activities; cognitive (cognitive) – awareness of key concepts and skills for working with digital devices; communicative – use of ICT as a means of communication and collaboration; activity-based (practical) – active use of digital technologies and computers in educational activities as means of cognition; and value-reflective – self-awareness, self-realization. It has been substantiated that the formation of information and communication competence depends on the purposeful and consistent implementation of modern pedagogical approaches, taking into account the psychological and pedagogical characteristics of high school students with hearing impairments and the active use of digital technologies in the educational process.

**Key words:** information and communication competence, children with special educational needs; students with hearing impairments, information and communication technologies, structure of information and communication competence, areas of development, modern pedagogical approaches.

**Актуальність дослідження.** Сьогодні всі реформи освітньої сфери ґрунтуються на широкому впровадженні в освітній процес інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій. Сучасний рівень розвитку суспільства потребує від школи орієнтації на особистість учня, задоволення його інтересів та освітніх потреб. Досягти цього можна використовуючи інформаційно-комунікаційні технології навчання. Тож в умовах масового використання в освітньому процесі комп'ютерної техніки та інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій особливого значення набуває проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, зокрема учнів з особливими освітніми потребами.

Як свідчать дослідження, проведені Міністерством цифрової трансформації України, 37,9% громадян України у віці 18–70 років володіють цифровими навичками нижче середнього рівня, а кожен шостий респондент

володіє ними на початковому рівні. Отже, близько половини населення України за цією методологією визначення цифрових навичок не дотягують до позначки «середнього рівня» (Мінцифри, 2019). Тому система освіти повинна розв'язувати цю проблему, забезпечуючи підготовку учнів на високому рівні сформованості інформаційно-комунікаційної (цифрової) компетентності та цифрової грамотності.

В освіті дітей з порушеннями слуху ІКТ мають великий не лише навчальний, а й корекційно-розвивальний потенціал, допомагають компенсувати функціональні обмеження, сприяють опануванню різних форм мовлення, розвитку самоконтролю, дрібної моторики, розширюють комунікативний простір, надають можливість здійснювати освітній процес в умовах непрямой комунікації з дотриманням концептувальних основ спеціальної педагогіки: використання різних аналізаторних систем (слух з можливістю оптимізації акустичних умов, зір з необмеженими можливостями унаочнення, вібраційні відчуття), орієнтування на унікальні індивідуальні потреби конкретної дитини, зокрема, забезпечення доцільної повторюваності, можливість повертатися до раніше вивченого для актуалізації опорних знань тощо.

Важливість формування інформаційно-комунікаційної компетентності старшокласників з порушеннями слуху зумовлена тим, що використання ІКТ сприяє підвищенню ефективності процесу навчання за рахунок доступності нової інформації, оперативного взаємозв'язку джерела навчальної інформації та учнів, адаптації темпу навчання до рівня його сприймання учнями, урахування індивідуальних стилів навчання та здібностей, можливостей і особливих освітніх потреб кожного учня, ефективного поєднання індивідуальної та групової роботи, допомагає підготуватися до навчання упродовж життя.

Цифрові технології, що стосуються використання програмного забезпечення та гаджетів, призначених для допомоги учням з особливими потребами, забезпечують доступність освіти для цих учнів. Знання і вміння використовувати різноманітні цифрові інструменти, такі як смартфони, планшети, комп'ютери та інше, спеціальне програмне забезпечення для пошуку та вивчення навчальних матеріалів з різних предметних галузей, взаємодії з

однокласниками у процесі навчання і створення власного цифрового контенту, по'язаного з навчальною програмою, яку вони вивчають, – є основною метою формування інформаційно-комунікаційної (цифрової) компетентності учнів 10–12 класів з порушеннями слуху.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Особливості формування інформаційно-комунікаційної (цифрової) компетентності (далі – ІК-компетентності) здобувачів освіти в сучасному суспільстві всебічно аналізують науковці, педагоги, практики, зокрема В. Биков (2019), О. Буйницька (2018), О. Спірін (2024), С. Литвинова (2024), Н. Морзе (2020), О. Овчарук (2022) та ін. Проблемі формування ІК-компетентності осіб з порушеннями слуху та особливостям використання ІКТ під час навчання учнів порушеннями слуху розглядали Г. Гордійчук (2018, 2021), Т. Дегтяренко (2018), Ю. Запороженко (2016, 2022), М. Кадемія (2005, 2010), В. Лобода (2010), С. Кирильчук (2017), С. Нетьосов (2018), І. Холковська (2007), В. Шевченко (2018) та інші автори.

Вчені Р. Грушко (2022), О. Горбатюк (2025), Н. Ковчин (2019), В. Назаров (2025), О. Невмержицька (2025), В. Оленюк (2025), Г. Розлуцька (2025), І. Шищенко (2020) та інші зробили вагомий внесок у розуміння важливості формування інформаційно-цифрової компетентності учнів у контексті «нової української школи». Такі дослідники як Н. Баловсяк (2004), А. Велет (2024), М. Головань (2007), Н. Рубан (2024), О. Кочеткова (2019), Н. Куриленко (2013, 2023), С. Меньяйлов (2023), І. Сліпухіна (2023), О. Мороз (2023) здійснили спроби щодо структуризації інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти.

Упровадження комп'ютерних технологій в освітній процес дітей з порушеннями слуху, зокрема, корекційно-розвивальну складову, в європейській практиці і в нашій країні має доволі давню історію. Програмно-апаратний комплекс Speechwriter 1.0, розроблений корпорацією ІВМ для інформаційно-технічного збагачення освітнього процесу і презентований у Європі у 1989 році, в Україні був адаптований і почав використовуватися у спеціальних дошкільних закладах освіти та школах у 90-х роках минулого століття з назвою «Видима мова» у роботі з дітьми з порушеннями слуху і мовлення.

У 2000-х роках у корекційно-розвивальній роботі спеціальних закладів освіти для дітей із сенсорними та інтелектуальними порушеннями, діагностико-консультативній діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій почали використовувати апаратно-методичний комплекс (АПК) «Живий звук», розроблений фахівцями Науково-виробничого підприємства «ВАБОС» та Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. АПК «Живий звук» також було рекомендовано для роботи батьків з дітьми для активізації участі батьків у корекційно-розвивальній роботі з дітьми. У методичній роботі закладів освіти розробники пропонували використовувати для накопичення і зберігання навчальних матеріалів, формалізації і систематизації документації (Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Сучасні технічні засоби реабілітації й навчання дітей з вадами слуху та мовлення, 2002, с. 6).

Призначення приладів з програмним забезпеченням такого типу – розвиток слухового сприймання, пізнавальних процесів, зокрема, уваги, слухової і зорової пам'яті, невербального і вербального мислення, формування комунікативних навичок, удосконалення фонематичних процесів, фонетичної, лексичної сторін, ритмічних особливостей мовлення, збагачення знань про довкілля.

Комп'ютерні тренажери «Видима мова», «Живий звук» та ін. з комплектом навчально-корекційних підпрограм є актуальним інструментарієм у роботі сурдопедагогів, тифлопедагогів, логопедів, корекційних педагогів. Поєднання аудіо-, візуальних та тактильних елементів забезпечує можливість сприймати інформацію через різні канали та врахування індивідуальних потреб і активізацію сенсорного та інтелектуального потенціалу, інтерактивність стимулює цікавість та покращує мотивацію дітей до навчальної та корекційно-розвивальної діяльності.

Для оптимізації застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті дітей з порушеннями слуху, більш повного використання їх потенціалу, зокрема, осучаснення методичних підходів важливим є ґрунтовне наукове дослідження структури інформаційно-комунікаційної компетентності, визначення її складників.

**Мета статті** – проаналізувати наукові підходи до структуризації інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів освіти, на основі яких визначити структуру та основні напрями формування зазначеної компетентності в учнів 10-12 класів з порушеннями слуху.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети було використано методи теоретичного аналізу і узагальнення матеріалу, порівняльного аналізу, а також методи систематизації і класифікації.

**Результати дослідження.** Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному світі є не лише інструментом отримання інформації, а й засобом соціальної взаємодії та самовираження. Вони опосередковано впливають на сприйняття дитиною навколишнього світу, інтелектуальний, особистісний розвиток, опанування навчального матеріалу. Використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє формуванню соціокультурних, комунікативних навичок учнів, умінь орієнтуватися в широкому цифровому інформаційному полі, знаходити у ньому актуальні матеріали, використовувати мовні та мовленнєві засоби для вирішення різних завдань. Попередні результати нашого дослідження засвідчили, що наслідком швидкого розвитку інформаційних технологій та їх масштабного впровадження у різні сфери сучасного життя стало підвищення вимог до рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та зміна характеру освітньої діяльності.

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року та Державному стандарті профільної середньої освіти (2024 р.) наголошено на важливості формування інформаційно-комунікаційної компетентності, що передбачає «не лише впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні, але й володіння інформаційною й медіаграмотністю, основами програмування, алгоритмічним мисленням, роботою з базами даних, навичками безпеки в інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією» (Концепція реалізації державної

політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», 2016; Державний стандарт профільної середньої освіти, 2024).

Теоретичним підґрунтям формування ІКТ у дітей з порушеннями слуху вважаємо поєднання сучасних психологічних, спеціальних педагогічних, аудіологічних, соціо-культурних підходів, а саме, особистісного, діяльнісного, компетентнісного, принципів освітнього партнерства, корекційно-розвивального спрямування.

Актуальним для нашого дослідження є наукове бачення структури інформаційно-цифрової компетентності старшокласників з порушеннями слуху. Отже, першочерговим завданням нашого дослідження є виокремлення складників інформаційно-комунікаційної компетентності цих учнів, які і будуть визначати основні напрями її формування.

З цією метою розглянемо вже існуючі наукові та нормативно-правові підходи до структури інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів освіти, зокрема учнів старших класів з порушеннями слуху.

Так, Міністерство цифрової трансформації України розробило Рамку цифрової компетентності громадян України, в основу якої покладено європейську концептуально-еталонну модель цифрових компетентностей для громадян DigComp 2.1. та її оновлену версію DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens, EUR, з урахуванням рекомендацій у сфері цифрових компетентностей від європейських та міжнародних інституцій. Цю рамкову структуру вперше представлено у 2021 році. У 2023 році Рамку було оновлено з урахуванням сучасних викликів, пов'язаних із введенням воєнного стану в Україні, зокрема різким збільшенням громадян, які змушені працювати та навчатися дистанційно; викликами широкомасштабної інформаційної війни, пропаганди та кіберзагроз з боку країни-агресора; появою новітніх технологій, таких як штучний інтелект (ШІ), а також нових державних інформаційних ресурсів і послуг. Сьогодні вона має такі складники цифрової компетентності:

- інформаційна грамотність та медіаграмотність;
- комунікація та співпраця у цифровому середовищі;
- створення цифрового контенту (включаючи програмування);

- безпека у цифровому середовищі (включаючи захист персональних даних та кібербезпеку);
- розв’язання різнопланових проблем у цифровому середовищі;
- навчання впродовж життя (Рамка цифрової компетентності, 2023).

Саме цю структуру інформаційно-комунікаційної компетентності було використано у створенні професійних рамок цифрової компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників, державних службовців, працівників охорони здоров’я та ін.

Водночас дослідники О. Кочеткова, А. Велет, Н. Рубан до структурних компонентів інформаційно-комунікаційної (цифрової) компетентності відносять такі: знання; вміння і навички; автономність та відповідальність. Кожен із цих компонентів, на думку дослідників, може реалізовуватися в різних сферах діяльності. Учені також визначають чотири складники інформаційно-цифрової компетентності: інформаційна та медіакомпетентність, пов’язана з розумінням, пошуком, організацією, архівуванням цифрової інформації, а також її критичним осмисленням і створенням об’єктів із використанням цифрових ресурсів (текстових, образотворчих, аудіо та відео); комунікативна складова забезпечує здійснення різних форм комунікації (електронна пошта, блоги, чати, соціальні мережі, форуми та ін.); технічна компетентність дасть змогу безпечно і ефективно використовувати технічні та програмні засоби для вирішення різноманітних завдань, а також використовувати комп’ютерні мережі, хмарні сервіси тощо, та споживча компетентність, яка дає змогу розв’язувати за допомогою цифрових пристроїв та інтернету різноманітні повсякденні завдання, що пов’язані з життєвими ситуаціями, та допомагають в задоволенні різних потреб учня (Велет, Рубан: 128-129; Кочеткова 2019: 88-89).

На думку Н. Баловсяк, інформаційно-комунікаційна компетентність фахівців містить три компоненти: інформаційний, комп’ютерний і процесуально-діяльнісний (Баловсяк, 2004).

Досліджуючи інформаційно-комунікаційну компетентність М. Головань пропонує такі структурні компоненти зазначеної компетентності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий

компоненти, та наголошує, що вони існують не ізольовано один від одного, а тісно взаємопов'язані між собою (Головань, 2007).

Аналіз наукової літератури показав, що вчені визначають також методологічні підходи до формування інформаційно-цифрової компетентності: зокрема особистісний, який враховує потреби, мотиви та поведінку учня; інформаційний – сприйняття та опрацювання інформації; діяльнісний – практичне засвоєння і інтерпретація знань у дії (Шпак & Бардадим, 2022; Розлуцька, Невмержицька & Назаров, 2025); інтегрований – через міждисциплінарну інтеграцію, багатокомпонентну систему, що складається із певної кількості елементів, процесів, об'єднаних єдиною метою – досягнення стійкого і високого рівня інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього фахівця (Розлуцька, Невмержицька & Назаров, 2025); інклюзивний підхід, який передбачає створення рівних можливостей та комфортного освітнього середовища для учнів з особливими освітніми потребами, урахування їхніх особливостей (Грушко, 2022); компетентнісний та проєктно-орієнтований підходи, а також підхід змішаного навчання (blended learning), STEM/STEAM-освіти, soft-skills підхід, тобто фокус на розвитку особистісних якостей, емоційного інтелекту та міжособистісних умінь (комунікація, командна робота, критичне мислення, адаптивність), які доповнюють технічні знання (hard skills) для забезпечення загального успіху в кар'єрі та житті, дозволяючи ефективно взаємодіяти з людьми та вирішувати нестандартні завдання (Велет & Рубан, 2024).

Узагальнюючи думки вчених та сучасні тенденції в освіті, вважаємо за необхідне на теоретико-методологічному рівні враховувати такі підходи до формування інформаційно-комунікаційної компетентності старшокласників з порушеннями слуху, а саме: діяльнісний, проєктно-орієнтований, компетентнісний, особистісно орієнтований, інтегрований, системний та інклюзивний.

Погоджуємося з думкою багатьох дослідників (Кочеткова, 2019; Велет & Рубан, 2024; Головань, 2007; Шпак & Бардадим, 2022), що системне і комплексне застосування наведених методологічних підходів сприятиме не лише

формуванню навичок використання цифрових технологій у практичній діяльності старшокласників з порушеннями слуху, а й даватиме їм змогу критично мислити, оцінювати наслідки їх використання, визначати потребу в цьому, аналізувати переваги і ризики – тобто розвивати інформаційно-комунікаційну (цифрову) компетентність як багатогранну, глибоку і самостійну характеристику особистості.

Зазначимо, що предметна інформаційно-комунікаційна компетентність учнів старших класів з порушеннями слуху формується у процесі вивчення курсу «Інформатика». Інформатика в старшій школі є логічним продовженням курсу інформатики основної школи, під час вивчення якого в учнів вже було сформовано основи інформаційної культури та базові компетентності у галузі інформаційно-комунікаційних технологій.

Відповідно до Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.) у діючих програмах з інформатики представлено стандартний рівень, орієнтований на базове опанування ключових понять і вмінь, необхідних для повсякденного використання ІКТ, а також профільний рівень, спрямований на поглиблене вивчення інформатики та практичне застосування отриманих знань.

Програму з інформатики рівня стандарту розраховано на вивчення інформатики в 10–11 класах закладів загальної середньої освіти як вибірково-обов'язкового предмета навчального плану в обсязі до 105 годин, з яких 35 годин становить інваріантний базовий модуль. Метою навчання за цією програмою є продовження формування в учнів інформаційної культури та інформатичної компетентності для реалізації їх творчого потенціалу і соціалізації у суспільстві завдяки здатності до ефективного використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (Програма вибірково-обов'язкового предмету «Інформатика» (рівень стандарту), 2011).

Програму профільного навчання інформатики у 10–11 класах розраховано на 350 годин (175 на рік, 5 годин на тиждень) і спрямовано на поглиблене вивчення предмета. Як зазначено в програмі, мета курсу «Інформатики для 10–11 класів (профільний рівень)» досягається через практичне оволодіння учнями навичками роботи з основними складовими сучасного програмного забезпечення

комп'ютерів, ознайомлення з функціональним призначенням основних пристроїв комп'ютера, з основами технології розв'язування задач з допомогою комп'ютера, починаючи від їх постановки й побудови відповідних інформаційних моделей і завершуючи інтерпретацією результатів (Програма «Інформатика» для 10-11 класів (профільне навчання), 2011).

До того ж, обидві програми наголошують, що обов'язковою передумовою успішного виконання визначених вимог є практична діяльність учнів на кожному уроці, зокрема індивідуальний доступ кожного учня до роботи з персональним комп'ютером та під'єднання комп'ютерного класу до швидкісного інтернету.

Основною формою навчальних занять з вивчення інформатики залишаються уроки різних типів: вивчення нового навчального матеріалу, удосконалення знань та формування умінь при розв'язуванні задач, узагальнення та систематизація знань, контроль та корекція знань. Рекомендується використовувати такі форми організації навчання: уроки-лекції, уроки-семінари, заліки, практичні заняття різного типу, як то індивідуальні, робота в групах тощо. Передбачено також практичні форми занять: уроки розв'язування задач, лабораторні роботи, роботи над проєктними задачами (Програма «Інформатика» для 10-11 класів (профільне навчання), 2011).

Важливо наголосити, що в Програмі з інформатики профільного рівня зроблено акценти на стимулюванні самостійної роботи учнів шляхом виконання власних проєктів та проєктних завдань. Це передусім спонукає до розвитку їх творчого креативного мислення під час опанування курсу профільного вивчення інформатики. У програмах відображено наскрізний зв'язок тем курсу «Інформатика» з іншими предметами шкільного компоненту через виконання практичних, лабораторних робіт, розробки власних проєктів.

Отже, на основі аналізу нормативно-правових документів, наукової і навчально-методичної літератури, зокрема програмного забезпечення вивчення інформатики в старшій школі, структурними компонентами інформаційно-комунікаційної компетентності учнів старших класів з порушеннями слуху вважаємо:

1. Інформаційний компонент – здатність ефективно працювати з інформаційними джерелами, що передбачає пошук, обробку, аналіз, оцінку та критичне сприймання інформації; формування медіаграмотності та сприймання достовірної інформації в інтернеті.

2. Комунікаційний компонент – уміння взаємодіяти та співпрацювати за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; використовувати відповідні цифрові засоби для обміну інформацією; дотримуватися правил мережевого етикету.

3. Технологічний компонент – знання та володіння цифровими пристроями і їх окремими складниками; уміння працювати з текстовими та графічними редакторами, програмними засобами для створення презентацій, онлайн-сервісами, застосунками, файлами та інтернетом.

4. Діяльнісно-практичний компонент – здатність створювати та редагувати цифровий контент та усвідомлення важливості авторського права і дотримання його у процесі практичної діяльності.

5. Інклюзивний компонент, який передбачає мобілізацію цифрових стратегій та інструментів для задоволення різноманітних освітніх потреб і подолання перешкод для учнів з особливими освітніми потребами, зокрема старшокласників з порушеннями слуху; аналіз функцій кожного цифрового інструменту з огляду на потреби в ньому; вибір і використання цифрових інструментів після аналізу потреб старшокласників з порушеннями слуху. Наприклад, використання в освітньому процесі на вибір програми з прихованими субтитрами, або підсилювачів звуку чи технологій відеоконференцій, які значно полегшують мову жестів і читання по губах та ін.

З огляду на визначену структуру інформаційно-комунікаційної компетентності учнів старших класів з порушеннями слуху до основних напрямів її формування відносимо такі (таб. 1):

Таблиця 1.

**Напрями формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів старших класів з порушеннями слуху**

№ з/п	Напрями формування ІК-компетентності	Зміст діяльності
1.	<p><b>Пізнавальний (когнітивний) напрям</b> зосереджений на формуванні системи знань про інформацію, інформаційні технології та засоби комунікації</p>	<p>оволодіння теоретичними основами: розуміння сутності інформації, методів її пошуку, зберігання, обробки та передачі;</p> <p>вивчення сучасних ІКТ: знання про апаратне та програмне забезпечення, принципи роботи комп'ютерних мереж, зокрема інтернету;</p> <p>критичне мислення: розвиток умінь критично оцінювати та аналізувати вірогідність інформації з різних джерел.</p>
2.	<p><b>Діяльнісний (практичний) напрям</b> передбачає перетворення теоретичних знань на практичні вміння та навички ефективного використання ІКТ у повсякденному житті та навчальній діяльності</p>	<p>комп'ютерна грамотність: впевнене володіння базовими навичками роботи з комп'ютером та стандартним програмним забезпеченням (текстові редактори, електронні таблиці, презентації);</p> <p>використання інтернет-ресурсів: уміння користуватися різними веб-сервісами, освітніми платформами, бібліотеками та базами даних для навчання;</p> <p>проектна діяльність: застосування ІКТ для виконання індивідуальних та групових проєктів, що передбачає створення мультимедійних продуктів, веб-сторінок, презентацій;</p> <p>безпека в мережі: формування навичок безпечної роботи в інформаційному просторі, захисту персональних даних та дотримання етичних норм онлайн-спілкування.</p>

<b>3.</b>	<b>Комунікативний напрям</b> передбачає використання ІКТ як засобу спілкування та співпраці	ефективна комунікація: використання електронної пошти, месенджерів, соціальних мереж та інших засобів для обміну інформацією і взаємодії;
		робота в команді: участь у спільній роботі над проєктами з використанням засобів ІКТ, таких як спільний доступ до документів, онлайн-конференції;
		презентаційні навички: вміння представляти результати своєї роботи, використовуючи мультимедійні засоби, та аргументувати власну позицію.
<b>4.</b>	<b>Мотиваційний напрям</b> забезпечує внутрішню готовність та усвідомлення важливості ІК-компетентності для учнів старших класів з порушеннями слуху	формування мотивації: стимулювання інтересу до оволодіння новими технологіями та усвідомлення їхньої ролі в особистому та професійному розвитку;
		розв'язання життєвих проблем за допомогою цифрових технологій.
<b>5.</b>	<b>Ціннісно-рефлексивний напрям</b> забезпечує здатність до самооцінювання своєї діяльності	самооцінювання та рефлексія: розвиток умінь оцінювати власний рівень ІК-компетентності, ідентифікація прогалин в оволодінні цифровими інструментами;
		визначення потреб та їх технологічне вирішення за допомогою цифрових технологій;
		прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою у сфері інформаційних технологій та планування подальшого навчання упродовж життя.

Варто наголосити, що в процесі формування інформаційно-комунікаційної (цифрової) компетентності старшокласників із порушеннями слуху необхідно враховувати їх психолого-педагогічні особливості, що впливають на сприйняття та обробку цифрової інформації.

По-перше, старшокласники з порушеннями слуху значною мірою покладаються на зір для компенсації дефіциту слуху, тобто їм притаманне домінування візуального каналу сприйняття. Тому ефективно навчання потребує візуалізації контенту: максимального використання інфографіки, субтитрів, схем та відеоматеріалів із жестовим перекладом. Особливості їхньої уваги полягають в тому, що цим учням складніше переключати увагу між різними джерелами (наприклад, між екраном і вчителем), що потребує додаткового часу на пояснення та уповільнення темпу подачі матеріалу.

По-друге, ці учні мають специфіку мовленнєвого та когнітивного розвитку. Через труднощі в оволодінні словесною мовою учні можуть мати обмежений термінологічний апарат у цифровій сфері. Формування абстрактних понять (наприклад, «хмарні технології», «алгоритм» та ін.) відбувається у них повільніше, тому важливо використовувати практичні, предметно-діяльнісні методи навчання.

По-третє, для навчання учнів з порушеннями слуху в інклюзивних умовах ключовими є асистивні технології, які мають бути інтегровані в освітній процес. Спеціальне програмне забезпечення, зокрема використання програм для розпізнавання мовлення (перетворення звуку в текст у реальному часі) та цифрових платформ із вбудованими функціями доступності значно покращує освітній процес.

По-четверте, ці учні можуть мати також особливі соціально-комунікативні потреби, для них соціальні мережі та месенджери є зручним і важливим засобом спілкування. Для задоволення цих потреб варто враховувати такі аспекти:

– робота у команді сприяє соціальній інтеграції учнів з порушеннями слуху. Для командної роботи має бути забезпечений візуальний контакт, а також чіткі зрозумілі інструкції (адаптовані тексти);

– формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів старших класів з порушеннями слуху обов’язково повинно включати навички етичного онлайн-спілкування та кібербезпеки;

– цифрові навички в учнів з порушеннями слуху краще закріплюються через багаторазове повторення та виконання практичних завдань, що має бути забезпечено доречним методичним підходом та технічними можливостями;

– для надання вчасної підтримки потрібен постійний зворотний зв’язок, зокрема, необхідно перевіряти розуміння інструкцій на різних етапах діяльності, оскільки еталонні уявлення про спосіб та засоби виконання завдання учнів можуть бути не достатньо сформованими.

Ураховуючи зазначене, вважаємо, що необхідною умовою успішного формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів старших класів з порушеннями слуху є створення у закладі освіти цифрового освітнього середовища, яке передбачає: сформованість інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя; сформованість мотивації учнів до використання ІКТ; визначення освітніх потреб учнів з порушеннями слуху та їх технологічного вирішення за допомогою цифрових технологій, а також наявність сучасних цифрових засобів та належного інформаційного забезпечення освітньої діяльності – під’єднання до інтернету.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10–12 класів з порушеннями слуху відбувається як на уроках інформатики, де вона є об’єктом вивчення, так і інтегровано під час вивчення інших предметів, де ІКТ виступають інструментом пізнання та навчання. Інформаційно-комунікаційна компетентність цієї категорії учнів надає їм можливість бути успішними в сучасному інформаційному суспільстві, приймати усвідомлені рішення на основі критично осмисленої інформації. Формування зазначеної компетентності пропонуємо здійснювати за такими основними напрямками: мотиваційний – формування мотивації, пізнавального інтересу учнів до інформаційно-комунікаційної діяльності; когнітивний (пізнавальний) – формування системи знань про інформацію, інформаційні технології та цифрові засоби комунікації, усвідомлення ключових

понять та навичок роботи з цифровими пристроями; комунікативний – використання ІКТ як засобу спілкування та співпраці; діяльнісний (практичний) – активне застосування цифрових технологій і комп’ютера в навчальній діяльності як засобів пізнання та ціннісно-рефлексивний – пізнання себе, потреба у самореалізації.

Інтеграцію дидактичних, психолого-педагогічних, методичних освітніх підходів та функціональних можливостей сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій ми розглядаємо як перспективний напрям наукових досліджень. Подальший науковий пошук вбачаємо в розробленні функціональної моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності старшокласників з порушеннями слуху на основі визначених напрямів та експериментальному дослідженні її ефективності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Міністерство цифрової трансформації. *Цифрова грамотність населення України (2019)*. [Електронний ресурс]. [https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/585-cifrova\\_gramotnist\\_naselenna\\_ukraini\\_2019\\_compressed.pdf](https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/585-cifrova_gramotnist_naselenna_ukraini_2019_compressed.pdf).
2. Кабінет Міністрів України. (2016, 14 грудня). *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (988-р)*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
3. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України 25 липня 2024 р. № 851. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
4. Навчальна програма вибірково-обов’язкового предмету «Інформатика» для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (рівень стандарту) (2011). <https://surl.lt/cdgcyy>
5. Програма «Інформатика» для 10-11 класів (профільне навчання) (2011). <https://surl.lt/pjxpcd>
6. Рамка цифрової компетентності (2023). <https://surl.li/nahpbt>
7. Кочеткова, О. С. (2019). Формування інформаційно-цифрової компетентності учнів в інтерактивному освітньому середовищі загальноосвітнього закладу. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2019. Т. 32. С. 87–91. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2019.32.12>

8. Велет, А. В., & Рубан, Н. П. (2024). Структура інформаційно-цифрової компетентності та засоби її формування у здобувачів профільної середньої освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2024. Вип. 83. С.123–135. <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2024-83-11>
9. Баловсяк, Н. (2004). Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21–28.
10. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Сучасні технічні засоби реабілітації й навчання дітей з вадами слуху та мовлення (2002). *Наук-метод. зб. Вип 3. За ред. Б.С. Мороза, К.В. Луцько. А&Р. 2002. 152 с.*
11. Головань, М.С. (2007). Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2007. № 4. С. 62–69.
12. Власій, О., & Дудка, О. (2019). Шляхи формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Вип. спецвип. С. 383–397. <https://surl.li/fiswyr>
13. Грушко, Р. (2022). Шляхи формування цифрової компетентності старшокласників на уроках. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2022. № 3-4. С. 21–32. <https://doi.org/10.31891/pcs.2022.3-4.3>
14. Горбатюк, О. В., & Оленюк, В. В. (2025). Сучасні підходи до формування інформаційно-цифрової компетентності в загальній середній та фаховій передвищій освіті. *Академічні візії*, (46). <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2282>
15. Шпак, В. П., & Бардадим, О. В. (2022). Формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів природничого напрямку: діяльнісний складник. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Серія: Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність*. 2022. Вип. 90 (2(1)). С. 154–170. <https://doi.org/10.38014/osvita.2022.90.14>
16. Кривонос, О.М., Бірук, Н.П., Торгонська, А.О., & Яценко, О.І. (2023). Діагностика сформованості цифрової компетентності учнів старшої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання, 2023*, Том 97, № 5. <https://doi.org/110.33407/itlt.v97i5.5456>
17. Розлуцька, Г., Невмержицька, О., & Назаров, В. (2025). Формування інформаційної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти і ступеня засобами сервісів GOOGLE. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, (2(51)), 117-121. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.117-121>

## REFERENCES

1. Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii. Tsyfrova hramotnist naseleattia Ukrainy. (2019). [Elektronnyi resurs]. [Ministry of Digital Transformation. Digital Literacy of the Population of Ukraine]. [Electronic resource]. [https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/585-cifrova\\_gramotnist\\_naselenna\\_ukraini\\_2019\\_compressed.pdf](https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/585-cifrova_gramotnist_naselenna_ukraini_2019_compressed.pdf) [in Ukrainian].
2. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2016, 14 hrudnia). *Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity "Nova ukrainska shkola" na period do 2029 roku (988-r)* [On approval of the Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education 'New Ukrainian School' for the period up to 2029 (988-r)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
3. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu profilnoi serednoi osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy 25 lypnia 2024 r. № 851. [On approval of the State Standard of Specialized Secondary Education. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 25, 2024 No. 851]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
4. Navchalna prohrama vybirkovo-oboviazkovoho predmetu «Informatyka» dlia uchniv 10-11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (riven standartu). (2011). [Curriculum for the elective and compulsory subject «Informatics» for students in grades 10-11 of general education institutions (standard level)]. <https://surl.lt/cdgcyyv> [in Ukrainian].
5. Prohrama «Informatyka» dlia 10-11 klasiv (profilne navchannia). (2011). [«Informatics» program for grades 10-11 (profile study)]. <https://surl.lt/pjxpcd> [in Ukrainian].
6. Ramka tsyfrovoi kompetentnosti. (2023). [Digital Competence Framework]. <https://surl.li/nahpbt> [in Ukrainian].
7. Kochetkova, O. S. (2019). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti uchniv v interaktyvnomu osvitnomu seredovyschi zahalnoosvitnoho zakladu. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. 2019. T. 32. S. 87–91. [Kochetkova, O. S. (2019). Formation of information and digital competence of students in the interactive educational environment of a general educational institution. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*. 2019. Vol. 32. P. 87–91]. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2019.32.12> [in Ukrainian].
8. Velet, A. V., & Ruban, N. P. (2024). Struktura informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti ta zasoby yii formuvannia u zdobuvachiv profilnoi serednoi osvity. [Structure of information and digital competence and means of its formation in students of specialized secondary education]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. 2024. Vyp. 83. S. 123–135. <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2024-83-11> [in Ukrainian].
9. Balovsiak, N. (2004). Informatsiina kompetentnist fakhivtsia. [Information competence of a specialist]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinnoi osvity*. 2004. № 5. S. 21–28 [in Ukrainian].

10. Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli. Suchasni tekhnichni zasoby rehabilitatsii y navchannia ditei z vadamy slukhu ta movlennia. nauk-metod. (2002). [Didactic and socio-psychological aspects of correctional work in a special school. Modern technical means of rehabilitation and education of children with hearing and speech disabilities]. Zb. Vyp 3. Za red. B.S. Moroza, K.V. Lutsko. A&P. 2002. 152 s. [in Ukrainian].

11. Holovan, M.S. (2007). Informatychna kompetentnist: sutnist, struktura ta stanovlennia. [Informatics competence: essence, structure and formation]. *Informatyka ta informatsiini tekhnologii v navchalnykh zakladakh*. 2007. № 4. S. 62– 69. [in Ukrainian].

12. Vlasii, O., & Dudka, O. (2019). Shliakhy formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti uchasnykiv osvitnoho protsesu. [Ways of forming information and digital competence of participants in the educational process]. *Vidkryte osvittie e-seredovyshe suchasnoho universytetu*. 2019. Vyp. spetsvyp. S. 383–397. <https://surf.li/fiswyr> [in Ukrainian].

13. Hrushko, R. (2022). Shliakhy formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti starshoklasnykiv na urokakh. [Ways of forming digital competence of high school students in lessons]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2022. № 3-4. S. 21–32. <https://doi.org/10.31891/pcs.2022.3-4.3> [in Ukrainian].

14. Horbatiuk, O. V., & Oleniuk, V. V. (2025). Suchasni pidkhody do formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti v zahalnoi serednii ta fakhovii peredvyshechii osviti. [Modern approaches to the formation of information and digital competence in general secondary and vocational pre-higher education]. *Akademichni vizii*, (46). <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2282> [in Ukrainian].

15. Shpak, V. P., & Bardadym, O. V. (2022). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti vchyteliv pryrodnychoho napriamu: diialnisnyi skladnyk. [Formation of information and digital competence of teachers of natural sciences: activity component]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru*. Seria: Upravlinnia yakistiu osvity: standartyzatsiia ta innovatsiunist. 2022. Vyp. 90 (2(1)). S. 154–170. <https://doi.org/10.38014/osvita.2022.90.14> [in Ukrainian].

16. Kryvonos, O.M., Biruk, N.P., Torhonska, A.O., & Yatsenko, O.I. (2023). Diahnostyka sformovanosti tsyfrovoi kompetentnosti uchniv starshoi shkoly. [Diagnostics of the formation of digital competence of high school students] *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. 2023, Tom 97, № 5. <https://doi.org/110.33407/itlt.v97i5.5456> [in Ukrainian].

17. Rozlutska, H., Nevmerzhytska, O., & Nazarov, V. (2025). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity i stupenia zasobamy servisiv GOOGLE. [Formation of information competence [of students of general secondary education institutions and degrees using GOOGLE services]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Seria:

«Pedagogika. Sotsialna robota», (2(51), 117–121. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.117-121> [in Ukrainian].

*Матеріал надійшов до редакції 23.01.2026*

*Прорецензовано 29.01.2026*

*Схвалено до друку 5.02.2026*

**УДК 001.89-044.922:004.8]:159.9+37**

**Олексій Кіргізов,**

аспірант II року навчання

e-mail: [eaguolik@gmail.com](mailto:eaguolik@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0007-8617-2768>

**Oleksii Kirgizov,**

PhD student

Інститут спеціальної педагогіки і

психології імені Миколи Ярмаченка

НАПН України,

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

Mykola Yarmachenko Institute

of Special Pedagogy and Psychology,

9 Berlinsky St., Kyiv, Ukraine, 04060

**ТРАНСФОРМАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ЦИКЛУ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО  
ІНТЕЛЕКТУ: МОЖЛИВОСТІ ТА РИЗИКИ ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ  
НАУК**

**THE TRANSFORMATION OF THE RESEARCH CYCLE IN THE ERA OF  
ARTIFICIAL INTELLIGENCE: OPPORTUNITIES AND RISKS FOR PSYCHOLOGICAL  
AND EDUCATIONAL SCIENCES**

**Анотація.** У статті здійснено нарративний огляд використання штучного інтелекту (ШІ) у науково-дослідній діяльності з фокусом на психолого-педагогічних дослідженнях та освітньому контексті, зокрема щодо дітей і підлітків. Мета роботи – узагальнити практики інтеграції ШІ в дослідницький цикл, окреслити задокументовані переваги та систематизувати ключові методологічні, етичні й соціально-когнітивні ризики, а також показати, як ці питання відображаються в інституційних політиках. Дослідження виконано у форматі теоретичного огляду з цілеспрямованим добром рецензованих публікацій і офіційних документів та відкритих політик університетів і освітніх органів (переважно 2023–2026 рр.); загалом опрацьовано понад 40 джерел, із яких 19 інтегровано у вигляді цитувань. У результаті узагальнено практичні переваги ШІ-інструментів: скорочення часу на рутинні операції, підтримка роботи з великими масивами даних, а також часткова компенсація дефіциту технічних навичок у гуманітарних і соціальних науках. Паралельно проаналізовано ризики: «галюцинації» та похибки моделей, загрози поширення недостовірних знань, занепокоєння щодо приватності й нагляду в освіті, відтворення соціальних упереджень, а також ризики академічної недоброчесності через несанкціоноване або недеklarоване використання генеративних інструментів. Окремо розглянуто інституційні відповіді (оновлення кодексів честі, вимоги прозорості/декларування, обмеження щодо даних) і представлено добірку кейсів університетів та освітніх/державних органів (США/Європа/Україна). Також обговорено емпіричні кейси продуктивного використання ШІ та моделі взаємодії «кентавр/кіборг», концепцію «розмитого кордону» можливостей ШІ й практику «vibe coding» як підхід до прототипування з подальшим людським редагуванням і верифікацією.

**Ключові слова:** психологія, генеративний штучний інтелект, освіта, діти, пізнавальна діяльність, академічна доброчесність.

**Abstract.** This article provides a narrative review of the use of artificial intelligence (AI) tools in scientific research, with a focus on psycho-pedagogical studies and educational settings, particularly those involving children and adolescents. The aim is to synthesize practices of integrating AI across the research cycle, outline documented benefits, and systematize key methodological, ethical, and socio-cognitive risks, as well as to show how these issues are reflected in institutional policies. The study is conducted as a theoretical review with purposive selection of peer-reviewed publications, official documents, and open policies of universities and educational authorities (mainly 2023–2026); in total, more than 40 sources were analyzed, 19 of which were integrated through citations. The results summarize practical benefits of AI tools, including reduced time spent on routine operations, support for working with large datasets and identifying patterns, and partial compensation for limited technical skills in the humanities and social sciences. In parallel, the paper analyzes risks such as model «hallucinations» and errors, threats of disseminating unreliable knowledge, privacy

and surveillance concerns in education, reproduction of social biases, and risks to academic integrity due to unauthorized or undisclosed use of generative tools. Institutional responses are examined (updates to honor codes, transparency/disclosure requirements, and data-related restrictions), and a set of cases from universities and educational/government bodies (USA/Europe/Ukraine) is presented. The paper also discusses empirical cases of productive AI use and «centaur/cyborg» interaction models, the concept of the «blurred boundary» of AI capabilities, and the practice of «vibe coding» as an approach to rapid prototyping followed by human editing and verification.

**Key words:** psychology, generative artificial intelligence, education, children, cognitive activity, academic integrity.

**Актуальність дослідження.** Штучний інтелект дедалі більше інтегрується в наукову діяльність, охоплюючи всі етапи дослідницького циклу – від формулювання запитів і пошуку літератури до обробки даних, моделювання та підготовки публікацій. Бібліометричні аналізи демонструють стрімке зростання кількості публікацій, присвячених ШІ в освіті, психології та суміжних галузях, що відображає як зростання технічних можливостей, так і інтенсивність етичних дискусій. У шкільній та університетській освіті інструменти ШІ застосовуються для адаптивного навчання, прогнозування успішності, підтримки вчителів та аналізу освітніх даних, але одночасно викликають занепокоєння щодо приватності, нагляду та алгоритмічної упередженості. Систематичні огляди етики ШІ в початковій і середній освіті показують, що переважна частина літератури фокусується саме на ризиках і потенційних шкодах, а не на успішних моделях інтеграції технологій.

Паралельно університети та освітні департаменти оновлюють політики академічної доброчесності, включаючи розділи про генеративний ШІ, де окремо прописують несанкціоноване використання таких інструментів як порушення кодексу честі. У цьому контексті важливо не лише фіксувати ризики, а й показувати емпірично задокументовані кейси продуктивного, контрольованого використання ШІ як інструменту підвищення якості досліджень, зокрема у психолого-педагогічній сфері.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** У сучасній літературі використання ШІ в академічному середовищі описують як багаторівневу зміну дослідницького циклу: від пошуку та первинного опрацювання джерел до аналізу даних, підготовки рукописів і комунікації результатів (Dwivedi et al., 2023). Окремий масив праць зосереджується на тому, як генеративні моделі впливають на академічне письмо й освітні практики, стимулюючи потребу в оновленні підходів до оцінювання та формуванні нових норм прозорості (Zawacki-Richter et al., 2019; Dwivedi et al., 2023). Паралельно з працями про продуктивність і потенційні переваги зростає корпус досліджень та етичних оглядів, у яких акцентовано ризики: недостовірні узагальнення, відтворення упереджень, порушення приватності та посилення нагляду в освітніх інституціях (Akgun & Greenhow, 2022; Wiczorek et al., 2025).

Для психолого-педагогічних досліджень, що стосуються дітей і підлітків, ці питання набувають додаткової чутливості через вікові обмеження, особливий режим захисту персональних даних та підвищені вимоги до недискримінації і справедливості. Водночас університети, наукові установи та освітні органи дедалі частіше формалізують правила використання генеративного ШІ, пропонуючи моделі від повної заборони до контрольованого застосування із вимогами декларування (UNESCO, 2023; European Commission, 2025). В українському контексті аналогічна тенденція проявляється як на рівні державних рамок цифрової трансформації (зокрема Концепції розвитку штучного інтелекту до 2030 року), так і на рівні практичних рекомендацій для закладів вищої освіти та локальних інституційних політик університетів. Показовими є приклади відкрито оприлюднених документів українських університетів та органів управління освітою, де акцент робиться на поєднанні інноваційності з вимогами прозорості використання ШІ, захисту персональних даних та недопущення порушень академічної доброчесності.

Отже, актуальною залишається задача узагальнення інструментів, переваг і ризиків ШІ у психолого-педагогічних дослідженнях, що стосуються дітей і підлітків, а також систематизації підходів до відповідального використання ШІ з урахуванням академічної доброчесності та етичних стандартів.

**Мета статті** – здійснення нарративного огляду вітчизняних та міжнародних практик використання інструментів ШІ в науковій дослідницькій діяльності з акцентом на психолого-педагогічних дослідженнях, що стосуються дітей, та аналізом як ризиків, так і реальних кейсів продуктивної інтеграції ШІ.

**Методи дослідження.** Дослідження виконано у форматі теоретичного огляду літератури з елементами цілеспрямованого відбору джерел за ключовими темами: «Штучний інтелект у закладах освіти», «AI in Academic Research», «AI in Education and Children», «Generative AI and Academic Integrity». Основним масивом джерел слугували публікації, індексовані в PubMed, а також статті в журналах великих видавництв (Elsevier, Springer, Nature Portfolio) та офіційні керівні документи міжнародних і вітчизняних освітніх органів (Міністерство освіти та науки України, 2025; UNESCO, 2023; European Commission, 2025).

При доборі джерел віддавалась перевага систематичним оглядам та фаховим статтям останніх років (переважно 2023–2026 рр.), що узагальнюють етичні й методологічні аспекти використання ШІ. Зокрема, проаналізовано систематичний огляд застосування ШІ в медичній науці (van Dijk et al., 2023), огляд етичних викликів ШІ в освіті (Wieczorek et al., 2025), систематичний огляд етики використання ШІ в початковій і середній освіті (Wieczorek et al., 2025), а також концептуальні рамки етичних принципів для ШІ.

Інституційні політики щодо генеративного ШІ відбиралися за критерієм відкритого доступу та репрезентативності провідних університетів і регіональних освітніх систем (Україна, США, ЄС). Загалом опрацьовано понад 40 джерел, з яких 19 найбільш релевантних інтегровано у вигляді текстових цитувань.

**Результати дослідження.** Переваги використання ШІ-інструментів у дослідженнях. Огляди та емпіричні роботи вказують на кілька ключових переваг інтеграції ШІ у дослідницький процес.

По-перше, значно скорочується час на рутинні завдання – пошук і попереднє узагальнення літератури, базове мовне редагування, підготовка технічних частин тексту. Наприклад, дослідження застосування генеративного ШІ в роботі консультантів показують, що на задачах у межах компетенцій моделі

ChatGPT-4 пришвидшував роботу на понад 25% і підвищував якість рішень (за оцінками експертів) більш ніж на 40% (Lakhani, 2023).

По-друге, інструменти ШІ дозволяють обробляти великі масиви даних і виявляти складні патерни в освітніх і психологічних даних, що важко досяжно традиційними статистичними методами. Це відкриває можливості для персоналізованих інтервенцій і більш точного таргетування підтримки учнів (UNESCO, 2023).

По-третє, у вищій освіті й дослідженнях ШІ може частково компенсувати нестачу технічних навичок у гуманітарних і соціальних науках, надаючи дослідникам доступ до потужних аналітичних інструментів без обов'язкового глибокого програмування (Dwivedi et al., 2023; Thompson & Amodeo, 2025).

Ризики та виклики використання ШІ в дослідженнях і освіті. Разом із перевагами література фіксує широкий спектр ризиків, які умовно можна розділити на методологічні, етичні й соціально-когнітивні.

Методологічні ризики пов'язані з тим, що генеративні моделі можуть створювати правдоподібні, але хибні твердження, посилання або статистичні узагальнення, відомі як «галюцинації» (Dwivedi et al., 2023; van Dijk et al., 2023). Дослідження використання ChatGPT студентами вказують, що значна частина користувачів не усвідомлює цього ризику або не має навичок критичної перевірки відповідей моделі, що створює загрозу поширення недостовірних знань (Dwivedi et al., 2023). Емпіричне дослідження впливу ШІ на прийняття рішень, «лінь» і занепокоєння щодо приватності серед студентів університетів у двох країнах показало, що інтенсивне використання ШІ статистично пов'язано з підвищенням залежності від алгоритмічних підказок, зниженням упевненості у власних рішеннях і зростанням тривоги щодо безпеки даних (Ahmad et al., 2023). Аналіз регресійних моделей свідчить, що збільшення використання ШІ асоціюється зі значущим зростанням показників «людської лінії» та занепокоєння приватністю, що інтерпретується як потенційний ризик для розвитку автономності студентів (Ahmad et al., 2023).

Етичні огляди ШІ в освіті виокремлюють ризики увічнення структурної упередженості, дискримінації, посилення нагляду та втручання в приватність

учнів (Akgun & Greenhow, 2022; Wieczorek et al., 2025). Зазначається, що алгоритми, треновані на історичних даних, можуть відтворювати та посилювати вже наявні соціальні нерівності (Wieczorek et al., 2025). Окрему стурбованість викликають системи моніторингу поведінки та онлайн-активності учнів у школах, які можуть перетворювати педагогічний супровід на режим постійного нагляду (Wieczorek et al., 2025). Систематичний огляд етичних аспектів застосування ШІ в початковій та середній освіті констатує, що література зосереджується переважно на питаннях приватності, нагляду, автономії, справедливості та відповідальності. Автори узагальнюють 48 джерел і виділяють 17 категорій етичних імплікацій, серед яких лише чотири описують потенційні переваги (підтримка вчителів, персоналізація навчання, рання діагностика труднощів), а тринадцять – негативні наслідки (ризик стеження, стигматизації (Wieczorek et al., 2025), посилення нерівностей, підрив агентності, і тп.).

Соціально-когнітивні ризики пов'язано з можливою деградацією навичок критичного мислення і письма через надмірну залежність від ШІ. Аналітичні звіти звертають увагу на те, що генеративні інструменти можуть робити «шпаргалку» такою якісною й доступною, що це створює не лише загрозу формального списування, а й ризик втрати когнітивних процесів, коли учні поступово втрачають звичку будувати власні аргументи й структурувати знання (Zhai et al., 2024).

**Академічна доброчесність й інституційні політики щодо ШІ.** Реакція університетів на поширення генеративного ШІ переважно оформлюється через оновлення кодексів честі, політик академічної доброчесності та методичних рекомендацій для викладачів щодо формулювань у силабусах і дизайну завдань (Vanderbilt University, 2023). Практика багатьох закладів полягає у встановленні діапазону дозволеного використання ШІ – від повної заборони до контрольованого застосування для окремих навчальних цілей (наприклад, брейнстормінг або мовне редагування) – із вимогою обов'язкового декларування використаних сервісів (Vanderbilt University, 2023).

Водночас інституції підкреслюють, що подання матеріалу, згенерованого або істотно модифікованого ШІ, як власної інтелектуальної праці може

розглядатися як порушення академічної доброчесності (University of Notre Dame, 2023). Огляди інституційних реакцій фіксують тенденцію до виокремлення «несанкціонованого/недекларованого використання генеративного ШІ» як окремої категорії академічних порушень, відмінної від класичного плагіату або «контрактного списування» (Department of Education (Victoria), 2025). У контексті дослідницької діяльності наголошується, що недотримання правил використання генеративного ШІ у наукових роботах може трактуватися як порушення норм дослідницької етики та/або відповідних кодексів поведінки (School of Graduate Studies, University of Toronto, 2026).

Приклади інституційних політик щодо генеративного ШІ демонструють рух до формалізації правил використання через поєднання принципів прозорості, підзвітності та захисту даних. У дослідницькому контексті показовими є політики, що прямо вимагають декларувати «істотне використання» генеративного ШІ (назва/версія/дата/спосіб застосування) та підкреслюють відповідальність користувача за контент і ризики помилок/упереджень, а також чутливість роботи з хмарними сервісами (University of Oxford, 2025). В освітньому контексті етичні орієнтири для педагогів акцентують питання конфіденційності, управління даними, прозорості та недискримінації, що впливає на підходи до локальних політик і практик впровадження (UNESCO, 2023; European Commission, 2025).

В українському контексті впровадження вказують на рух до формалізації правил через поєднання принципів інноваційності та запобіжників безпеки/доброчесності. Зокрема, політика Хмельницького національного університету фіксує принципи законності, етики, прозорості, доброчесності та захисту даних і прямо вимагає декларування використання ШІ в освітньому/дослідницькому продукті, а також забороняє передавання персональних/конфіденційних даних у зовнішні ШІ-системи (Khmelnyskyi National University, 2025). Методичні рекомендації Одеського національного медичного університету підсилюють цю лінію через ідею деталізованого декларування (сервіс/дата/промпт) та управління ризиками інформаційної безпеки. На рівні державних змін у статті наведено приклад публічних

рекомендацій щодо відповідального використання ШІ в закладах вищої освіти, підготовлених за участі МОН України та Мінцифри, де підкреслюються принципи людського контролю, конфіденційності, управління даними, прозорості та недискримінації.

**Емпіричні кейси використання ШІ.** Дослідження під керівництвом Івайло Божінова (Ivailo Bojinov) та Каріма Лахані (Karim Lakhani) у 2025 році стало продовженням їхніх ранніх експериментів щодо реальної роботи працівників у великих компаніях. Воно фокусується на концепції, що ШІ не просто автоматизує завдання (Lakhani, 2023), а змінює саму когнітивну архітектуру наукової та творчої праці. Цей кейс Гарвардської бізнес-школи (HBS) є фундаментальним для цієї статті, оскільки він переводить дискусію про ШІ з площини «плагіату» у площину «продуктивності».

**Методологія «Розмитого кордону».** Ключовим відкриттям Божінова є поняття «Розмитого кордону» можливостей ШІ. Суть цієї методології в тому, що існують завдання, які здаються складними (наприклад, написання коду), але ШІ виконує їх блискавично. Поруч із ними знаходяться завдання, що здаються простими для людини (логічна перевірка фактів, контекстуальна етика), де ШІ вводить в оману або не може визначитись з відповіддю. У результаті цього дослідження з'ясувалось, що професіонали, які навчилися розрізняти цей кордон, продемонстрували приріст якості результатів на 25% та 40% швидкості (Lakhani, 2023).

У цьому ж дослідженні описано дві успішні моделі взаємодії з ШІ – **стратегії «кентавра» та «кіборга».** «Кентаври» чітко розділяли завдання між собою та моделлю: ШІ отримував чітко окреслені підзадачі (генерація варіантів, чернетки тексту, первинний аналіз), тоді як людина зосереджувалася на постановці задачі, перевірці, інтеграції та фінальному рішенні. «Кіборги» натомість працювали в режимі тісної інтеграції – постійно перемикалися між людськими й машинними внесками, дозволяючи моделі продовжувати речення, переформулювати аргументи, пропонувати альтернативні структури, а потім активно редагували й критикували ці результати. Обидві стратегії виявилися

результативнішими, ніж повна відмова від ШІ або делегування всього завдання моделі.

Ці результати важливі для наукових досліджень, оскільки демонструють, що максимальний ефект досягається не тоді, коли ШІ «пише за дослідника», а коли дослідник чітко розуміє, де саме ШІ сильний, і будує робочий процес навколо цього «розмитого кордону».

Аналітичні статті про реальне використання генеративного ШІ у 2025 році (Thompson & Amodeo, 2025) показують, що більшість користувачів застосовує такі інструменти саме як засіб швидкого брейнстормінгу, прототипування, створення текстів, коду й аналітичних структур, а не як спосіб цілковитої автоматизації роботи. Описана в літературі практика так званого «**vibe coding**» (Thompson & Amodeo, 2025) полягає в тому, що користувач формулює загальний намір, стиль і логіку («vibe») майбутнього артефакту чи то статті, коду, звіту («code»), а ШІ генерує кілька варіантів реалізації, які потім інтенсивно редагуються та критикуються людиною.

Якщо перенести цю логіку в академічні дослідження, **ШІ перестає бути «машиною плагіату» і перетворюється на інструмент швидкого прототипування** гіпотез та досліджень. Це є особливо цінним в середовищах з обмеженими ресурсами, де дослідники можуть протестувати кілька варіантів підходу за години замість тижнів, а потім інвестувати звільнений час у поглиблену верифікацію та теоретичний аналіз, що наголошується в університетських постановах щодо належного використання генеративного ШІ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Огляд показує, що міжнародні дослідницькі та освітні спільноти переходять від наївного ентузіазму щодо ШІ до більш зрілої, амбівалентної позиції, яка поєднує визнання значних переваг із усвідомленням глибоких етичних і методологічних ризиків. Інструменти ШІ дедалі частіше виступають не як «додаткова опція», а як інфраструктурний елемент дослідницьких і освітніх практик, який важко повністю ігнорувати. Для психології та педагогіки це означає необхідність поєднання двох перспектив. З одного боку, дослідники отримують безпрецедентні можливості для роботи з великими даними, моделювання

навчальних процесів і створення інноваційних інструментів підтримки розвитку дітей. З іншого – вони стають співвідповідальними за те, щоб ці системи не посилювали соціальні нерівності, не підривали автономію учнів і не перетворювали освітні інституції на простір тотального нагляду.

Переваги ШІ-асистованих підходів найчастіше проявляються у прискоренні роботи з літературою, зменшенні рутинного навантаження та розширенні аналітичних можливостей (Lakhani, 2023; van Dijk et al., 2023).

Методологічні ризики (помилки та «галюцинації» моделей) роблять критично необхідними людський контроль, перевірку фактів і прозоре описання ролі інструмента (Dwivedi et al., 2023; van Dijk et al., 2023).

Інституційні політики університетів демонструють, що питання академічної доброчесності в умовах генеративного ШІ більше не можуть розглядатися виключно як проблема «індивідуальної чесності» студента. Вони потребують переосмислення практик оцінювання, дизайну завдань, навчання академічного письма та наукової етики, а також створення прозорих правил щодо допустимого використання генеративного ШІ з вимогами декларування та захисту даних (UNESCO, 2023; University of Oxford, 2025).

Наразі бракує емпіричних робіт, які б системно досліджували, як саме ШІ змінює повсякденні практики дослідників у гуманітарних та соціальних науках, включно з психологією та педагогікою, і як ці зміни впливають на якість і відтворюваність результатів. Систематичні огляди етики ШІ в освіті також наголошують на необхідності більш глибокої взаємодії з філософією освіти й теорією справедливості, щоб не звести дискусію лише до технічних чи процедурних аспектів.

Основні перспективи подальших досліджень мають зосередитися на емпіричному вивченні практик використання ШІ дослідниками й педагогами, оцінюванні впливу цих практик на якість наукових результатів та освітніх рішень, а також на розробленні інструментів і протоколів, які б поєднували технічну ефективність із етичною обґрунтованістю.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Міністерство освіти і науки України, & Міністерство цифрової трансформації України. (2025). Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО. <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo>
2. Хмельницький національний університет. (2025). Політика використання штучного інтелекту у Хмельницькому національному університеті [PDF]. <https://khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/normatyvni-dokumenty/polozhennya/polityka-vykorystannia-shtuchnoho-intelektu-u-khnu.pdf>
3. University of Oxford: Policy for using Generative AI in Research (Version 1.0, Sep 2025) <https://www.ox.ac.uk/research/support-researchers/research-practice/policy-generative-ai-research>
4. UNESCO: Guidance for generative AI in education and research (2023, update 2026-01-16) <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
5. Wieczorek, M., Hosseini, M., & Gordijn, B. (2025). Unpacking the ethics of using AI in primary and secondary education: A systematic literature review. *AI & Ethics*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s43681-025-00770-0>
6. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
7. Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., et al. (2023). “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
8. González-López, Ó. R., Buenadicha-Mateos, M., & Sánchez-Hernández, M. I. (2021). Overwhelmed by technostress? Sensitive archetypes and effects in times of forced digitalization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4216. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084216>
9. Budhwar, P., Malik, A., De Silva, M. T. T., & Thevisuthan, P. (2022). Artificial intelligence – Challenges and opportunities for international HRM: A review and research agenda. *International Journal of Human Resource Management*, 33(6), 1065–1097. <https://doi.org/10.1080/09585192.2022.2035161>
10. Crawford, J., Allen, K. A., Pani, B., & Cowling, M. (2024). When artificial intelligence substitutes humans in higher education: The cost of loneliness, student success, and retention. *Studies in Higher Education*, 49(5), 883–897. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2326956>

11. Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11, 28. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>
12. Department of Education (Victoria). (2025, June 16). Generative artificial intelligence: Promoting academic integrity. Victorian Government. <https://www2.education.vic.gov.au/pal/generative-artificial-intelligence/guidance/promoting-academic-integrity>
13. Vanderbilt University. (2023, December 10). Academic integrity and generative AI. Vanderbilt University. <https://www.vanderbilt.edu/generative-ai/academic-integrity/>
14. University of Notre Dame. (2023, May). Statement on generative AI and academic integrity. University of Notre Dame. <https://honorcode.nd.edu/official-statement-regarding-generative-ai-may-2023>
15. University of Notre Dame. (2023, August). Generative AI policy for students. University of Notre Dame. <https://honorcode.nd.edu/generative-ai-policy-for-students-august-2023/>
16. School of Graduate Studies, University of Toronto. (2026, February 4). Guidance on the appropriate use of generative artificial intelligence in graduate education and research. University of Toronto. <https://www.sgs.utoronto.ca/about/guidance-on-the-use-of-generative-artificial-intelligence/>
17. European Commission. (2025). Ethical guidelines for educators on using artificial intelligence and data in teaching and learning. European Commission. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/ethical-guidelines-for-educators-on-using-ai>
18. Lakhani, K. (2023, September 27). Navigating the jagged technological frontier. Harvard Business School / Digital Data Design Institute. <https://d3.harvard.edu/navigating-the-jagged-technological-frontier/>
19. Thompson, C., & Amodio, A. (2025, April 8). How people are really using gen AI in 2025. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2025/04/how-people-are-really-using-gen-ai-in-2025>.

## REFERENCES

1. Ministry of Digital Transformation of Ukraine. (n.d.). [Title of the recommendations for HEIs on responsible AI use]. <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo> [in Ukrainian].
2. Khmelnytskyi National University. (2025). Polityka vykorystannia shtuchnoho intelektu u Khmelnytskomu natsionalnomu universyteti [Policy on the use of artificial intelligence at

- Khmelnyskyi National University] (PDF). <https://khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/normatyvni-dokumenty/polozhennya/polityka-vykorystannia-shtuchoho-intelektu-u-khnu.pdf> [in Ukrainian].
3. University of Oxford: Policy for using Generative AI in Research (Version 1.0, Sep 2025) <https://www.ox.ac.uk/research/support-researchers/research-practice/policy-generative-ai-research> [in English].
  4. UNESCO: Guidance for generative AI in education and research (2023, update 2026-01-16) <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research> [in English].
  5. Wieczorek, M., Hosseini, M., & Gordijn, B. (2025). Unpacking the ethics of using AI in primary and secondary education: A systematic literature review. *AI & Ethics*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s43681-025-00770-0> [in English].
  6. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0> [in English].
  7. Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., et al. (2023). “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642> [in English].
  8. González-López, Ó. R., Buenadicha-Mateos, M., & Sánchez-Hernández, M. I. (2021). Overwhelmed by technostress? Sensitive archetypes and effects in times of forced digitalization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4216. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084216> [in English].
  9. Budhwar, P., Malik, A., De Silva, M. T. T., & Thevisuthan, P. (2022). Artificial intelligence – Challenges and opportunities for international HRM: A review and research agenda. *International Journal of Human Resource Management*, 33(6), 1065–1097. <https://doi.org/10.1080/09585192.2022.2035161> [in English].
  10. Crawford, J., Allen, K. A., Pani, B., & Cowling, M. (2024). When artificial intelligence substitutes humans in higher education: The cost of loneliness, student success, and retention. *Studies in Higher Education*, 49(5), 883–897. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2326956> [in English].
  11. Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students’ cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11, 28. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7> [in English].
  12. Department of Education (Victoria). (2025, June 16). Generative artificial intelligence: Promoting academic integrity. Victorian Government.

<https://www2.education.vic.gov.au/pal/generative-artificial-intelligence/guidance/promoting-academic-integrity> [online resource, in English].

13. Vanderbilt University. (2023, December 10). Academic integrity and generative AI. Vanderbilt University. <https://www.vanderbilt.edu/generative-ai/academic-integrity/> [online resource, in English].

14. University of Notre Dame. (2023, May). Statement on generative AI and academic integrity. University of Notre Dame. <https://honorcode.nd.edu/official-statement-regarding-generative-ai-may-2023> [online resource, in English].

15. University of Notre Dame. (2023, August). Generative AI policy for students. University of Notre Dame. <https://honorcode.nd.edu/generative-ai-policy-for-students-august-2023/> [online resource, in English].

16. School of Graduate Studies, University of Toronto. (2026, February 4). Guidance on the appropriate use of generative artificial intelligence in graduate education and research. University of Toronto. <https://www.sgs.utoronto.ca/about/guidance-on-the-use-of-generative-artificial-intelligence/> [online resource, in English].

17. European Commission. (2025). Ethical guidelines for educators on using artificial intelligence and data in teaching and learning. European Commission. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/ethical-guidelines-for-educators-on-using-ai> [online resource, in English].

18. Lakhani, K. (2023, September 27). Navigating the jagged technological frontier. Harvard Business School / Digital Data Design Institute. <https://d3.harvard.edu/navigating-the-jagged-technological-frontier/> [online resource, in English].

19. Thompson, C., & Amodio, A. (2025, April 8). How people are really using gen AI in 2025. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2025/04/how-people-are-really-using-gen-ai-in-2025> [online article, in English].

*Матеріал надійшов до редакції 23.01.2026*

*Прорецензовано 2.02.2026*

*Схвалено до друку 5.02.2026*

**УДК 373.3:37.091:159.922**

**Ірина Омельченко,**

доктор психологічних наук, професор,  
головний науковий співробітник відділу

психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами

iraomel210781@ukr.net,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-0273>

Researcher ID: AAA-1586-2022

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57926304300>

**Iryna Omelchenko,**

DSc. Of Psychological Sciences, Full Professor,

Chief researcher of the Department of Psychological and Pedagogical

Support for Children with Special Needs

**Вадим Кобильченко,**

доктор психологічних наук, професор,

головний науковий співробітник відділу

освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку

vadimvk@ukr.net,

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0002-7717-5090>

Researcher ID: O-9579-2016

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57925696900>

**Vadym Kobylchenko,**

DSc. Of Psychological Sciences, Full Professor,

Chief researcher of the Department of Education of Children

with Sensory Development Disorders

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 National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine, st. M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

**ОСВІТНЯ ПОСЛУГА «РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ» ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ  
РОЗЛАДОМ ДЕФЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ ЯК СУЧАСНИЙ ТРЕНД**

## EDUCATIONAL SERVICE «SPEECH DEVELOPMENT» FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AS A MODERN TREND

**Анотація.** У статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування освітньої послуги «Розвиток мовлення» для молодших школярів із розладом дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ) в умовах інклюзивної та спеціальної освіти. РДУГ розглядається як біопсихосоціальний розлад нейророзвитку, що характеризується дефіцитом уваги, імпульсивністю, гіперактивністю, порушеннями виконавчих функцій та емоційної саморегуляції, які істотно впливають на формування мовленнєвої діяльності й успішність навчання. Проаналізовано еволюцію наукових підходів до розуміння РДУГ – від концепцій мінімального мозкового ушкодження і дисфункції до сучасних уявлень про порушення управлінських (виконавчих) функцій.

Обґрунтовано, що мовленнєві труднощі дітей із РДУГ зумовлено не лише власне мовленнєвими порушеннями, а й особливостями когнітивного та поведінкового функціонування, що потребує комплексного корекційно-логопедичного впливу. Визначено зміст, мету та специфіку реалізації освітньої послуги «Розвиток мовлення» для учнів 1–4 класів з урахуванням вимог державних стандартів освіти, висновків інклюзивно-ресурсних центрів та рівнів підтримки.

Описано основні напрями та принципи корекційно-розвиткової роботи: структурованість і поетапність занять, індивідуалізація, діяльнісний та комплексний підхід, опора на збережені функціональні ланки, міждисциплінарна взаємодія та співпраця з батьками. Показано ефективність використання модифікованих логопедичних технологій, ігрових, сенсорних, кінезіологічних та інформаційних методів, спрямованих на розвиток усного і писемного мовлення, уваги, саморегуляції та комунікативних навичок. Зроблено висновок, що запропонована освітня послуга є важливою умовою подолання мовленнєвих і навчальних труднощів та забезпечення успішної інтеграції дітей із РДУГ в освітнє середовище.

**Ключові слова:** розлад дефіциту уваги та гіперактивності, РДУГ, освітня послуга, розвиток мовлення, молодші школярі, корекційно-логопедична робота, інклюзивне навчання.

**Abstract.** The article provides a theoretical and methodological justification of the educational service «*Speech Development*» for primary school children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the context of inclusive and special education. ADHD is considered as a biopsychosocial neurodevelopmental disorder characterized by attention deficits, impulsivity, hyperactivity, impairments of executive functions, and emotional self-regulation, which significantly

affect speech development and academic achievement. The evolution of scientific approaches to understanding ADHD is analyzed, ranging from the concepts of minimal brain damage and minimal brain dysfunction to contemporary views on deficits in executive (control) functions.

It is substantiated that speech difficulties in children with ADHD are caused not only by speech impairments themselves but also by specific features of cognitive and behavioral functioning, which necessitates a comprehensive speech and language intervention. The content, purpose, and specific features of implementing the educational service «*Speech Development*» for students in grades 1–4 are determined, taking into account the requirements of state educational standards, conclusions of Inclusive Resource Centers, and levels of educational support.

The main directions and principles of correctional and developmental work are described, including structured and staged instruction, individualization, activity-based and comprehensive approaches, reliance on preserved functional systems, interdisciplinary cooperation, and collaboration with parents. The effectiveness of using modified speech therapy technologies, as well as play-based, sensory, kinesiology, and information methods aimed at developing oral and written speech, attention, self-regulation, and communication skills, is demonstrated. It is concluded that the proposed educational service is an essential condition for overcoming speech and learning difficulties and for ensuring the successful integration of children with ADHD into the educational environment.

**Key words:** attention deficit hyperactivity disorder, ADHD, educational service, speech development, primary school children, speech and language intervention, inclusive education.

**Актуальність дослідження.** Визнаною причиною когнітивних порушень у дітей вважається РДУГ – гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (англ. attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD)) – це розлад нейророзвитку, що характеризується виконавчою дисфункцією, яка викликає симптоми: неуважності й порушення концентрації уваги, імпульсивності й підвищеної активності, рухової і мовленнєвої розгальмованості й труднощів в усному і писемному мовленні, унаслідок яких відсутня довільність в діяльності, висока виснажуваність психічних процесів, навчальні проблеми із засвоєнням знань та емоційна дисрегуляція, які є надмірними та поширеними й погіршуються в різних контекстах та відносяться до психічних станів.

Зміст освітньої послуги розроблено відповідно до вимог державних стандартів закладів загальної середньої освіти, спеціальних закладів загальної середньої освіти та інклюзивно-ресурсних центрів ( далі ЗЗСО, СЗЗСО та ІРЦ) з

урахуванням нормативних правових актів міжнародного і регіонального рівнів й розраховано для дітей, що навчаються в 1–4 класах із РДУГ. Такі діти зазнають труднощів в освоєнні основної загальноосвітньої програми початкової загальної освіти й потребують спеціальних умов організації навчання і корекційно-логопедичної допомоги (Лист МОН України «Про забезпечення підтримки дітей, які мають труднощі в освітньому процесі, пов'язані з можливими розладами психіки та поведінки» від 01 жовтня 2025 року №1/20608-25) та нової класифікації МКХ-11, рекомендованої ВООЗ з 1 січня 2022 року, на яку переходять в Україні з 01.01. 2027 року.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Термін РДУГ новий, але діти з надмірно активною і невгамовною поведінкою відомі давно. Шотландський лікар О. Кричтон (1798) уперше зробив спробу описати симптоми гіперактивності з психологічної точки зору, охарактеризувавши даний розлад як вроджену хронічну незграбність, що обов'язково призводить до розладів соціальної адаптації. Його погляди не зацікавили медиків та були забутими, але завдяки йому у вивченні дитячої гіперактивності з'явився ще один напрямок – психологічний. Художній опис проявів гіперкінетичного синдрому здійснив Г. Гофман (H. Hoffmann) (1854), німецький невропатолог, який уперше виклав у книзі для дитячого читання один з відомих випадків гіперактивності, описавши імпульсивну поведінку за столом дитини: сидіти не любив, крутився і гойдався тощо. Науковий опис симптомів гіперактивності як розладів з дефіцитом уваги, з медичної точки зору, вперше здійснив британський лікар-педіатр Д. Стілл (G. Still) (1902) у тексті лекції, в якій охарактеризував розлад як «патологію моральної сфери зі схильністю до руйнуючої поведінки». У 30-60 рр. ХХ ст. такі порушення в поведінці стали описувати як мінімальне органічне ураження мозку або мінімальну мозкову дисфункцію. Вивчення мінімальної мозкової дисфункції пов'язано з дослідженнями А. Кахн (Alfred E. Kahn) (1934), який, спостерігаючи дітей шкільного віку з порушеннями поведінки, відволіканням, імпульсивністю, висловив припущення, що причиною цих змін є ушкодження головного мозку невідомої етіології і запропонували термін «мінімальне мозкове ушкодження». Надалі в поняття «мінімальне мозкове ушкодження» було включено і порушення

навчання (труднощі і специфічні порушення в навчанні навичкам письма, читання, рахунку; порушення перцепції й мови). Згодом статична модель «мінімального мозкового ушкодження» поступилася місцем більш динамічній і більш гнучкій моделі «мінімальної мозкової дисфункції». Активне дослідження цього синдрому почалося в другій половині ХХ ст., коли завдяки М. Лауферу (M. Laufer) (1957) й іншим авторам було введено в науковий обіг термін «гіперкінетичний розлад», а його найбільш вірогідною причиною було визнано мінімальну мозкову дисфункцію.

На міжнародній конференції дитячих невропатологів в Оксфорді (1962) був прийнятий і широко використовувався у англо-американській літературі термін «мінімальна мозкова дисфункція». «ММД» – це синдром, що охоплює комплекс порушень психоемоційної сфери, які виникають на тлі недостатності функцій ЦНС. Синдром ММД в англо-американській літературі використовується для позначення різних клінічних проявів, зумовлених легкими резидуальними мозковими ушкодженнями: стани шкільної неадаптації; гіпер- і гіподинамічний синдром; розлади емоцій і поведінки; слабка пізнавальна діяльність.

У 70-х роках у Чехії З. Тржесоглава, з групою лікарів, психологів і педагогів, протягом 12 років досліджувала дітей й запропонувала розглядати мінімальну мозкову дисфункцію як органічні й функціональні порушення та використовувати терміни «легка дитяча енцефалопатія», «легке ушкодження мозку» з позицій органічного підходу, а терміни «гіперкінетична дитина», «синдром підвищеної збудливості», «синдром дефіциту уваги» й інші – з позиції клінічного з урахуванням проявів мінімальної мозкової дисфункції або найбільш вираженого функціонального дефіциту.

У 80-х роках ХХ століття був запропонований і набув поширення термін «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю», який було виділено з більш широкого – «мінімальна мозкова дисфункція». Основною передумовою був той факт, що найбільш значущі клінічні симптоми мінімальної мозкової дисфункції включали порушення уваги і гіперактивність. Під цим терміном дана патологія увійшла до Американської класифікації хвороб. Це пов'язано з тим, що гіперактивність виступає тільки як один з проявів цілого комплексу порушень, а

основний дефект пов'язаний з недостатністю механізмів уваги і гальмівного контролю головного мозку. В американському «Керівництві з діагностики і статистики психічних розладів» (1980) в його третій редакції DSM-III розмежовується два варіанти РДУГ: «розлад дефіциту уваги з гіперактивністю» та «синдром дефіциту уваги без гіперактивності», що позначають найбільш часті порушення поведінки у дітей.

У 1987 році редакція DSM перейменувала «мінімальну мозкову дисфункцію» в «синдром дефіциту уваги і гіперактивності» – (далі СДУГ), себто об'єднали симптоми неуважності, імпульсивності й гіперактивності в єдиний список.

З 1990-х років з'являється твердження, що синдром гіперактивності є порушенням саморегуляції, для якого характерна зміна когнітивної функції, дефіцит уваги та гальмування, а також порушення пам'яті та виконавчих функцій. Сучасні теорії в якості причини основних порушень при РДУГ розглядають розлади функцій лобних доль головного мозку, передусім – префронтальної області. Кінцевим наслідком дії етіологічних факторів є порушення функції лобної кори та її регулюючого впливу на базальні ганглії та лімбічну систему – в цьому патогенетична сутність розладу. Етіологічний поліморфізм визначає клінічний поліморфізм РДУГ з різними ступенями важкості, підтипами та можливими коморбідними (супутніми) розладами.

Отже, РДУГ є біопсихосоціальним розладом, при якому головні етіологічні фактори є біологічними, а основні прогностичні – психосоціальні та характеризується ситуативною варіабельністю, мінливістю симптомів, що обумовлює часті суперечності у сприйнятті проблем дитини як батьками, так і фахівцями.

Прояви РДУГ з 90-х років аналізуються з позицій недостатньої сформованості управлінських функцій (УФ) чи виконавчих функцій. Виконавче функціонування – це набір когнітивних процесів, включаючи планування, розстановку пріоритетів, контроль імпульсів, гнучкість, управління часом та емоційне регулювання, які допомагають людям досягати довгострокових цілей.

**Формулювання мети статті.** Відтак набуває актуальності теоретико-методологічне обґрунтування освітньої послуги «Розвиток мовлення» для молодших школярів із розладом дефіциту уваги та гіперактивності, визначення специфіки її функціонування і супроводу.

**Методи дослідження.** *Теоретичні методи:* формально-логічний аналіз різних аспектів досліджуваної проблеми, логіко-дедуктивний метод, аксіоматичний метод, сходження від абстрактного до конкретного.

**Результати дослідження.** Робота з дітьми із РДУГ вимагає від логопеда особливого підходу і розуміння їх специфічних потреб, передусім, адаптації методик корекції мовлення – це включення в *логопедично-розвиткову роботу* власне логопедичних прийомів:

- структурованого підходу – чіткий план занять, послідовність завдань, зрозумілі інструкції, часті рухові завдання, динамічні паузи, що допомагають дітям краще орієнтуватися і концентруватися;

- короткі заняття – заняття мають бути нетривалими, з частими перервами і зміною діяльності, щоб уникнути перевтоми;

- ігрові форми навчання – використання ігор, наочних посібників, ігрових вправ допомагає підтримувати інтерес дітей і залучати їх до процесу навчання;

- позитивне підкріплення – заохочення щонайменших успіхів, використання похвали і нагород мотивують дітей і зміцнюють їх упевненість в собі;

- візуальна підтримка – використання візуальних розкладів, карток з підказками, наочних матеріалів допомагає дітям краще розуміти інструкції і послідовність дій.

Логопед використовує в логопедичній практиці модифіковані логопедичні технології з урахуванням індивідуальних нейроособливостей: прийоми автоматизації звуків з руховими вправами, алгоритми формування самоконтролю у письмі під рахунок, біологічний зворотний зв'язок, кінезіологічні методики (міжпівкульні вправи, пальчикові ігри з мовленнєвим супроводом), що у своїй

основі передбачають велику кількість повторення вправ й виховання зосередженості й посидючості.

Розвиток і корекція усіх компонентів мовної системи, що відносяться до фонетико-фонематичної і лексико-граматичної сторін, відповідно до мовленнєвих можливостей дитини, передбачає використання в роботі нових інформаційних технологій НІТ (комп'ютерні ігри, мультимедійні презентації), аудіозагадки, елементи аромотерапії (сенсорні баночки), музикотерапії (малювання під музику), літотерапію (камені різного розміру і форми для викладання складової структури слова), театралізовані елементи діяльності, тобто усе що підвищує інтерес дітей із РДУГ є важливими аспектами успішної логопедичної роботи. Техніки логопедичного впливу можуть інтегруватися з іншими методами: поведінковою, родинно-сімейною терапією, сенсорною інтеграцією, медикаментозною підтримкою (за потребою), тощо.

Отже, корекційно-розвиткова робота/ освітня послуга «Розвиток мовлення» з дітьми потребує особливого підходу, що враховує не лише мовленнєві розлади, а й специфічні поведінкові прояви РДУГ.

Тому побудова корекційно-розвиткової програми «Розвиток мовлення» з дітьми із РДУГ передбачає обов'язкове комплексне психолого-медико-логопедичне обстеження (або згідно з Висновком про Комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, наданим ІРЦ), яке проводять психіатр, невролог, психолог і логопед з метою виявлення недоліків (звуковимови, фонематичних процесів, розладів за типом ЗНМ та ін.) і труднощів мовлення: вивчення анамнестичних даних, дослідження поведінки дитини, психічних функцій дитини, імпресивного і експресивного мовлення, що дає змогу скласти чітке уявлення про характер труднощів мовленнєвої функціональності. У результаті комплексної психолого-медико-логопедичної оцінки стану розвитку дитини із РДУГ і виявлення ознак специфічного розладу розвитку мовлення надається логопедична допомога за I-им чи за II-им ступенем прояву функціонально-мовленнєвих труднощів.

Труднощі I-го ступеня (наявність незначних, поодиноких особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях)

прояву потребують створення незначних прилаштувань освітнього середовища (підбір матеріалів, форм роботи під час організації освітнього процесу; проведення консультацій учасників освітнього процесу з можливим залученням батьків й інших фахівців, а також посиленої уваги з боку психолога, вчителя-логопеда закладу освіти). У разі надання дитині підтримки I-го рівня рекомендуємо при складанні індивідуальної програми розвитку враховувати особливості організації освітнього процесу: потреби у визначенні мікрозавдань для виконання поставленого перед дитиною завдання, перервах для відпочинку, створенні візуальних нагадувань, розвитку пам'яті та уваги, забезпеченні додаткового повторення матеріалу чи створенні нотаток, адаптації та модифікації освітнього середовища тощо.

Ефективна стратегія організації освітнього процесу при труднощах II-го ступеня прояву ґрунтується на врахуванні наявності особливих освітніх потреб дітей із РДУГ: наявності особливостей функціонування мовлення, що можуть бути присутні в різних поєднаннях за типом ЗНМ III-IV-го рівня й створювати бар'єри в успішному опануванні знань, взаємодії та спілкуванні; висновків Комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи, наданої ІРЦ; розробки індивідуальних програм розвитку (індивідуальних навчальних планів) й забезпечувати II-й рівень підтримки: створенням прилаштувань освітнього середовища, допоміжними засобами навчання, додатковими підтримками в організації навчального процесу (поділ основного завдання на декілька мікрозавдань, перерви для відпочинку, додаткове повторення матеріалу, візуальні нагадування, розвиток пам'яті та уваги, адаптації та модифікації освітнього середовища, створення нотаток тощо) (Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі, 2021).

*Програма корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1–4 інклюзивних класів дітей із РДУГ передбачає:*

*Мета реалізації програми у забезпеченні структурованого середовища для максимального задоволення особливих освітніх потреб дітей із РДУГ, що полягає в діагностиці, корекції і розвитку усіх сторін усного мовлення (фонетико-*

фонематичної, лексико-граматичної, синтаксичної) і комунікативних навичок, кінетичної організації (процес програмування і послідовного використання слів і фраз) зв'язного мовлення, профілактики і корекції порушень писемного мовлення, когнітивних функцій і пізнавальної діяльності в засвоєнні шкільних знань, які тісно пов'язані з мовленням, і також розвиток спілкування.

Корекційно-розвиткова робота з дітьми із РДУГ загалом розпочинається зі встановлення контакту з дитиною, адаптації до її потреб і особливостей та створення структурованого і передбачуваного середовища. Дитині важливо відчувати себе в безпеці, звикнути до дорослого, який її навчатиме і тільки тоді можлива індивідуальна робота. Спочатку потрібно не давати багатоступінчастих інструкцій, а навчити виконувати прості інструкції, контролювати запам'ятовування і розуміння інструкції, вчити дотримуватися простих правил, виконувати завдання за сигналом. Встановлення чіткого розкладу індивідуальних занять або в мінігрупах з вказівкою часу початку і закінчення кожного заняття та обговорити правила (бажано стереотипні) поведінки на заняттях. Це допомагає дітям із РДУГ краще орієнтуватися і почувати себе упевненіше, і тільки після цього переходити до почергової корекції розладів дефіцитарних функцій, а саме:

- при вираженій гіперактивності насамперед працюють над контролем рухів: використовують вправи на уповільнення темпу, переключення, точність, бо можуть бути надмірно активними, нездатними сидіти на місці і постійно рухатися. Вони можуть зазнавати труднощів з утриманням себе в спокійному стані, що може впливати на їх здатність зосереджуватися на завданнях, які вимагають уваги і посидючості;

- при неувважності тренують утримання і переключення різних видів уваги, бо можуть швидко відволікатися, випробовувати складнощі з виконанням завдань, що потребують зосередження, легко переключаються з одного завдання на інше, не завершивши розпочате;

- при імпульсивності формують навички самоконтролю, саморегуляції, рефлексії, розвивають емоційний інтелект, бо вони можуть діяти без роздумів, не замислюючись про наслідки своїх дій, що проявляється у вигляді

частого перебивання діалогу під час розмови, труднощі з очікуванням своєї черги або здійснення необдуманих вчинків;

– при змішаному типі РДУГ корекцію починають із найбільш виражених труднощів, потім додають інші, у фінальній стадії переходять до завдань, де потрібно одночасне включення уваги, саморегуляції і рухового контролю.

Ці особливості можуть впливати на розвиток функціональних мовленнєвих навичок, таких як вимова, словниковий запас, граматики і здатність до спілкування. До групових занять переходять тільки після формування базових навичок мовлення, включають дитину в колективні завдання, ігри за правилами, групове обговорення тощо. Поетапна робота потребує часу і системності, тривалість курсу зазвичай становить 7–9 місяців при регулярних заняттях 1–2 рази на тиждень, а планувати заняття необхідно так, щоб у дитини була можливість не лише слухати і говорити, але і рухатися, діяти, міняти поставу.

Принципи корекційно-логопедичної роботи/ освітньої послуги визначають діяльність логопеда і дітей із РДУГ в процесі досягнення поставленої мети і вирішення завдань з подолання труднощів оволодіння функціональними навичками усного і писемного мовлення:

*Принцип розвитку* передбачає врахування вікових, психофізіологічних особливостей дітей із РДУГ та їх специфічного розладу розвитку мовлення (далі СРРМ), які є основою корекційного навчання, оскільки розвиваючи мовлення: виправляємо недоліки, коригуємо особистісні риси, розлади моторної сфери, уваги, пам'яті, сприймання для створення бази мовлення і подальшого усебічного розвитку особистості дитини.

*Принцип врахування механізмів, етіології, симптоматики СРРМ*, що дозволяє диференційовано встановити логопедичний діагноз і вибрати адекватні методики і технології логопедичної роботи, необхідний дидактичний матеріал, що враховує освітні потреби дитини.

*Принцип опори на збережені ланки функціональних* (мовнослухової, мовнорухової, мовнозорової, загальнорухової тощо) систем дитини із РДУГ, що дає можливість сподіватися на сприятливий результат у пізнавальній діяльності,

які служать основою для побудови корекційно-логопедичної і логопедично-розвиткової роботи, завдяки пластичності кори головного мозку, що забезпечує розвиток дитини в несприятливих умовах.

*Принцип комплексності й індивідуального підходу* допомагає намітити найбільш оптимальні методи корекційного впливу, виходячи з результатів комплексного обстеження дітей із РДУГ й індивідуальних обстежень (коли визначається, який матеріал може бути засвоєний на фронтальних і підгрупових заняттях, а який – тільки в процесі індивідуальної роботи). Визначаються методи і темп логопедично-розвиткової роботи відповідно до особливостей психічного розвитку дитини.

*Принцип врахування особистісних якостей* дитини із РДУГ дає змогу визначити, в якому середовищі вона виховується, який у неї емоційний стан, які стосунки з дітьми і дорослими, також враховуються особливості форм СРРМ у дітей.

*Принцип діяльнісний* – основний принцип корекційно-логопедичної і логопедично-розвиткової роботи, оскільки діти з РДУГ потребують високої рухової активності й в структуру логопедичного заняття потрібно включити додаткові динамічні паузи і вправи, частота яких підбирається учителем-логопедом індивідуально, залежно від потреби дитини. Можна передбачити переміщення (строго регламентовані інструкцією логопеда) по кабінету при зміні видів діяльності (завдання, що виконуються за робочим столом; завдання на килимі; завдання перед дзеркалом тощо), що дає можливість будувати роботу в цікавій для дитини формі (ігровій, навчально-ігровій тощо).

*Принцип ранньої діагностики* і своєчасного надання корекційно-логопедичної і логопедично-розвиткової допомоги, що значно підвищують результативність у роботі, бо існують онтогенетично зумовлені сенситивні періоди розвитку мовленнєвої функції дітей, а їх втрата створює несприятливі умови подальшого розвитку й переходу до наступного періоду психічного становлення особистості дитини із РДУГ.

*Принцип наступності* між фахівцями, що беруть участь в корекційно-логопедичній і логопедично-розвитковій роботі дітей із РДУГ: лікарем,

логопедом, дефектологом, психологом, учителем. Це необхідно для узгодженості освітньої послуги «Розвиток мовлення» для 1–4 спеціальних класів і внесення деяких необхідних змін в методику навчання.

*Принцип взаємодії з батьками* й іншими фахівцями в корекційно-логопедичній і логопедично-розвитковій роботі з дитиною із РДУГ й обговорення методів роботи, надавання рекомендацій з підтримки розвитку мовленнєвих навичок, щоб забезпечити узгоджений підхід і підтримку. Бо без співпраці логопеда, дефектолога і батьків успіх в корекції неможливий, а обмін інформацією і досвідом може допомогти краще зрозуміти потреби дитини та розробити ефективні стратегії роботи.

*Принцип етапності* дає змогу послідовно розвивати функції мовлення і коригувати недоліки, опираючись на набуті функціональні навички. Засвоєнню кожної навички повинне передувати створення функціонального базису для неї, бо для формування відповідної навички потрібний контроль з боку логопеда за темповими характеристиками виконання завдань: вправи під рахунок, під ритмічний звуковий супровід, під спеціально підібрану музику, що дають змогу нормалізувати темп діяльності дитини, включати окремі технології і техніку, сприяючи зниженню збудливості дитини, підвищенню концентрації і стійкості уваги, нормалізації темпу діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У статті обґрунтовано актуальність проблеми надання спеціально організованої освітньої послуги «Розвиток мовлення» для молодших школярів із розладом дефіциту уваги та гіперактивності як однієї з пріоритетних складових системи інклюзивної та спеціальної освіти. Аналіз еволюції наукових підходів до розуміння РДУГ засвідчив перехід від суто медичних інтерпретацій до сучасної біопсихосоціальної моделі, що дає змогу комплексно враховувати нейробіологічні, психологічні та соціальні чинники розвитку дитини.

Доведено, що мовленнєві труднощі дітей із РДУГ тісно пов'язані з дефіцитом виконавчих функцій, порушеннями саморегуляції, уваги, емоційного контролю та поведінковими проявами, що обумовлює необхідність інтегрованого корекційно-логопедичного впливу. У цьому контексті освітня послуга «Розвиток

мовлення» розглядається не лише як засіб корекції мовленнєвих порушень, а як структурований простір розвитку когнітивних, комунікативних і регуляторних механізмів дитини.

Обґрунтовано доцільність використання модифікованих логопедичних технологій, ігрових, сенсорних, кінезіологічних та інформаційно-комунікаційних методів, що відповідають нейроособливостям дітей із РДУГ і сприяють підвищенню мотивації, зниженню виснаженості та формуванню довільної діяльності. Показано, що ефективність освітньої послуги забезпечується її індивідуалізацією, поетапністю та чіткою структурованістю, а також узгодженістю дій усіх фахівців, залучених до психолого-педагогічного супроводу.

Визначено, що комплексна психолого-медико-логопедична оцінка розвитку дитини, з урахуванням висновків ІРЦ та рівнів підтримки, є необхідною умовою побудови індивідуальної програми розвитку і вибору адекватних стратегій корекційно-розвиткової роботи. Реалізація принципів розвитку, комплексності, діяльнісного та індивідуального підходів, наступності й взаємодії з батьками створює передумови для сталих позитивних змін у мовленнєвому та пізнавальному розвитку дітей із РДУГ.

Отже, освітня послуга «Розвиток мовлення» для учнів 1–4 класів із РДУГ є науково обґрунтованою, нормативно доцільною та педагогічно ефективною формою підтримки, яка сприяє подоланню мовленнєвих і навчальних труднощів, успішній соціалізації та інтеграції дітей у освітнє середовище.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні програми надання зазначеної освітньої послуги в умовах інклюзивного навчання та емпіричній перевірці результативності запропонованої програми.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Набоченко, О. (2025). № 1/20608-25 від 01.10.2025 «Про забезпечення підтримки дітей, які мають труднощі в освітньому процесі, пов'язані з можливими розладами психіки та поведінки». Методичні рекомендації. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon.pdf> (дата звернення: 16.01.2026).

2. Прохоренко, Л. І., Ярмола, Н. А., Набоченко, О., Данілавічюте, Е. А., Ільяна, В. М., Костенко, Т. М., Чеботарьова, О. В., Литовченко, С. В., Бабяк, О. О., Недозим, І. В., Омельченко, І. М., Блеч, Г. О., Трикоз, С. В., Гладченко, І. В., Трофименко, Л. І., Рібцун, Ю. В., Мартинюк, З. С., Довгопола, К. С., Жук, В. В., Грибань, Г. В., & Курінна, В. Р. (уклад.) (2021). Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Київ: Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. URL:<https://bit.ly/3mzL8s> (дата звернення:12.01.2026)

3. American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.) [Electronic resource]. Washington, DC: Author. Available at: <https://www.terapiacognitiva.eu/dwl/dsm5/DSM-III.pdf>

4. World Health Organization. (2019). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th revision) (ICD-11)*. WHO. Available at: <https://icd.who.int>

## REFERENCES

1. Nabochenko, O. (2025). № 1/20608-25 від 01.10.2025 *Pro zabezpechennia pidtrymky ditei, yaki maiut trudnoshchi v osvitnomu protsesi, poviazani z mozhlyvymy rozladamy psyyhiky ta povedinky* [On ensuring support for children who experience difficulties in the educational process related to possible mental and behavioral disorders] URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon.pdf> (accessed: 16.01.2026). [in Ukrainian].

2. Prokhorenko, L. I., Yarmola, N. A., Nabochenko, O., Danilavichiute, E. A., Iliana, V. M., Kostenko, T. M., Chebotariova, O. V., Lytovchenko, S. V., Babiak, O. O., Nedozyim, I. V., Omelchenko, I. M., Blech, H. O., Trykoz, S. V., Hladchenko, I. V., Trofymenko, L. I., Ribtsun, Yu. V., Martyniuk, Z. S., Dovhopola, K. S., Zhuk, V. V., Hryban, H. V., & Kurinna, V. R. (Eds.). (2021). *Metodychni rekomendatsii dlia inklyuzyvno-resursnykh tsestriv shchodo vyznachennia katehorii (typolohii) osvitnikh trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi* [Methodological recommendations for inclusive resource centers on determining categories (typology) of educational difficulties in persons with special educational needs and levels of support in the educational process] URL: <https://bit.ly/3mzL8s> (accessed: 12.01.2026). [in Ukrainian].

3. American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.) [Electronic resource] [Diagnostic and statistical manual of mental disorders] Available at: <https://www.terapiacognitiva.eu/dwl/dsm5/DSM-III.pdf>. [in English].

4. World Health Organization. (2019). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th revision) (ICD-11)* [International classification of diseases for mortality and morbidity statistics] Available at: <https://icd.who.int> [in English].

*Матеріал надійшов до редакції 12.01.2026*

*Прорецензовано 29.01.2026*

*Схвалено до друку 5.02.2026*

**УДК 376.3:372.851:821.162.1**

**Оксана Михайленко,**

аспірантка факультету спеціальної освіти та соціальної політики

Українського державного університету імені М. Драгоманова

ksyuffff@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3287-9529>

DOI: 10.24919/2308-4863/55-2-36

Researcher ID: PJA-5349-2026

**Oksana Mykhailenko,**

Postgraduate student at the Faculty of Special Education and Social Policy

M. Dragomanov National University of Ukraine

вчитель, Комунальний заклад освіти

«Навчально-реабілітаційний центр «Зоряний» Дніпропетровської обласної ради

49005, м. Дніпро, Дніпропетровська обл., вулиця Лешко - Попеля, 1

teacher, Municipal Educational Institution

«Zoryany» Educational and Rehabilitation Centre» of the Dnipropetrovsk Regional Council

49005, Dnipro, Dnipropetrovsk Region, Leshko-Popelya Street, 1

## **ШУМОВА КАЗКА В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

## **SOUND FAIRY TALES SN WORKING WITH CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS**

**Анотація.** Статтю присвячено теоретичному аналізу та обґрунтуванню значення немовленнєвого слуху в розвитку дітей з порушеннями слуху, а також дослідженню ефективності використання шумових казок як інноваційного засобу корекційно-розвиткової

роботи. Мета статті полягає у визначенні ролі шумових казок у формуванні слухового сприймання, активізації мовленнєвої діяльності та сенсорної інтеграції дітей із порушеннями слуху, а також у характеристиці методичних прийомів їх застосування в освітньому процесі. Методи дослідження передбачають теоретичний аналіз наукових джерел із сурдопедагогіки, аудіології, нейропсихології та літературознавства, контент-аналіз праць, присвячених особливостям сприймання немовленнєвих звуків, порівняльно-історичний та описовий методи, а також узагальнення практичного досвіду роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Результати дослідження засвідчують, що шумові казки є ефективним засобом сенсорної стимуляції, який сприяє розвитку слухової уваги, пам'яті, диференціації звуків, формуванню навичок орієнтування у звуковому середовищі та підвищенню мотивації до мовленнєвої активності. Використання шумових казок забезпечує інтеграцію слухових, зорових і тактильних каналів сприймання, полегшує формування артикуляційних образів, підтримує соціально-комунікативний розвиток та створює умови для природного засвоєння мовлення на слуховій основі. Особливої актуальності метод набуває в умовах воєнного стану, коли розвиток немовленнєвого слуху безпосередньо пов'язаний із безпекою дитини та її здатністю реагувати на попереджувальні сигнали. Висновки підтверджують, що шумові казки є результативним, гнучким і доступним інструментом корекційно-розвиткової роботи, який може бути адаптований до індивідуальних потреб учнів і використаний у групових, індивідуальних та фронтальних заняттях. Отримані результати можуть бути застосовані вчителями-сурдопедагогами, логопедами та фахівцями інклюзивної освіти.

**Ключові слова:** розвиток слухового сприймання, немовленнєвий слух, шумова казка, діти з порушеннями слуху.

**Abstract.** The article presents a theoretical analysis and justification of the importance of non-speech auditory perception in the development of children with hearing impairments, as well as an examination of the effectiveness of sound fairy tales as an innovative tool of corrective and developmental work. The purpose of the article is to determine the role of sound fairy tales in shaping auditory perception, stimulating speech activity, and supporting sensory integration in children with hearing impairments, as well as to describe methodological approaches to their implementation in educational practice. The research methods include theoretical analysis of scientific sources in surdopedagogy, audiology, neuropsychology, and literary studies, content analysis of works devoted to non-speech sound perception, comparative-historical and descriptive methods, and generalization of practical experience with primary school children. The results demonstrate that sound fairy tales are an effective means of sensory stimulation that support the development of auditory attention, memory, sound differentiation, and the ability to navigate the acoustic environment, while also increasing children's motivation for speech production. Their use ensures the integration of auditory,

visual, and tactile modalities, facilitates the formation of articulatory patterns, promotes socio-communicative development, and creates conditions for the natural acquisition of spoken language based on auditory impressions. The method is particularly relevant under martial law, when non-speech auditory perception is directly related to children's safety and their ability to respond to warning signals. The conclusions confirm that sound fairy tales are an efficient, flexible, and accessible tool of corrective and developmental work that can be adapted to individual needs and applied in group, individual, and whole-class settings. The findings may be used by teachers of the deaf, speech therapists, and inclusive education specialists.

**Key words:** development of auditory perception, non-speech auditory perception, children with hearing impairments, sound fairy tale.

**Актуальність дослідження.** У сучасній сурдопедагогіці проблема слухомовленнєвої реабілітації дітей із порушеннями слуху потребує пошуку нових інтерактивних методів. Розвиток немовленнєвого слуху є базовим етапом, що передує сприйманню мовлення. В умовах воєнного стану здатність дитини диференціювати звуки довкілля стає не лише освітньою задачею, а й питанням безпеки життєдіяльності. Шумова казка постає як універсальний інструмент, що поєднує сенсорну інтеграцію, казкотерапію та розвиток центральних механізмів слуху. Об'єкт дослідження: процес розвитку слухового сприймання у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями слуху. Предмет дослідження: методика використання шумових казок як засобу формування немовленнєвого слуху та підготовки до сприймання мовлення.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Слуховий аналізатор є одним із ключових каналів отримання та інтерпретації інформації про навколишній світ. Проблематику розвитку мовлення дітей з порушеннями слуху на основі використання їхніх слухових можливостей ґрунтовно вивчали вітчизняні науковці (К. Бойко, А. Гольдберг, П. Гуслистий, Р. Краєвський та ін.), а також зарубіжні фахівці (N. Erber, C. Hudgins, J. Kelly, D. Ling, E. Wedenberg та ін.). Сучасні дослідники підкреслюють необхідність максимальної реалізації залишків слуху та врахування філогенетичних й онтогенетичних закономірностей формування механізмів слухання і говоріння не лише на спеціальних заняттях, а й у повсякденній життєдіяльності дитини.

Удосконалення методів навчання словесного мовлення в нерозривному зв'язку з розвитком слухового сприймання представлено у творчому доробку В. Жук, О. Круглик, В. Литвинової, К. Луцько, О. Савченка та ін. Зокрема, О. Савченко запропонував акустико-лінгвістичний підхід, що передбачає формування здатності диференційовано сприймати акустичні ознаки як немовленнєвих звуків, так і мовленнєвих одиниць різних рівнів (Савченко, 2004). Ключовою умовою такої роботи науковці вважають «обов'язкове забезпечення комфортного звукопідсилення» (Жук, 2025: 14).

Слухомовленнєвий розвиток трактується як процес опанування мовлення з опорою на слухові враження, що стають доступними завдяки засобам слухопротезування. Ефективність цього процесу залежить від оперативності втручання та системності корекційного впливу (Губеріна та ін., як цитовано у Жук, 2025). Оскільки слухові навички розвиваються поетапно – від немовленнєвого матеріалу до його трансферу на мовленнєві одиниці – кожна наступна «надбудовується» на раніше сформовані (Жук, 2025). Це відображає природний онтогенез слухомовленнєвого розвитку, що є особливо критичним для дітей з кохлеарними імплантами.

Досліджуючи розвиток слухового сприймання у ранньому віці, С. Бурдо Варазе розглядає його як процес удосконалення обробки сигналів, виділяючи етап передумов (усвідомлення наявності звуку) та сенсорний етап (виявлення та розрізнення звуків). На досемантичному підетапі особливого значення набуває тренування, що закладає основи упізнавання мовленнєвих одиниць у ситуації спілкування. (Жук, 2025:19).

Вивчаючи оптимізацію розвитку слухового сприймання, науковці наголошують на важливості розрізнення просторових, часових та тембрових характеристик звукових сигналів (Савченко, 2004). У ранньому віці цей процес розглядається як удосконалення обробки сигналів, де на досемантичному підетапі особливого значення набуває тренування, що закладає основи упізнавання мовленнєвих одиниць. Завдяки високій нейропластичності центральної нервової системи в цей сензитивний період, адекватна сенсорна

стимуляція дає змогу «суттєво попередити або подолати відставання у слухомовленнєвому розвитку» (Жук, 2025, с. 15).

За таких умов шумова казка виступає як ефективний засіб комплексної сенсорної стимуляції. Вона дає можливість створити необхідні акустичні передумови для спонтанного розвитку мовлення у природних для дитини умовах. Використання шумової казки сприяє формуванню навичок виявлення та диференціювання звуків за їхніми тембровими, динамічними та ритмічними характеристиками, що повністю узгоджується з принципами акустико-лінгвістичного підходу.

Дослідження немовленнєвого слуху та специфіки впливу шумових казок на розвиток дитини посідає вагомe місце у працях сучасних науковців. Зокрема, К. Луцько (2016, 2017) за допомогою методу електроенцефалографії проаналізувала показники реакцій мозку на полімодальні стимули (слухові, зорові, тактильні та рухові) у процесі сприймання мовлення. Дослідницею доведено, що розвиток акустичної складової мовлення є ключовим фактором у запобіганні та подоланні мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Питання використання казки як науково-філософського ресурсу розвитку особистості та її методичного потенціалу в освітньому процесі висвітлено у працях О. Вознюк та О. Горганюк (Horhaniuk, 2023). У контексті світового досвіду Дж. Зайпс (J. Zipes) та М. Бакаракі (M. Bakarakı et al., 2024) розглядають казкотерапію як потужний інструмент емоційного та соціального розвитку, що сприяє формуванню емоційного інтелекту та подоланню психологічних бар'єрів у ранньому дитинстві.

Особливої актуальності набувають нейропедагогічні дослідження музичних та шумових впливів на мозок дитини. Е. Папацікіс (E. Papatzikis et al., 2021) зазначає, що музичні та мовленнєві стимули мають вирішальне значення для розвитку нейронних зв'язків у дітей з особливими освітніми потребами. Цю думку підтверджує С. М. Абдулла (Abdullah, 2020), акцентуючи на ефективності мультимедійних засобів у розвитку слухового та зорового сприймання дітей групи ризику.

Важливим аспектом у розробці шумових казок для дітей із порушеннями слуху є врахування особливостей бінаурального слуху та нейрофізіологічного навантаження. Дослідження Л. Рейс та Ю. О (Oh & Reiss, 2020; Oh et al., 2024) демонструють, що користувачі кохлеарних імплантів та слухових апаратів мають специфічні особливості бінауральної фузії (злиття звуків). Вченими експериментально доведено, що послідовне слухове групування сигналів може конкурувати з одночасним сприйманням звуків, що призводить до швидшої втомлюваності нервової системи. Отже, при доборі звукових подразників для кожної дитини необхідно індивідуально дозувати шумове навантаження, щоб уникнути сенсорного перенавантаження центральної нервової системи.

Ці положення корелюють із сучасними стратегіями раннього втручання (Alkhlouf et al., 2025), які визнають розвиток слухового сприймання пріоритетним напрямом роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Відповідно до державних програм з корекційно-розвиткової роботи (Федоренко та ін., 2022), формування навичок слухання має відбуватися систематично, з опорою на індивідуальні можливості дитини, що і реалізується через методику шумової казки.

**Мета статті.** Теоретично обґрунтувати та розкрити особливості застосування шумових казок у корекційній роботі з дітьми з порушеннями слуху, враховуючи їхні індивідуальні нейрофізіологічні потреби. Окреслити значення немовленнєвого слуху для розвитку дітей з порушеннями слуху, довести позитивний вплив шумових казок на розвиток слухового сприймання дітей з порушеннями слуху та активізації мовлення дитини, охарактеризувати можливі методичні прийоми використання шумової казки у роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

**Методи дослідження.** Аналіз науково-педагогічної літератури, систематизація емпіричного досвіду використання шумових казок, нейропедагогічний підхід до дозування акустичного навантаження. Використано загальнонаукові методи, зокрема такі як описовий метод, метод аналізу, контент-аналізу, моделювання та наведено практичні прийоми роботи, що використовуються на заняттях в загальноосвітній та спеціальній школі.

**Результати дослідження.** Сучасна сурдопедагогіка розглядає розвиток немовленнєвого слуху як базис, на якому вибудовується вся архітектура мовленнєвої системи дитини. Одним із найбільш перспективних та поліфункціональних інструментів у цьому контексті є шумова казка (казка-шумівка). Це специфічна форма інтерактивної взаємодії, де сюжетна лінія розповіді синхронізується з акустичним супроводом, створеним за допомогою музичних інструментів, побутових предметів або вокалізацій (шумоімітації).

Відповідно до Програми з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток слухового сприймання та формування вимови» (Федоренко та ін., 2022), роботу над немовленнєвими звуками виділено в окремий змістовий блок. Це зумовлено тим, що немовленнєвий слух забезпечує орієнтування дитини в акустичному просторі, що є критично важливим для безпеки життєдіяльності, особливо в сучасних умовах воєнного стану.

Використання шумових казок дає змогу реалізувати принцип полісенсорного сприймання. Дитина не просто слухає текст, вона бачить джерело звуку (візуальний канал), відчуває вібрацію інструмента (тактильно-вібраційний канал) та виконує рухи для створення шуму (моторний канал). Така інтеграція активізує роботу різних відділів кори головного мозку, сприяючи формуванню стійких нейронних зв'язків.

Казка-шумівка (шумова казка) – це інтерактивна розповідь, у якій сюжет супроводжується створенням звуків за допомогою музичних інструментів, побутових предметів або голосу (шумове оформлення).

Немовленнєвий слух – це здатність сприймати й розрізняти звуки довкілля (прибій, вітер, музика і музичні інструменти, побутові шуми, попереджувальні сигнали), що є фундаментом для розвитку мовлення, адже дитина спочатку вчиться чути й диференціювати ці звуки, перш ніж опанувати фонемі мови.

Немовленнєвий слух є важливим для орієнтування особи з порушеним слухом в навколишньому світі, особливого значення набуває під час воєнних дій, від нього напряду залежить безпека та збереження життя, тому розвиток слухового сприймання набуває особливого значення в наш час.

Класифікація таких звуків у нашому дослідженні охоплює чотири основні групи: природні шуми: шелест листя, шум дощу (імітується пересипанням крупи), гуркіт грому (удар по металевій тарілці); побутові шуми (цокання годинника, брязкіт ключів, шурхіт паперу, шум техніки); штучні та музичні звуки (сигнали транспорту, звучання маракасів, бубенців, трикутників, дзвінок телефону); біологічні звуки: імітація голосів тварин, кроки (ритмічне постукування по колінах), чхання чи сплески. Вона охоплює різноманіття звуків, від природних до штучних, і допомагає в діагностиці слухових порушень та розвитку слухової уваги, що має важливе значення для мовлення, що полягає в сприйнятті звукового середовища, яке не пов'язано безпосередньо з людською мовою (наприклад, дзвін ключів, звуки тварин, музичні інструменти), на відміну від мовленнєвого слуху, який фокусується на фонемах і словах.

Роль немовленнєвого слуху в розвитку мовлення втілюється в розрізненні немовленнєвих звуків і передує навчанню розпізнавати звуки мовлення. Нездатність диференціювати немовні звуки ускладнює розуміння мовлення та може призвести до мовленнєвих порушень.

У діагностиці та корекції слухового сприймання особливого значення набувають слухові тренування. В сурдопедагогічній практиці ми використовуємо вправи на розрізнення немовних звуків, визначення джерела звуку, сили, тембру тощо. Окремим аспектом використання шумової казки є цілеспрямоване формування здатності до розрізнення динамічних та тембральних характеристик акустичних сигналів. Враховуючи, що сприймання тембру є однією з найскладніших задач для користувачів кохлеарних імплантів, ми впроваджуємо в сюжет казки елементи порівняння:

1. Диференціація за силою (динамікою): під час розповіді педагог акцентує увагу на зміні гучності звуку залежно від ситуації. Наприклад, «маленьке мишеня шурхотить папером тихо» (ледь помітні рухи), а «великий ведмідь стукає в бубон гучно». Це допомагає дитині формувати адекватні слухові образи та вчить її регулювати власну моторну активність відповідно до акустичної задачі. Розрізнення динамічних відтінків («тихо–помірно–гучно») є

базою для розуміння логічного наголосу та емоційного забарвлення мовлення в майбутньому.

2. Тембральна диференціація: у процесі казки діти вчаться ідентифікувати джерело звуку за його «забарвленням». Ми використовуємо контрастні за тембром матеріали: «металеві» звуки (трикутник, ключі), «дерев'яні» (палички, ложки) та «шумові» (крупки, пакети).

Наприклад, у сюжеті можуть з'являтися два персонажі, кожен з яких має свій «голос»: один – дзвінкий та металевий, інший – глухий та дерев'яний. Завдання дитини – впізнати героя лише за тембром інструмента, не бачачи його. Така вправа стимулює роботу слухового аналізатора щодо аналізу спектрального складу звуку, що є прямим підготовчим етапом до розрізнення голосних та приголосних фонем мови.

3. Часові та частотні характеристики: крім сили та тембру, шумова казка дає змогу опрацьовувати тривалість звуку (короткий стукіт – довгий шелест) та його висоту (дзвін маленького дзвоника – гуркіт великого барабана). Це створює цілісну акустичну картину світу, де кожен звук має свій унікальний «портрет», що значно полегшує подальшу слухомовленнєву реабілітацію.

Для дітей з порушеним слухом традиційне пасивне читання є складним для сприймання. Шумова казка перетворює цей процес на захоплюючу гру-співтворчість, яка забезпечує сенсорну інтеграцію та підвищує рівень залученості. Педагоги-практики зазначають (Ототюк, 2024), що зі впровадженням шумових казок у практику роботи з дітьми з особливими освітніми потребами досягли вагомих результатів у різних сферах розвитку.

Впровадження шумових казок у корекційний процес дає можливість досягти вагомих результатів:

1. Слухова увага та пам'ять: діти вчаться концентрувати увагу на мовленні оповідача, щоб вчасно відреагувати відповідним звуком. Це тренує вибіркоче слухання та здатність виділяти корисний сигнал на фоні шуму.

2. Комунікативні навички: створення спільної звукової картини потребує узгодженості дій та вміння чекати своєї черги. Для дітей із

труднощами вербалізації звуки-замінники стають засобом комунікації та самовираження.

3. Стимуляція мовлення та моторики: використання звуконаслідувань («кап-кап», «р-р-р») розвиває артикуляційний апарат. Синхронізація звуку з дією (наприклад, шелестіння пакетом обома руками) стимулює перехресну координацію та відчуття ритму.

4. Емоційна сфера: казка допомагає прожити емоції у безпечному середовищі, а відтворення звуків (наприклад, гучні удари для грому) дає змогу емоційно розрядитися, підвищуючи самооцінку дитини.

Корекційні педагоги використовують такий алгоритм адаптації та проведення шумової казки, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини:

1. Вибір тексту: обираються короткі сюжети (народні казки, авторські, наприклад Ольги Скорик або написані самостійно вчителем), насичені діями.

2. Звуковий план: чітке маркування тексту місцями для пауз та «картою звуків». Враховуючи особливості бінауральної фузії (Reiss, 2024), важливо дозувати навантаження. Кожній дитині надається 1–2 звуки, що допомагає уникнути сенсорного перевтомлення.

3. Готуємо «звуковий оркестр» (прості музичні інструменти (маракаси, бубонці, трикутники), так і підручні матеріали-замінники (шелест листя/трави: поліетиленові пакети, папір; дощ: стукіт пальців по столу, пересипання крупи; кроки: плескання долонями по колінах або барабан; грім: удар по металевому предмету або тарілці; скрип: тертя пінопласту або двох шматочків картону).

Візуальна підтримка: використання індивідуальних карток-схем із зображенням звуку та інструмента (наприклад, малюнок бджоли та маракаса) слугує чітким сигналом до дії.

4. Виконання (прослуховування) казки-шумівки.

Якщо галаслива казка розігрується на груповому або фронтальному занятті, то кожній дитині надається 1–2 звуки, які вона буде відтворювати. Це забезпечує послідовність і допомагає уникнути сенсорного перевантаження.

Шумові казки сприяють подоланню бар'єрів у груповій взаємодії. Діти активно беруть участь, оскільки їхня роль чітко визначена і не потребує прямого словесного контакту з іншими дітьми, а звукова дія стає для них безпечним способом самовираження та співтворчості, впевненість дітей і формує позитивний досвід як групової, так і індивідуальної роботи.

Отже, шумові казки – це ефективний розвивальний інструмент у спеціальній освіті, що дають можливість поєднувати казкотерапію, сенсорну інтеграцію та мовленнєвий розвиток. Завдяки своїй інтерактивності та можливості адаптації під будь-які індивідуальні освітні потреби шумові казки стають незамінним помічником педагога у створенні доступного та збагачувального освітнього середовища для дітей з порушеннями слуху.

Застосування шумових казок у корекційно-педагогічній практиці спрямовано насамперед на розвиток та удосконалення слухового сприймання дітей з порушеннями слуху. Використання підручних матеріалів (шелест паперу, стук олівців, свист, шум камінців чи пляшок) дає змогу моделювати різноманітні акустичні сигнали, що сприяє формуванню навичок диференціації та розпізнавання звуків. Залучення власного тіла як джерела шумових ефектів (сплески, притупування, цокання язиком) активізує процеси слухового аналізу та допомагає дітям співвідносити звук із конкретною дією. Виготовлення простих шумових інструментів власноруч підсилює мотивацію та забезпечує практичне закріплення навичок слухового сприймання.

Інтерактивний характер шумових казок полягає у поєднанні сюжетного викладу з відтворенням відповідних звуків, що створює умови для розвитку слухового контролю, звуконаслідування та формування асоціативних зв'язків між акустичним сигналом і змістом казки. Така діяльність має комплексний корекційний ефект: вона сприяє удосконаленню слухової пам'яті, концентрації уваги, розвитку фонематичного слуху та формуванню основ слухового мислення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Доведено, що немовленнєвий слух є первинним фундаментом для формування мовленнєвої системи. Здатність диференціювати звуки докільця за силою, тембром та

тривалістю безпосередньо корелює з успішністю подальшого опанування фонемного складу мови. В умовах сучасних викликів розвиток цієї функції набуває критичного значення для забезпечення безпеки життєдіяльності дитини.

Шумова казка є поліфункціональним інструментом у спеціальній освіті, який забезпечує інтеграцію казкотерапії, музичного виховання та слухомовленнєвої реабілітації. Застосування цієї методики дає змогу системно розвивати центральні слухові механізми: від базового виявлення сигналу та його локалізації у просторі до складного розпізнавання акустичних корелятивів на надсегментному та сегментному рівнях. Особливу увагу приділено нейропедагогічному аспекту – дозуванню шумового навантаження, що є критичним для запобігання сенсорного перевтомлення у дітей з кохлеарними імплантами.

Формування пізнавальних механізмів (слухової уваги, пам'яті, аналізу сигналів) за допомогою казки-шумівки створює надійне підґрунтя для засвоєння всіх сторін мовлення (лексичної, граматичної, фонетичної). Отже, методика шумової казки дає змогу перетворити складний процес корекції на доступне, емоційно збагачене та безпечне освітнє середовище, що сприяє успішній інклюзії дитини з порушеннями слуху.

Методика є універсальною завдяки можливості використання підручних матеріалів та власного тіла як джерел звуку, що дає можливість впроваджувати її не лише в закладах спеціальної освіти, а й у системі сімейного виховання.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці стандартизованого діагностичного інструментарію для оцінки динаміки розвитку немовленнєвого слуху під впливом шумових казок, а також у створенні спеціалізованого цифрового контенту (інтерактивних аудіоказок) для дистанційного супроводу реабілітації дітей після кохлеарної імплантації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Жук, В.В. (2025). Слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами: монографія. Київ. 176 с.

2. Савченко, О.О. (2004). Оптимізація розвитку слухового сприймання у дітей з порушенням слуху. Автореферат дисертації на здобуття наук. ст. канд. пед. наук: 13.00.03. Інститут спеціальної педагогіки АПН України. К. 21 с.
3. Луцько, К.В. (2016). Розвиток акустичної складової мовлення та її проєкція на попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 7(1), 226–241. – URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko\\_2017\\_9%281%29\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%281%29_16)
4. Луцько, К.В. (2017). Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули при сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 9(1), 145–156. : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko\\_2016\\_7%281%29\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2016_7%281%29_24)
5. Ототюк, К.М. (2024). Шумові казки у роботі з дітьми з ООП [Https://vsimosvita.com]. Retrieved February 6, 2026, from <https://vsimosvita.com/stattya-quot-shumovi-kazky-yak-efektyvnyj-instrument-korektsijnoyi-roboty-z-ditmy-z-ooop-u-zdo-quot/>
6. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток слухового сприймання та формування вимови» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями слуху (2022). (Уклад. Федоренко О. Ф., Жаньяйко С. С. та ін.). – URL: [https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/korekciini\\_programy/2022/09/05/Rozv.slukh.spryym.ta.formuv.vymovy.1-4.klas-Fedorenko.Zhanyayko.pdf](https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/korekciini_programy/2022/09/05/Rozv.slukh.spryym.ta.formuv.vymovy.1-4.klas-Fedorenko.Zhanyayko.pdf)
7. Abdullah, S. M. (2020). The effect of using multimedia in developing auditory and visual perception among kindergarten children at risk of learning difficulties. Faculty of Education, Assiut University. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/389932781\\_The\\_Role\\_of\\_Early\\_Intervention\\_in\\_Developing\\_Auditory\\_Perception\\_Skills\\_in\\_First-Stage\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/389932781_The_Role_of_Early_Intervention_in_Developing_Auditory_Perception_Skills_in_First-Stage_Children)
8. Alkhloof, A. M., Bin Che Omar, M., & Kazakzeh, M. (2025). The role of early intervention in developing auditory perception skills in first-stage children. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 15(3), 1100–1106. DOI:10.6007/IJARBSS/v15-i3/25040
9. Bakaraki, M. P., Dourbois, T., & Kosiva, A. (2024). Therapeutic and developmental benefits of fairy tales in early childhood: A mini-review. Brazilian Journal of Science, 3(8), 19–23. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/381624748\\_Therapeutic\\_and\\_developmental\\_benefits\\_of\\_fairy\\_tales\\_in\\_early\\_childhood\\_A\\_mini-review](https://www.researchgate.net/publication/381624748_Therapeutic_and_developmental_benefits_of_fairy_tales_in_early_childhood_A_mini-review)
10. Oh, Y., Dean, N., Gallun, F. J., & Reiss, L. A. J. (2024). Sequential auditory grouping reduces binaural pitch fusion in listeners with normal hearing, hearing aids, and cochlear implants.

The Journal of the Acoustical Society of America, 156(5), 3217–3231. Retrieved from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39535240/>

11. Oh, Y., & Reiss, L. A. J. (2020). Binaural pitch fusion: Binaural pitch averaging in cochlear implant users with broad binaural fusion. *Ear and Hearing*, 41(6), 1450–1460. Retrieved from:

[https://www.researchgate.net/publication/340124015\\_Binaural\\_Pitch\\_Fusion\\_Binaural\\_Pitch\\_Averaging\\_in\\_Cochlear\\_Implant\\_Users\\_With\\_Broad\\_Binaural\\_Fusion](https://www.researchgate.net/publication/340124015_Binaural_Pitch_Fusion_Binaural_Pitch_Averaging_in_Cochlear_Implant_Users_With_Broad_Binaural_Fusion)

12. Papatzikis, E., Elhalik, M., Inocencio, S. A. M., et al. (2021). Key challenges and future directions when running Auditory Brainstem Response (ABR) research protocols with newborns: A music and language EEG feasibility study. *Brain Sciences*, 11(12), 1562. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/392412481>

## REFERENCES

1. Zhuk, V.V. (2025). Slukhomovlennievyyi rozvytok ditei z kokhlearnymy implantamy: monohrafiia. Kyiv. 176 s. [in Ukrainian].

2. Savchenko, O.O. (2004). Optyimizatsiia rozvytku slukhovoho spryimannia u ditei z porushenniam slukhu. Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia nauk. st. kand. ped. nauk: 13.00.03. Instytut spetsialnoi pedahohiky APN Ukrainy. K. 21 s. [in Ukrainian].

3. Lutsko, K. V. (2016). Rozvytok akustychnoi skladovoi movlennia ta yii proektsiia na poperedzhennia ta podolannia movlennievyykh porushen u ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky), 7(1), 226–241. – URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko\\_2017\\_9%281%29\\_\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%281%29__16) [in Ukrainian].

4. Lutsko, K. V. (2017). Doslidzhennia pokaznykiv reaktsii mozku na slukhovyyi, zorovyyi, taktylnyyi, rukhovyyi stymuly pry spryimanni movlennia ta predmetiv zasobamy entsefalohrafi. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky), 9(1), 145–156. – URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko\\_2016\\_7%281%29\\_\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2016_7%281%29__24) [in Ukrainian].

5. Ototiuk, K. M. (2024). Shumovi kazky u roboti z ditmy z OOP [Https://vsimosvita.com]. Retrieved February 6, 2026, from <https://vsimosvita.com/stattya-quot-shumovi-kazky-yak-efektyvnyj-instrument-korektsijnoyi-roboty-z-ditmy-z-oop-u-zdo-quot/> [in Ukrainian].

6. Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Rozvytok slukhovoho spryimannia ta formuvannia vymovy» dlia 1-4 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy slukhu (2022). (Uklad. Fedorenko O.F., Zhaniaiko S.S. ta in.). – URL: [https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/korekciini\\_programy/2022/09/05/Rozv.slukh.spryym.ta.formuv.vymovy.1-4.klas-Fedorenko.Zhanyayko.pdf](https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/korekciini_programy/2022/09/05/Rozv.slukh.spryym.ta.formuv.vymovy.1-4.klas-Fedorenko.Zhanyayko.pdf) [in Ukrainian].

7. Abdullah, S. M. (2020). The effect of using multimedia in developing auditory and visual perception among kindergarten children at risk of learning difficulties. Faculty of Education, Assiut University. URL: [https://www.researchgate.net/publication/389932781\\_The\\_Role\\_of\\_Early\\_Intervention\\_in\\_Developing\\_Auditory\\_Perception\\_Skills\\_in\\_First-Stage\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/389932781_The_Role_of_Early_Intervention_in_Developing_Auditory_Perception_Skills_in_First-Stage_Children) [in English].
8. Alkhoulf, A. M., Bin Che Omar, M., & Kazakzeh, M. (2025). The role of early intervention in developing auditory perception skills in first-stage children. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 15(3), 1100–1106. DOI:10.6007/IJARBSS/v15-i3/25040 [in English].
9. Bakaraki, M. P., Dourbois, T., & Kosiva, A. (2024). Therapeutic and developmental benefits of fairy tales in early childhood: A mini-review. *Brazilian Journal of Science*, 3(8), 19–23. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/381624748\\_Therapeutic\\_and\\_developmental\\_benefits\\_of\\_fairy\\_tales\\_in\\_early\\_childhood\\_A\\_mini-review](https://www.researchgate.net/publication/381624748_Therapeutic_and_developmental_benefits_of_fairy_tales_in_early_childhood_A_mini-review) [in English].
10. Oh, Y., Dean, N., Gallun, F. J., & Reiss, L. A. J. (2024). Sequential auditory grouping reduces binaural pitch fusion in listeners with normal hearing, hearing aids, and cochlear implants. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 156(5), 3217–3231. Retrieved from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39535240/> [in English].
11. Oh, Y., & Reiss, L. A. J. (2020). Binaural pitch fusion: Binaural pitch averaging in cochlear implant users with broad binaural fusion. *Ear and Hearing*, 41(6), 1450–1460. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/340124015\\_Binaural\\_Pitch\\_Fusion\\_Binaural\\_Pitch\\_Averaging\\_in\\_Cochlear\\_Implant\\_Users\\_With\\_Broad\\_Binaural\\_Fusion](https://www.researchgate.net/publication/340124015_Binaural_Pitch_Fusion_Binaural_Pitch_Averaging_in_Cochlear_Implant_Users_With_Broad_Binaural_Fusion) [in English].
12. Papatzikis, E., Elhalik, M., Inocencio, S. A. M., et al. (2021). Key challenges and future directions when running Auditory Brainstem Response (ABR) research protocols with newborns: A music and language EEG feasibility study. *Brain Sciences*, 11(12), 1562. <https://www.researchgate.net/publication/392412481> [in English].

***Матеріал надійшов до редакції 20.01.2026***

***Прорецензовано 2.02.2026***

***Схвалено до друку 5.02.2026***

**Денис Прохоренко,**

аспірант 3-го року навчання

e-mail: clenszcz@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6851-9201>

***Denys Prokhorenko,***

postgraduate student of the 3rd year of study

Інститут педагогіки НАПН України,

вул. Січових Стрільців, 52-Д,

м. Київ, 04053, Україна

Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine,

52-D, Sichovykh Striltsiv St., Kyiv, 04053, Ukraine

**ВПЛИВ ПСИХОТРАВМИ НА СПРИЙНЯТТЯ РЕАЛЬНОСТІ ДІТЬМИ З  
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**EFFECTS OF PSYCHOTRAUMATIC EXPERIENCE ON REALITY PERCEPTION IN  
CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**Анотація.** Метою статті є з'ясування впливу психотравматичного досвіду на сприйняття навколишнього середовища дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), їхнє психічне здоров'я та соціальну адаптацію. У межах дослідження використано авторську методику «Я у цьому світі», спрямовану на оцінювання когнітивних, емоційних та перцептивних компонентів сприйняття внутрішньої картини світу та суб'єктивного сприйняття власного місця у мікро-та мегасоціумі. Участь в експерименті взяли діти шкільного віку з порушеннями інтелекту, розладами уваги та гіперактивністю, розладами аутистичного спектра та з порушеннями когнітивного розвитку. В ході експерименту було отримано дані, які засвідчили наявність специфічних змін у сприйнятті навколишньої дійсності дітьми з ООП, зокрема, втрата довіри до оточуючих, труднощі у збереженні позитивних стосунків з близькими, страх невідомого, емоційна нестабільність – від байдужості і замкнутості до агресії, зниження здатності до цілісного осмислення подій, труднощі у відмежуванні реального від уявного, порушення соціальної поведінки та ін. Тобто

психотравма впливає на всі аспекти життя дитини, включаючи її соціальні відносини, біологічний стан та психічне здоров'я.

Доведено, що психотравматичний досвід виступає значущим чинником модифікації сприйняття реальності дітьми з ООП, що, своєю чергою, посилює їхні освітні потреби. З'ясовано, що провідну роль у подоланні стресових реакцій відіграє ресурсний потенціал особистості дитини, зокрема рівень розвитку когнітивних умінь, здатність до автономності та сформованість самоконтролю, які виконують функцію психологічних буферів і знижують ризик негативних наслідків психотравмуючого досвіду. Водночас у дітей з особливими освітніми потребами зазначені компоненти ресурсного потенціалу є не сформованими або порушеними, що зумовлює дефіцит внутрішніх механізмів розуміння причин стресу та саморегуляції, що підвищує їхню вразливість до психотравмуючих впливів та актуалізує потребу в цілеспрямованій психолого-педагогічній підтримці. Водночас отримані дані засвідчують актуальність подальших наукових розвідок у цій сфері з метою поглиблення розуміння механізмів впливу психотравми на дитячий розвиток і створення більш ефективних програм підтримки та психолого-педагогічного супроводу.

**Ключові слова:** психологія, психотравматичний досвід, емоційний стан, когнітивні особливості, соціалізація, психологічний супровід, війна.

**Abstract.** The aim of the article is to determine the impact of psychotraumatic experiences on the perception of the environment by children with special educational needs, as well as on their mental health and social adaptation. The study employed the author's methodology «I am in this world», which is designed to assess the cognitive, emotional, and perceptual components of children's perception of their internal representation of the world and their subjective sense of place within micro- and macro-society. The participants were school-age children with intellectual disabilities, attention deficit hyperactivity disorder, autism spectrum disorders, and cognitive developmental disorders.

During the experiment, data were obtained confirming the presence of specific changes in the perception of the surrounding reality by children with SEN, in particular: loss of trust in others, difficulties in maintaining positive relationships with loved ones, fear of the unknown, emotional instability ranging from indifference and withdrawal to aggression, reduced ability to comprehend events holistically, difficulty distinguishing reality from imagination, and impaired social behavior. These findings indicate that psychotrauma affects all aspects of a child's life, including social relationships, biological state, and mental health.

It was shown that psychotraumatic experiences are a significant factor in modifying children's perception of reality, which in turn increases their social needs. The study also found that the resource potential of the child's personality – particularly the level of cognitive skill development, autonomy,

and self-control – plays a leading role in overcoming stress reactions, serving as psychological buffers and reducing the risk of negative consequences of trauma. At the same time, in children with SEN, these components of resource potential are often underdeveloped or disrupted, leading to deficits in internal mechanisms for understanding stress causes and self-regulation. This increases their vulnerability to traumatic influences and emphasizes the need for targeted psychological and pedagogical support.

The results underscore the relevance of further scientific research in this area to deepen the understanding of the mechanisms by which trauma affects child development and to develop more effective support programs and interventions.

**Key words:** psychology, psychotraumatic experience, emotional state, cognitive features, socialization, psychological support, war.

**Актуальність дослідження.** Проблематика дослідження полягає в аналізі впливу стресових переживань на психічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами та визначенні масштабів їхнього негативного впливу на соціальну адаптацію, комунікативні навички та інші аспекти психосоціального функціонування. Особливо актуальним це питання стає в умовах війни, оскільки травматичні події можуть перетворитися на буденну реальність у житті дітей, що супроводжує появу нових чинників порушення їхнього психоемоційного стану.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблема психотравмуючого досвіду дитини неодноразово привертала увагу науковців в галузі психологічної, педагогічної, нейропсихологічної та суміжних галузях науки, особливо в умовах нав'язаної росією війни в Україні, що свідчить про неабияку актуальність досліджуваної проблематики.

Значний внесок у вивчення проблеми психотравматичного досвіду дітей, у тому числі з ООП, зробили численні вітчизняні та зарубіжні науковці, серед яких О. Вовченко, Л. Карамушка, О. Куліш, І. Мазоха, О. Орлов, І. Попович, Т. Титаренко, F. Alqahtani, S. Meier, R. Orji та ін. Зокрема, дослідження психотравми та її наслідків представлено у працях J. Bright, D. Jones, T. Pollock, R. Stanfrid та ін.; психофізіологічні аспекти впливу стресових чинників на організм дитини ґрунтовно висвітлюються в наукових публікаціях О. Анапрієнко, О. Гайдей, С.

Болтівця, Л. Гармаш, В. Войціцького, Т. Кульбачки, О. Васильєва; питання взаємозв'язку психотравми з виникненням і розвитком психосоматичних розладів у школярів стали предметом досліджень О. Кокун, В. Мороз, Н. Лозінська, І. Пішко; особливості поведінкових реакцій дітей, які зазнали впливу надзвичайних ситуацій і перебували в зоні стихійних лих, проаналізовано у працях Т. Панька, Я. Коломінського. Дослідження вчених охоплюють різні аспекти впливу травматичних подій на психічний розвиток осіб, соціальну адаптацію, емоційно-вольову сферу та когнітивні процеси (Куліш & Сірик, 2022; Кокун, Мороз & Пішко, 2021; Титаренко, 2020; Шеремет, 2025).

Результати досліджень закордонних вчених довели що, індивідуальні особливості відіграють значну роль у сприйнятті дійсності. Діти з травмивним досвідом більше схильні до психічної нерівноваги, тривожності, зануреності в себе, емоційних зривів тощо (J. Bright, D. Jones, T. Pollock, R. Stanfrid, S. Wozhner, R. Rosenfeld, J. Everly та ін.). Вченими досліджено механізми формування стресових реакцій, виявлено специфічні особливості психотравматичних переживань у дітей та визначено фактори, що пом'якшують або посилюють їхній негативний вплив (Alqahtani, Meier & Orji, 2021).

Водночас, незважаючи на значний обсяг накопичених знань, існує потреба у подальших дослідженнях, спрямованих на глибше розуміння впливу психотравмуючих подій на дітей з особливими освітніми потребами, виявлення взаємозв'язків між різними сферами психічного розвитку та соціальної адаптації, а також розроблення ефективних програм психологічної підтримки та психолого-педагогічного супроводу. Подальші наукові пошуки дають змогу уточнити специфіку проявів психотравми, визначити індивідуальні та групові чинники ризику й стійкості, а також створити більш диференційовані підходи до корекції та реабілітації дітей, що пережили травматичний досвід.

**Мета дослідження** полягає у вивченні особливостей впливу психотравмуючого досвіду на сприйняття оточуючого світу дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема у з'ясуванні змін у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах, а також визначенні чинників, що зумовлюють специфіку їхнього реагування на травматичні події.

**Методи та методика дослідження.** Дослідження впливу психотравми на сприйняття реальності дітьми з особливими освітніми потребами здійснювалося з використанням комплексу взаємодоповнюючих методів, що забезпечило всебічний аналіз досліджуваної проблеми: теоретичні методи охоплювали аналіз, систематизацію та узагальнення наукових джерел з психології, спеціальної педагогіки з метою визначення теоретичних підходів до розуміння психотравми, особливостей сприйняття оточуючої дійсності та змін у функціонуванні психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами; емпіричні методи передбачали психодіагностичне обстеження дітей з використанням проєктивних методів, спостереження за поведінкою дітей у навчальній та ігровій діяльності, аналіз продуктів діяльності дітей (малюнків, творчих робіт).

Психодіагностичний інструментарій включав авторську методику «Я у цьому світі», яка передбачала дослідження образу «Я», внутрішньої картини світу та суб'єктивного сприйняття власного місця у життєвому просторі. Методику розроблено в контексті проєктивного підходу, що дає змогу учаснику виразити неусвідомлені або недостатньо усвідомлені уявлення через вільну форму самовираження – малюнок, символи, метафори, слова чи асоціативні елементи. Процедура дослідження передбачала створення індивідуального візуально-символічного зображення на чистому аркуші паперу формату А4, у спокійній атмосфері протягом 20-30 хвилин. Дитині надвалася інструкція намалювати себе у цьому світі в довільний спосіб, не орієнтуючись на естетичну чи логічну правильність, а натомість – на внутрішній зміст та власне бачення. Увага експериментатора приверталася не лише на те, що саме зображено, а й те, як представлене «Я» взаємодіє з іншими елементами малюнка – людьми, простором, природою, суспільством, символічними об'єктами.

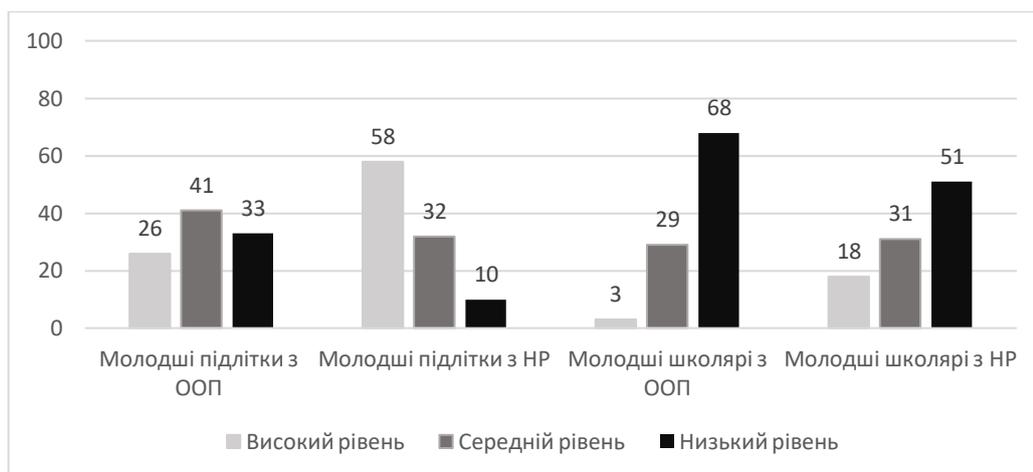
В експерименті взяли участь молодші школярі та підлітки з нормотиповим розвитком і молодші школярі та підлітки з особливими освітніми потребами, всього 58 осіб.

Варто відзначити, що під час проведення дослідження було дотримано всіх етичних норм та стандартів, включаючи отримання згоди батьків дітей,

дотримання принципів доброчесності та безпеки у роботі з дітьми. Всі матеріали, використані у проведенні дослідження, було збережено та оброблено з дотриманням конфіденційності та згідно з етичними стандартами наукових досліджень.

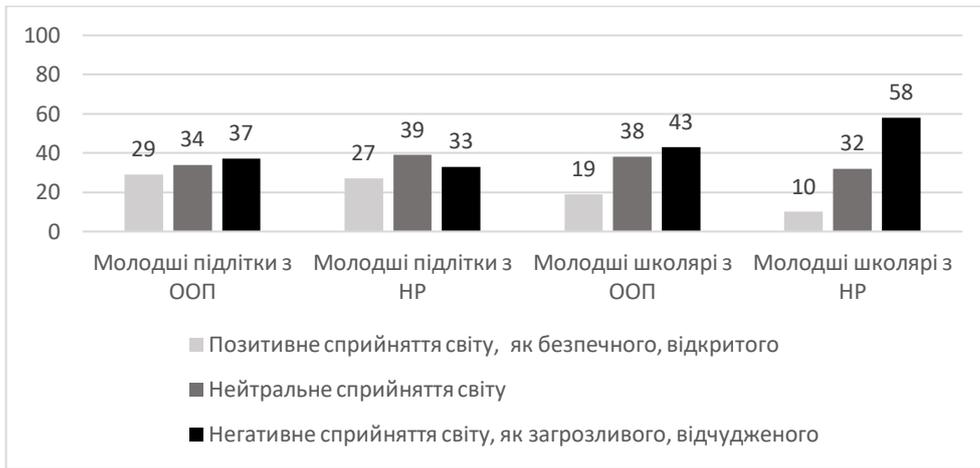
**Результати дослідження.** В ході дослідження було з'ясовано, що сприйняття навколишнього світу дітьми з ООП здійснюється крізь призму емоційно близького оточення, до якого входять матір, дід і домашня тварина. Критеріями оцінки визначено: особливості самоідентифікації, сприйняття соціального середовища та внутрішнього стану.

Нижче подано узагальнені результати за авторською методикою «Я у цьому світі» щодо чотирьох груп досліджуваних: молодші школярі та підлітки з нормотиповим розвитком (далі діти з НР) і молодші школярі та підлітки з особливими освітніми потребами (далі діти з ООП).



*Рис. 1. Образ «Я» та рівень самоідентифікації у дітей з ООП та НР (у %)*

Якісний аналіз даних дає змогу стверджувати, що діти з НР частіше зображають себе цілісно, з рисами індивідуальності та усвідомлення власної ролі у соціумі. У дітей з ООП часто спостерігається нечіткий образ «Я» або злиття себе з іншими (особливо з батьками), що свідчить про труднощі у формуванні самоідентичності.



*Рис. 2. Сприйняття соціального середовища дітьми з ООП та НР (у %)*

Обґрунтовуючи отримані результати щодо сприйняття соціального середовища, можна стверджувати, що у дітей з НР переважає загалом позитивне уявлення про навколишній світ або нейтральне сприйняття, що часто репрезентується через шкільне середовище, взаємодію з друзями, природу, а також активну участь у соціальному житті (68% підлітки і 42% молодші школярі). Їхні малюнки демонструють ширшу картину світу, більш відкриту структуру простору, присутність значущих осіб, спільної діяльності, що свідчить про сформовану здатність до соціальної інтеграції та позитивне бачення себе у контексті соціуму. Водночас саме діти з НР частіше демонструють і підвищений рівень тривожності, особливо у віковій категорії молодших школярів (58% дітей), це пов'язано з тим, що такі діти ще не здатні повною мірою здійснювати причинно-наслідкові зв'язки щодо усвідомлення складних соціальних і політичних процесів, зокрема ситуації війни. Втім їм доступне розуміння потенційних загроз війни, можливих втрат, вони здатні критично мислити, оцінювати дії дорослих, розуміти події, які відбуваються, що, своєю чергою, активізує тривожні стани, відчуття беззахисності або екзистенційної нестабільності. Діти підліткового віку, навпаки, здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, що й формує частково негативне ставлення до світу через війну та розуміння постійної небезпеки, чим і викликані високі показники ставлення до світу (33% дітей).

На відміну від дітей з НР, діти з ООП, зокрема з порушеннями інтелекту, нерідко демонструють візуально позитивне або нейтральне уявлення про світ, яке

на перший погляд може виглядати як ознака емоційного благополуччя. Втім, ці уявлення часто є наслідком обмеженого розуміння реальної ситуації, пов'язаної з війною, соціальними кризами чи небезпекою. Через особливості пізнавальної діяльності, знижену здатність до абстрагування та обмежене усвідомлення складних соціальних контекстів такі діти не завжди розпізнають ознаки загрози у довкіллі.

Крім того, батьки або інші значущі дорослі часто навмисно обмежують обсяг тривожної інформації, намагаючись захистити дитину, підтримуючи її спокій штучно сформованим безпечним середовищем. У результаті в дітей з ООП фіксується або звужене, ізольоване уявлення про світ, обмежене лише домом і близькими людьми, або поверхнево-позитивне – без глибокого розуміння ситуації, що створює певний парадокс: за формальними показниками рівень тривожності в таких дітей може бути нижчим, ніж у їхніх однолітків з НР, що можна трактувати як обмеження в когнітивному розвитку, а не реальний стан психологічної безпеки.

Високі показники низького рівня сприйняття світу у дітей з ООП (37% підлітків і 43% молодших школярів) є наслідком взаємодії психофізіологічних порушень, деформованого або обмеженого досвіду соціалізації, недостатньої участі у самостійному пізнанні світу, а також зовнішніх факторів, пов'язаних із середовищем, в якому зростає дитина. Крім того, на сприйняття світу значно впливає низький рівень комунікації, обмежений досвід міжособистісної взаємодії, соціальне відторгнення або непорозуміння, що сприяє формуванню установки на обережне, а іноді й ворожо-недовірливе ставлення до оточення. Унаслідок цього зовнішній світ сприймається як непередбачуваний, складний для розуміння або такий, що викликає тривогу і дезадаптацію. Це може виявлятися у малюнках як образи замкнених просторів, ізольованих фігур, відсутність зображення інших людей або пейзажів, що символізують соціальний простір.

Ще одним чинником є високий рівень опосередкованості досвіду через дорослих. У багатьох випадках діти з ООП отримують знання про світ не через активну участь у подіях, а через пояснення або трансляцію дорослими, що також

формує пасивну модель сприйняття і знижує рівень самостійності у побудові образу світу.

У деяких випадках також важливу роль відіграє несформованість емоційно-афективної сфери. За наявності супутньої емоційної нестабільності, тривожності, страхів чи поведінкових порушень, сприйняття світу набуває спотвореного або загрозливого характеру. Особливо це актуально для дітей, які мають досвід травматичних подій, включно з вимушеним переміщенням через війну, втрату стабільності, зміни у родині або порушення звичного способу життя.

Отже, диференційоване сприйняття світу дітьми з нормотиповим розвитком і дітьми з ООП зумовлено не лише емоційними, а й когнітивними чинниками та особливостями соціального впливу.

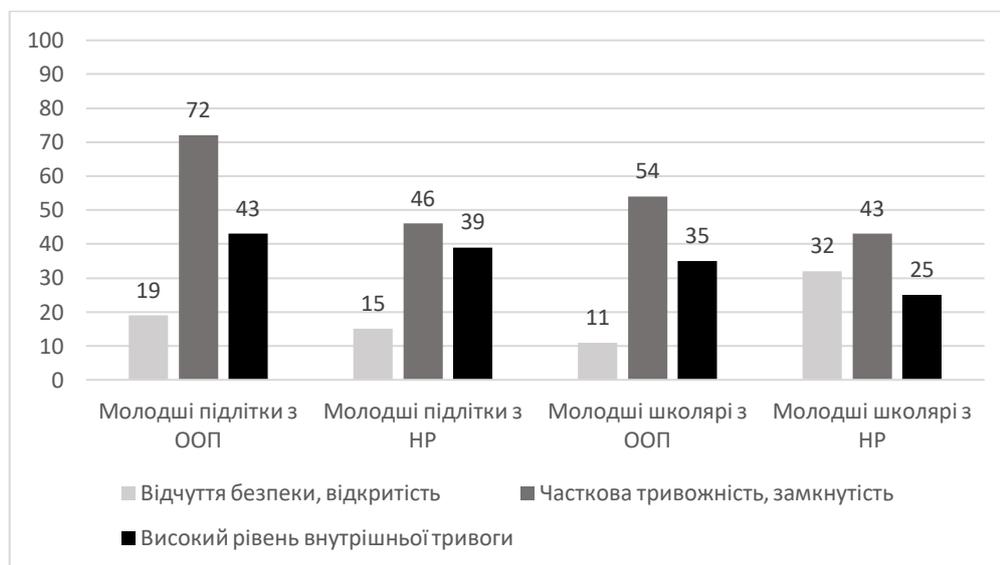


Рис. 3. Дослідження внутрішнього стану дітей з ООП та НР (безпека / відкритість) (у %)

У дослідженні внутрішнього стану дітей з ООП та дітей з НР, зокрема в контексті таких психологічно значущих категорій, як відчуття безпеки та відкритість до світу, виявлено виразні відмінності, які обумовлено як індивідуальними особливостями розвитку, так і зовнішніми соціально-контекстуальними чинниками, зокрема впливом війни.

Серед дітей з нормотиповим розвитком відзначено варіативність у рівні відкритості, емоційної стабільності та сприйнятті небезпеки залежно від регіону проживання. Діти, які мешкають у західних регіонах України або в умовно

безпечних середовищах, де загроза воєнних дій проявляється епізодично, зазвичай, демонструють вищий рівень відкритості, кращу емоційну регуляцію та загалом спокійніше ставлення до стресових ситуацій. Вони частіше відображають у своїх малюнках позитивне уявлення про світ, включають елементи соціальної взаємодії, друзів, школу, природу. Такі діти зазвичай не мають стійких проявів тривожності, а їхня психоемоційна реакція на воєнний контекст є адаптивною, ситуативною.

Водночас діти з нормотиповим розвитком, які тривалий час перебували/перебувають у зонах підвищеної небезпеки (центральні, східні або південні регіони), демонструють вищий рівень замкненості, обмеження емоційної виразності, знижену довіру до оточення, уникнення зображення зовнішнього світу або теми соціальної взаємодії у своїх роботах. Близько 30% таких дітей мають ознаки психотравми, які виявляються через типові маркери: підвищену тривожність, схильність до уникання (наприклад, зображення лише себе або дому, без зовнішнього простору), використання темних кольорів, стирання чи перекреслення елементів малюнка, образи небезпеки (укриття, сирени, руйнування), а також вербальні свідчення страхів, пов'язаних із вибухами, повітряними тривогами, втратою близьких. Такі прояви можуть свідчити про наявність симптомів психотравми або гіпервразливості нервової системи в умовах хронічного стресу.

Підсумовуючи можна стверджувати, що у дітей з ООП специфіка їхнього внутрішнього стану значною мірою зумовлена особливостями когнітивного розвитку, що істотно впливає на спосіб сприйняття дійсності.

Варто додати, що шкільне середовище, у представленому образі світу, не відображено або залишено поза увагою більшості дітей з ООП, що може бути інтерпретовано як показник тривожного або негативного сприйняття школи – як простору, що не відповідає потребі в емоційній безпеці, та, ймовірно, є джерелом стресу чи напруження. Водночас це може свідчити й про відсутність належного рівня адаптації до умов навчання, емоційну або соціальну ізоляцію, труднощі у взаємодії з однолітками чи педагогами, особливо це відбивалося в малюнках дітей, які перебували в умовах інклюзивного навчання. Аналіз емоційного фону,

репрезентованого на малюнках, дає підстави свідчити про виражену потребу більшості дітей у безпеці, турботі та стабільності.

Водночас у структурі емоційного сприйняття навколишньої реальності окрему увагу треба приділити можливим проявам тривожності, пов'язаним із воєнною дійсністю, зокрема – повітряними тривогами, звуками вибухів, сирен. Було з'ясовано, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ці явища можуть викликати виражену дезорганізацію поведінки, дратівливість, емоційне виснаження або, навпаки, знижену реактивність, яка не є свідченням спокою, а радше вказує на труднощі з усвідомленням загрози. Через особливості пізнавальної сфери такі діти часто не здатні зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки, що стосуються війни, небезпеки чи правил безпеки, однак чітко фіксують реакції дорослих, зміну емоційного тону оточення або сенсорні подразники (гучні звуки, вібрації, натовпи людей). У таких випадках страх може мати дифузний характер, неусвідомлений, але постійний, що формує загальну тривожну фонованість, знижує рівень довіри до середовища, ускладнює адаптацію та здатність до концентрації. Це особливо актуально для дітей, які перебувають у стані когнітивної дезадаптації (порушення інтелекту, РАС), коли будь-яке порушення звичного ритму життя переживається як деструктивне, навіть якщо дитина не може цього пояснити словами.

Отже, через знижену здатність до абстрактного мислення, обмежене розуміння причинно-наслідкових зв'язків та труднощі з усвідомленням соціальних і політичних подій діти з ООП рідко демонструють цілісне або об'єктивне уявлення про світ. Їхнє відчуття безпеки часто залежить виключно від емоційної стабільності найближчого оточення – батьків, педагогів, асистентів. У багатьох випадках це відчуття є хибно позитивним, оскільки базується не на реальному усвідомленні ситуації, а на обмеженому доступі до інформації або її спрощеній інтерпретації дорослими. Як наслідок, діти з ООП часто виявляють меншу реактивність на зовнішні загрози, зберігаючи у своїх роботах «зовні» позитивну картину світу (дім, родина, тварини), проте при цьому фіксується високий рівень емоційної ізоляції, замкненості у власному просторі, відсутність інших персонажів або відкритих соціальних зв'язків.

У деяких випадках спостерігається також емоційна невиразність, ригідність у виборі образів, обмежене використання кольору, що може свідчити про труднощі у вираженні емоцій, обробці сенсорної інформації або вторинні емоційні порушення на фоні загального розвитку. Попри відсутність чітко виражених маркерів психотравми у класичному вигляді, внутрішній стан дітей з ООП також є нестабільним, а реакції на стрес – гіперболізованими або, навпаки, притлумленими, що ускладнює своєчасне виявлення психологічної вразливості без поглибленої діагностики.

Отже, результати дослідження засвідчують, що сприймання реальної дійсності дітьми з ООП є динамічними показниками, які залежать від поєднання когнітивних ресурсів дитини, інтенсивності впливу зовнішніх загроз, а також емоційної підтримки з боку дорослих. У дітей з НР ці показники чутливо відображають соціально-політичний контекст, тоді як у дітей з ООП – опосередковуються рівнем розуміння, адаптаційними стратегіями та ступенем залежності від найближчого соціального середовища.

З'ясовано, що у більшості дітей з ООП фіксуються непрямі або прямі маркери психотравми: занижена самооцінка, емоційна ізоляція, почуття провини (стерті фігури, відсутність обличчя, темна кольорова палітра, самотнє розташування фігури дитини на малюнку тощо). Водночас близько 50% дітей з НР також продемонстрували окремі елементи таких емоційних проявів, що може свідчити про загальний вплив стресових подій на дитячу психіку.

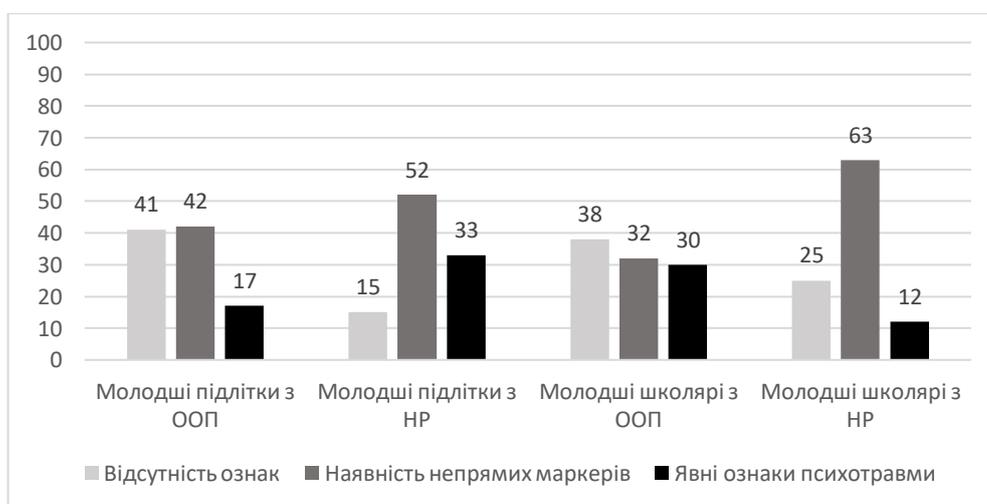


Рис. 4. Ознаки травматичного досвіду або заниженої самооцінки у дітей з ООП та НР (у %)

Отже, прямі ознаки психотравматизації виявлено  $\approx$  у 45 % дітей як з НР, так і з ООП, втім, незважаючи на схожий відсотковий показник, характер проявів психотравми, а також механізми їхнього формування істотно різняться: у дітей з НР травма частіше має вербально-рефлексивну та емоційно усвідомлену форму, тоді як у дітей з ООП – маскується під особливостями поведінки або обмеженнями когнітивної переробки інформації. Тобто діти з нормотиповим розвитком здатні на рівні розуміння інтерпретувати реальні загрози, формувати причинно-наслідкові зв'язки, пов'язані з війною, відчуттям небезпеки, втратою або зміненими життєвими умовами, що дає можливість свідчити про свідоме переживання психотравмуючого досвіду, яке у зовнішній поведінці проявляється через тривожність, замкненість, емоційну нестабільність, а у малюнках – у вигляді зображень укриттів, темної гами тощо.

Натомість, у дітей з ООП психотравматичні прояви мають переважно неусвідомлений або латентний характер. Через обмежений рівень когнітивного розвитку, знижену здатність до рефлексії, абстрактного мислення та осмислення соціальної ситуації такі діти часто не можуть прямо ідентифікувати або описати власні емоції, страхи чи тривоги, втім ці стани проявляються у поведінці або творчій продукції (у малюнках спостерігається емоційна бідність, домінування замкненого простору (наприклад, зображення лише кімнати чи будинку), відсутність соціальних контактів, спрощена символіка або повторювані захисні образи (тварина, один дорослий, укриття). Часто психотравматичні реакції виявляються у формі поведінкових порушень – підвищеної збудливості, імпульсивності, відмови від діяльності, що можуть бути неправильно інтерпретовані як лише симптоматика ООП, а не як ознаки пережитої травми.

**Висновки та перспективи дослідження.** Отже, проведене дослідження дає змогу свідчити про вищий рівень усвідомлення та сприйняття реальних подій дітьми з НР порівняно з дітьми з ООП. Діти з НР демонструють вищий рівень адаптації, соціальної інтеграції та емоційної саморегуляції, натомість, діти з ООП характеризуються високою варіативністю поведінкових реакцій, частими ознаками сенсорної чутливості, труднощами у соціальній взаємодії та реактивною поведінкою у відповідь на стресові ситуації.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні довготривалих наслідків психотравматичного досвіду на сприйняття реальності дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням вікових, нозологічних та індивідуально-психологічних відмінностей. Актуальним є і подальші наукові пошуки щодо розроблення й апробації ефективних психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних програм, орієнтованих на подолання наслідків психотравми та формування адекватного сприйняття реальності дітьми з ООП.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кокур, О., Мороз, В., Лозінська, & Н., Пішко, І. (2021). *Психологічна профілактика психотравматизації військовослужбовців Збройних Сил України* : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723954/1>
2. Куліш, О., & Сірик І. (2022). Психотерапія та психокорекція особистості з посттравматичним стресовим розладом. *Problems of Modern Psychology*. 5, 46–52. URL: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1-5>.
3. Оксютювич, М.О., & Сабадуха, В.О. (2023). Психотравмуючий досвід дитини та особливості соціалізації при цьому. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 34 (73), 58–65. [https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5\\_2023/11.pdf](https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5_2023/11.pdf)
4. Паливода, Л. І. (2021). Проблема визначення понять «психічна травма», «психологічна травма» і «травма втрати» у психологічних проєкціях. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 32 (71), 68–72.
5. Похілько, Д. С. (2023). *Діти та війна*. URL: <https://surl.li/lfqynd>
6. Завацька, Н. (2022). Соціально-психологічний супровід процесу реінтеграції особистості з різним груповим статусом в умовах сучасного соціуму. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 1(57), 5–21. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2022-57-1-2-5-21>
7. Титаренко, Т. (2020). *Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благополуччя* : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД..
8. Шеремет, В.М. (2025). Вплив дитячих психотравм на формування дорослого «Я-стану». *Наукові записки Серія: Психологія*. 1(7), 169–174. URL: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-22>
9. Alqahtani F., Meier S., & Orji R. (2021). Personality-based approach for tailoring persuasive mental health applications. *User modeling and user-adapted interaction*. 253–295. URL: <https://doi.org/10.1007/s11257-021-09289-5>
10. Afuzova, H., Ogorodniychuk, Z. & Androsovyh, K. (2022). Determinants of professional orientation of future psychologists on correctional support of children with

psychophysical disorders. *BRAIN. broad research in artificial intelligence and neuroscience*. 13 (1), 188–206. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/13.1sup1/312>

11. Vovchenko, O. (2022). Socialisation of Adolescents with Cognitive Disorders through Emotional Intelligence. *Diagnosis and Treatment*. 10, (1), 56–69. URL: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2022.10.01.7.1>

## REFERENCES

1. Kokun, O., Moroz, V., Lozinska, N., & Pishko, I. (2021). *Psykhologichna profilaktyka psykhotravmatyzatsii viiskovosluzhbovtziv Zbroinykh Syl Ukrainy*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723954/1> [in Ukrainian].

2. Kulish, O., & Siryk, I. (2022). Psykhoterapiia ta psykhokorektsiia osobystosti z posttravmatychnym stresovym rozladom. *Problems of Modern Psychology*, 5, 46–52. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1-5> [in Ukrainian].

3. Oksiutovych, M. O., & Sabadukha, V. O. (2023). Psykhotravmuichy dosvid dytyny ta osoblyvosti sotsializatsii pry tsumu. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia*, 34(73), 58–65. [https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5\\_2023/11.pdf](https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5_2023/11.pdf) [in Ukrainian].

4. Palyvoda, L. I. (2021). Problema vyznachennia poniat «psykhichna travma», «psykhologichna travma» i «travma vtraty» u psykhologichnykh proiektsiiah. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia*, 32(71), 68–72. [in Ukrainian].

5. Pokhilko, D. S. (2023). *Dity ta viina*. <https://surl.li/lfqynd> [in Ukrainian].

6. Zavatska, N. (2022). Sotsialno-psykhologichniy suprovid protsesu reintehratsii osobystosti z riznym hrupovym statusom v umovakh suchasnoho sotsiumu. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii*, 1(57), 5–21. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2022-57-1-2-5-21> [in Ukrainian].

7. Tytarenko, T. (2020). *Posttravmatychni zhyttietvorennia: sposoby dosiahnennia psykhologichnoho blahopoluchchia* : monohrafiia. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. [in Ukrainian].

8. Sheremet, V. M. (2025). Vplyv dytiachykh psykhotravm na formuvannia dorosloho «Ia-stanu». *Naukovi zapysky. Serii: Psykholohiia*, 1(7), 169–174. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-22> [in Ukrainian].

9. Alqahtani, F., Meier, S., & Orji, R. (2021). Personality-based approach for tailoring persuasive mental health applications. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 253–295. <https://doi.org/10.1007/s11257-021-09289-5> [in English].

10. Afuzova, N., Ogorodniychuk, Z., & Androsovykh, K. (2022). Determinants of professional orientation of future psychologists on correctional support of children with psychophysical disorders.

*BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1), 188–206.  
<https://doi.org/10.18662/brain/13.1sup1/312> [in English].

11. Vovchenko, O. (2022). Socialisation of adolescents with cognitive disorders through emotional intelligence. *Diagnosis and Treatment*, 10(1), 56–69.  
<https://doi.org/10.6000/2292-2598.2022.10.01.7> [in Ukrainian].

***Матеріал надійшов до редакції 21.01.2026***

***Прорецензовано 2.02.2026***

***Схвалено до друку 5.02.2026***

# ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

## Шановні читачі!

Просимо звернути увагу на вимоги до подання статей. Подання рукопису статті до розгляду журналу передбачає:

- надання **Довідки від автора; Положення про конфлікт інтересів; заповнений Шаблон для подання рукопису наукової статті;**
- 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);
- Прізвище, ім'я автора (жирний шрифт), науковий ступінь, вчене звання (за наявності), посада, місто, країна; емейл; **ORCID ID, Researcher ID, Scopus ID** (за наявності);
- **НАЗВА СТАТТІ** українською мовою; жирний шрифт, розміщення по центру, великими літерами;
- українською мовою (12 шрифт, міжрядковий інтервал – 1,5):
- анотація (не менше 100–150 слів);
- ключові слова (3–5 слів; «**Ключові слова:**»);
- англійською мовою (12 шрифт, міжрядковий інтервал – 1,5):
- 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; «**Key words:**»). 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 таких 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) має бути оформлена відповідно до вимог ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» з урахуванням правок (код УКНД 01.140.40), інтернет-посилання у тексті супроводжуються повними й коректними URL-адресами.

Упорядкування списку використаних джерел здійснюється за стилем АРА. Цитування та внутрішньотекстове посилання на літературні джерела здійснюються за стилем АРА (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 АРА, 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 АРА, 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](http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/publications_instructions)

*З повагою, редакція журналу*

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Наталія Баташева** – кандидат психологічних наук, вчений секретар Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

**Юлія Васюк** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

**Ольга Губарь** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

**Світлана Долженко** – вчитель-логопед ТОВ «Академія сучасної освіти А+», м. Київ;

**Володимир Дука** – директор Навчально-реабілітаційного центру «Надія» Вишгородської міської ради, Київська область, Україна;

**Валентина Жук** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

**Олексій Кіргізов** – аспірант II року навчання, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

**Вадим Кобильченко** – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

**Світлана Конопляста** – доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії та логопсихології УДУ імені М. Драгоманова, Київ, Україна;

**Тетяна Кривенко** – практичний психолог Кролевецького закладу дошкільної освіти (центр розвитку дитини) № 9 «Ромашка» Кролевецької міської ради Сумської області;

**Богдан Куліш** – аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

**Вероніка Мельник** – здобувач третього рівня вищої освіти освітньо-наукової програми «Психологія», кафедра психології особистості та соціальних практик, факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка;

**Оксана Михайленко** – аспірантка факультету спеціальної освіти та соціальної політики Українського державного університету імені М. Драгоманова, вчитель, Комунальний заклад освіти «Навчально-реабілітаційний центр «Зоряний» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро;

**Ольга Невмержицька** – викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка;

**Ірина Омельченко** – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

**Ірина Орленко** – доктор філософії PhD, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти 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;

**Наталія Пахомова** – доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;

**Денис Прохоренко** – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України;

**Леся Прохоренко** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

**Аліна Синиця** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії, керівник компетентнісного центру інклюзивної освіти, Бердянський державний педагогічний університет, Запорізька обл., Україна;

**Віра Степанова** – лікар-педіатр, лікар фізичної та реабілітаційної медицини ДНП «Український науково-дослідний інститут реабілітації та курортології МОЗ України»;

**Світлана Трапезникова** – фізичний терапевт ДНП «Український науково-дослідницький інститут реабілітації та курортології МОЗ України», фахівець інклюзивно-ресурсного центру (вчитель-реабілітолог) КУ «Одеський інклюзивно-ресурсний центр №1».